



3-4

ROMA - 2003

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

Strumenti per la Riforma
Progetto R.I.So.R.S.E
Rapporto Nazionale



LE MONNIER

ANNALI 2003
XLIX ANNO DI PUBBLICAZIONE
N° 3/4
DELL'ISTRUZIONE
3/4

Strumenti per la Riforma

**PROGETTO
R.I.So.R.S.E.**

Rapporto Nazionale

LE MONNIER
www.lemonnier.it

SOMMARIO **2003**

ANNALI
XLIX ANNO DI PUBBLICAZIONE
DELL'ISTRUZIONE N° 3/4

PRESENTAZIONE	<i>di Letizia Moratti</i>	XI
PREFAZIONE	<i>di Pasquale Capo</i>	XIII
INTRODUZIONE	<i>di Silvio Criscuoli</i>	1
IL SISTEMA IRRE PER IL SOSTEGNO DELLA RIFORMA	<i>di Gianfranco Savelli</i>	3
IL PROGETTO R.I.So.R.S.E. «OSSERVARE PER CAPIRE, RICERCARE PER AIUTARE»	<i>di Elisabetta Davoli</i>	9
IL RAPPORTO NAZIONALE		
ANALISI QUANTITATIVA	L'analisi quantitativa	21
ANALISI QUALITATIVA	L'osservazione sugli «oggetti» della Riforma	35
	Alfabetizzazione della lingua inglese	37
	Alfabetizzazione informatica	49
	Anticipo	62
	Funzione tutoriale	70
	Portfolio delle competenze	78
	Laboratori e didattica laboratoriale	87
	Piani di Studio Personalizzati e Unità di Apprendimento	95
	Considerazioni conclusive	103

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

LE SCUOLE IN AZIONE	Gli «oggetti» di innovazione	117
	Alfabetizzazione della lingua inglese	119
	Alfabetizzazione informatica	127
	Anticipo	133
	Portfolio	140
	Piani di Studio Personalizzati e Unità di Apprendimento	164
	Funzione tutoriale	170
	Laboratori e didattica laboratoriale	190
	La sinergia di più oggetti di innovazione Gli exempla	196

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

DOCUMENTI	Gli strumenti della ricerca	241
	Gli strumenti utilizzati dagli IRRE nelle scuole	253
	Gli strumenti dell'INDIRE	288
	Normativa generale	291
	Siti Internet del progetto R.I.So.R.S.E.	317

Gruppo di Redazione del Rapporto Nazionale

Cicardi Feliciano, Dameri Renzo, Gesmundo Francesco, Govi Sergio, Italiano Giuseppe, La Rocca Donata, Mancarella Anna Rita, Marani Mario, Mezzetti M. Donata, Occhipinti Giovanna, Pasquali Orazio, Piscitelli Maria, Saccardo Diana, Sandrone Giuliana.

M. Marani (Analisi quantitativa); F. Gesmundo (L'osservazione sugli «oggetti» della Riforma); G. Occhipinti e D. Saccardo (Alfabetizzazione della lingua inglese); O. Pasquali (Alfabetizzazione informatica); D. La Rocca (Anticipo); A.R. Mancarella (Funzione tutoriale); F. Cicardi (Portfolio delle competenze); M. Piscitelli e G. Sandrone (Laboratori e Didattica Laboratoriale); M.D. Mezzetti e G. Sandrone (PSP e UdA); S. Govi (Considerazioni finali); R. Dameri (Gli strumenti della ricerca).

PRESENTAZIONE *di* LETIZIA MORATTI

Come è noto, nel vertice europeo di Lisbona del 2000 è stato, tra l'altro, fissato l'obiettivo di fare dell'Europa, entro dieci anni, la società della conoscenza più competitiva al mondo; ciò nella consapevolezza che le risorse umane sarebbero diventate in breve tempo fattori determinanti, di progresso economico, di competitività e di stabilità sociale.

La necessità di formare queste risorse si è via via collocata al centro del progetto di innovazione ed ammodernamento dei sistemi educativi e formativi.

In Italia la Riforma del sistema educativo ha recepito i principi europei in un ambito di applicazione che coinvolge tutti i segmenti formativi.

Le principali linee della Riforma della scuola si ispirano a tre grandi principi: una scuola per la persona, una scuola per le famiglie, una scuola per la società civile.

La definizione dei livelli essenziali di prestazione della Riforma offre inoltre una molteplicità di opportunità garantendo, tra l'altro, opportunità di apprendimento per tutto l'arco della vita, centralità della persona e, in particolare, dei soggetti svantaggiati, previsione di una pluralità di percorsi di istruzione e formazione, in grado di interpretare le vocazioni, le attitudini e le scelte di vita dei giovani.

La Riforma pone al centro del progetto educativo e formativo la persona e prepara i giovani ad affrontare autonomamente e responsabilmente le innovazioni e le trasformazioni della società, in una scuola intesa come comunità aperta al confronto con esperienze diverse che interagiscono con il processo formativo, valorizzandolo e stabilendo con esse rapporti di collaborazione fattiva.

Per questo occorre costruire una scuola che sappia rispondere alla domanda reale di educazione dei cittadini, incrementando l'efficacia degli investimenti nell'istruzione e nella formazione e garantendo una valutazione organica, sistematica e trasparente.

La Riforma è anche rispetto delle diversità e dell'autonomia, come dimostra questo Rapporto, che ha riguardato un campione significativo di scuole che hanno applicato l'innovazione operando su taluni contenuti e punti rilevanti della Riforma, spesso in maniera sinergica.

Risultati di questa ricerca sono stati innanzitutto l'individuazione di pratiche significative sugli oggetti di innovazione, molte delle quali sono frutto di un lavoro

assiduo e quotidiano dei docenti con i propri allievi. Un altro risultato di rilievo è anche quello di aver accompagnato lo sviluppo dell'innovazione all'interno delle scuole «campione» con i team di ricerca regionali e con la intelligente conduzione di una «cabina di regia» che ha permesso di rispettare i tempi della ricerca e soddisfare gli obiettivi della stessa.

La Riforma del sistema educativo che nell'anno scolastico 2004/2005 interessa la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la prima classe della scuola secondaria di I grado rappresenta per il Paese un evento di straordinaria importanza, una sfida per il cambiamento, una responsabilità immensa verso tutti i cittadini.

La scuola, con i suoi dirigenti, i docenti e il personale ATA nelle sue componenti e con l'attenta partecipazione delle famiglie, si sta preparando a raccogliere la sfida con quel senso di responsabilità che ne connota da sempre l'impegno professionale.

Di fronte al nuovo che esige rinnovato impegno e responsabilità professionale, l'Amministrazione, con il presente Rapporto, vuole offrire a tutti gli insegnanti, ai dirigenti scolastici e a quanti sono direttamente impegnati nell'attuazione della Riforma un sostegno particolare, frutto di un anno di lavoro.

In tal senso il Rapporto intende conseguire due scopi: offrire elementi di supporto e di incoraggiamento per quanti si accingono ad applicare la Riforma e fornire una guida ad operare.

PREFAZIONE *di* PASQUALE CAPO

*L*a Riforma del sistema d'istruzione – che trova in questo anno scolastico l'avvio formale per il primo ciclo di istruzione contestualmente alla predisposizione dei provvedimenti legislativi che preparano la riforma del secondo ciclo – ha avuto un'importante fase preparatoria con decreti che hanno attivato la sperimentazione nel 2002 e il progetto nazionale di innovazione nel 2003.

Di tale progetto di innovazione vengono qui raccolte le esperienze significative e gli esiti realizzati da diverse centinaia di istituzioni scolastiche del settore primario, che si sono rese disponibili e che hanno consentito un'approfondita rilevazione con ampia documentazione da parte degli IRRE delle diverse regioni.

Si tratta di un lavoro prezioso che gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa hanno saputo realizzare con qualificata professionalità e rigore metodologico in termini di trasparenza e oggettività in funzionale relazione con le istituzioni scolastiche coinvolte.

Le risultanze di questa importante ricerca educativa su taluni profili della riforma vengono consegnati in particolare a tutte le scuole del settore primario, da oggi coinvolte formalmente e sostanzialmente nell'attuazione della Riforma.

La documentazione viene ora messa a disposizione delle scuole impegnate nella Riforma come utile base di riferimento e di orientamento, senza con ciò costituire, nel pieno rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, modello o soluzione organizzativa da assumere rigidamente.

Come base di orientamento e riferimento, la documentazione del progetto R.I.So.R.S.E. vuole anche rappresentare un'utile base di riferimento per tutte le scuole che si avviano da quest'anno all'attuazione della Riforma.

Le esperienze proposte nel testo dimostrano, nei processi e negli esiti della ricerca, che la Riforma è anche occasione per una piena valorizzazione professionale degli insegnanti e per una efficace attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Il resoconto dovuto può dunque essere per tutti una opportunità e in ogni caso un invito a aprirsi all'innovazione con spirito da ricercatore disponibile.

INTRODUZIONE *di* SILVIO CRISCUOLI

Nel presentare questo Rapporto Nazionale di ricerca del progetto R.I.So.R.S.E. il primo pensiero va a chi ha consentito di stabilire il quadro di innovazione e di riforma del sistema educativo secondo le linee che coniugano insieme il rispetto della grande tradizione culturale italiana con l'esigenza europea di costruzione di uno spazio educativo comune.

Avere inserito nella Riforma alcuni principi fondamentali che si rifanno alla persona, alla sua valorizzazione ed allo sviluppo del capitale umano rappresenta un punto fondamentale per garantire che l'innovazione sia effettiva e non di facciata.

Il secondo pensiero va a tutti gli attori-chiave del progetto R.I.So.R.S.E. che sono i rappresentanti degli IRRE, dell'INDIRE e i responsabili del MIUR, che, in un'azione veramente di sistema, hanno sviluppato un percorso di ricerca originale ed efficace, in un momento in cui il rischio di disorientamento delle scuole poteva prendere il sopravvento.

Dalla stesura del progetto alla sua attuazione in ogni singola fase prevista, gli appuntamenti sono stati rispettati, con risultati che hanno portato soddisfazione e fiducia per le azioni future.

Un terzo pensiero va, per il ruolo assunto nella riuscita dell'operazione, alle scuole che hanno partecipato alla ricerca, non come soggetti passivi, ma come protagonisti della stessa, in unione con i team regionali degli IRRE.

Nelle scuole i dirigenti, i docenti, gli allievi, le famiglie hanno tutti contribuito da una parte a mostrare quanto di significativo era stato realizzato e dall'altra ad fornire elementi ulteriori per comprendere appieno l'innovazione. C'è nelle scuole il bisogno di essere riconosciute, valorizzate e soprattutto accompagnate nel processo messo in moto dalla Riforma del sistema educativo.

La ricerca ha consentito di evidenziare centinaia di pratiche significative su tutti gli oggetti della Riforma: dalle alfabetizzazioni dell'inglese e dell'informatica all'anticipo, dalla funzione tutoriale al portfolio delle competenze, dall'attività laboratoriale ai piani di studio personalizzati ed alla nuova organizzazione.

La scuola primaria, ancora una volta, ha dimostrato che le ragioni che sono alla base della sua istituzione nella Riforma e cioè:

- *ragione culturale*: la scuola promuove nei fanciulli l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza delle conoscenze e delle abilità, comprese quelle metodologiche di indagine ...
- *ragione gnoseologica ed epistemologica*: la scuola primaria è il luogo in cui ci si abitua a coniugare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni ...
- *ragione sociale*: la scuola primaria assicura obbligatoriamente a tutti i fanciulli le condizioni culturali, relazionali, didattiche ed organizzative idonee a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale
- *ragione etica*: ... nella scuola primaria si praticano i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della solidarietà
- *ragione psicologica*: la scuola primaria insegna a tutti i fanciulli l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità

non sono state evidenziate come punti lontani di arrivo, ma sono concretezza di un'azione quotidiana di tutti gli operatori.

L'ultimo pensiero infine è rivolto alle scuole che non hanno partecipato alla ricerca: per loro questo rapporto può costituire un utile strumento per applicare l'innovazione ed i suoi profili più significativi, accettando la sfida aperta dalla Riforma nella consapevolezza del ruolo educativo e formativo proprio del sistema scolastico.

Il sistema IRRE per il SOSTEGNO della RIFORMA

di GIANFRANCO SAVELLI

AUTONOMIA ED INTEGRAZIONE

Il sistema scolastico italiano in tutte le sue articolazioni ed espressioni si trova oggi al centro di una rivoluzione che tenta di ridisegnare, intorno al tema dell'autonomia, sia i rapporti tra le sue componenti, sia le possibili strategie educative.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche permette di realizzare interventi formativi che, pur partendo da una base culturale comune, possano svilupparsi e realizzarsi compiutamente secondo percorsi coerenti con la storia, con le esigenze e le prospettive di sviluppo del territorio. L'offerta formativa non è quindi predeterminata e univocamente definita in tutte le sue fasi, ma si evolve con un grado elevato di flessibilità in funzione delle richieste culturali e sociali che caratterizzano la realtà in cui operano le singole istituzioni scolastiche.

Quindi «autonomia» come espressione delle potenzialità e possibilità sia gestionali che professionali delle istituzioni scolastiche che sono libere di realizzarsi a pieno, ma devono necessariamente raccordarsi all'interno del sistema e con l'Amministrazione centrale.

La scuola dell'autonomia è chiamata a svolgere oggi un ruolo molto più complesso che in passato in quanto non deve più limitarsi ad applicare modelli formativi predeterminati ma richiede progetti agili, dinamici, contestualizzati e soggetti in grado di realizzarli. C'è quindi necessità da una parte di approntare un'analisi qualitativa e quantitativa dei bisogni e dall'altra di mettere a punto percorsi formativi in grado di rispondere alle richieste dell'utenza. Questo processo di ricerca-azione per essere attuato richiede quindi conoscenze specifiche e assistenza sia nella fase di progettazione che nella fase di realizzazione.

Appare chiaro da quanto sopra espresso che, ancora una volta, è di fondamentale importanza ricollegare in un processo strutturale permanente i vari attori per una piena ed armonica efficienza del processo di autonomia.

È necessaria cioè una forte integrazione tra tutti gli attori coinvolti per attivare tutte le possibili sinergie ed evitare dispersioni e sovrapposizioni a livello locale; è

inoltre indispensabile la conoscenza e l'utilizzo al meglio di tutte le esperienze per costruire un modello formativo nazionale che sia effettivamente rappresentativo delle realtà regionali.

Come detto si tratta di un sistema complesso in cui ognuno, pur avendo competenze specifiche, insiste su aree di intervento fortemente compenstrate, per cui si rende anche più necessaria una forte integrazione inter-istituzionale per ottimizzare gli interventi in modo da ottimizzare al massimo l'impegno economico e professionale.

Nel rinnovato sistema formativo i principali attori in ambito territoriale sono le Direzioni Regionali e gli Istituti Scolastici autonomi da una parte, le Regioni, le Province ed i Comuni dall'altra.

È anche evidente che l'Amministrazione centrale necessita di un raccordo sul territorio per attivare le iniziative, per sostenere la loro realizzazione, per raccogliere i risultati da mettere a disposizione degli Istituti Nazionali.

I NUOVI IRRE: LABORATORI DI RICERCA PERMANENTI AL SERVIZIO DELLE SCUOLE

Alla luce delle esperienze pregresse degli IRRSAE e al di là della semplice elencazione delle funzioni, riportate nel D.P.R. 6 marzo 2001 n. 190, si è comunque consolidata sempre più la consapevolezza che un nuovo ruolo deve essere svolto dagli IRRE: un ruolo attivo di collegamento tra le Istituzioni Scolastiche, il Centro e gli Istituti Nazionali.

Per raggiungere questi obiettivi si è cercato, negli ultimi anni, di raccordare gli Istituti in un sistema di rete con strutture di tipo scientifico e tecnico per condividere le migliori esperienze, per costruire progetti comuni e per promuoverne il livello medio verso uno standard qualitativo più elevato.

È comunque certo che per la realizzazione compiuta dell'autonomia scolastica ed universitaria e per la creazione di un sistema integrato siano necessari gli Istituti Regionali come «terzo corpo» autonomo e raccordato che:

- grazie alla sua presenza in ogni regione, permetta il collegamento tra Centro e periferia in ambito tecnico-scientifico e ne predisponga gli strumenti operativi;
- attivi e realizzi progetti di ricerca educativa di dimensione nazionale concordati con il sistema centrale;
- raccolga e analizzi i dati a livello locale;
- metta a disposizione del Centro i materiali raccolti per una analisi integrata generale e per un'attenta e corretta programmazione.

IL RUOLO REGIONALE DEGLI IRRE

Il collegamento degli IRRE con le Istituzioni scolastiche, sia in termini di analisi dei bisogni, che di progettazione e realizzazione di interventi formativi e di ricerca, deve essere frutto di una interazione forte e continua con il territorio e cioè con gli opera-

tori scolastici. Si deve cioè attivare un processo dinamico e continuo di scambio che possa permettere ai docenti di acquisire ed ampliare le proprie conoscenze, ed agli Istituti Regionali di svolgere il ruolo fondamentale di tutoraggio e di supporto alle iniziative delle Istituzioni scolastiche. Le reali esigenze delle scuole diventano ricerca; la ricerca diventa creazione di modelli operativi; i modelli operativi vengono verificati sul campo; i risultati monitorati e validati scientificamente; i modelli vengono ulteriormente ottimizzati per adeguarli sempre più alle reali esigenze del territorio.

Gli IRRE si configurano pertanto, nel territorio, come laboratori di ricerca permanenti al servizio delle scuole con lo scopo primario di svolgere in maniera positiva quel ruolo di supporto e di collegamento che il sistema scolastico avverte come esigenza irrinunciabile.

IL RACCORDO NAZIONALE DEGLI IRRE

Da quanto affermato appare indispensabile un raccordo nazionale tra i vari Istituti per permettere la messa a punto di progetti di ricerca di interesse comune e per poter operare in maniera congiunta, sinergica ed operativamente efficace con tutte le Istituzioni coinvolte nella realizzazione dei progetti di ricerca.

Gli IRRE, tenendo conto degli interventi programmati dagli Uffici Scolastici Regionali, delle iniziative di innovazione degli ordinamenti, in accordo con Regioni ed Enti Locali, svolgono funzioni di supporto alle Istituzioni scolastiche, alle loro reti e consorzi, nonché agli uffici periferici dell'amministrazione.

Tali funzioni si esplicano in attività di ricerca in ambito didattico-pedagogico e nella formazione del personale, per lo svolgimento delle quali gli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa) si coordinano con l'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa), con le Università e le altre Agenzie Formative.

Il raccordo nazionale degli IRRE è attualmente rappresentato, a livello politico di indirizzo, dalla *Conferenza Nazionale dei Presidenti* presieduta dal Ministro. Il ruolo della Conferenza è fondamentale per definire e condividere le linee comuni di intervento, ferma restando la possibilità degli Istituti di organizzare attività autonome sul proprio territorio.

Gli Istituti, a riprova della loro vocazione a «fare sistema», hanno promosso la creazione di uno strumento tecnico di coordinamento rappresentato dal consorzio *CIFRE*, consorzio per l'innovazione, la ricerca educativa e la formazione, costituitosi nel luglio 2003.

Il consorzio è aperto ad enti pubblici e privati ed attualmente è costituito da 24 soci distribuiti su tutto il territorio nazionale.

IL PROGETTO R.I.SO.R.S.E.: UN ESEMPIO DI RICERCA EDUCATIVA INTEGRATA A LIVELLO NAZIONALE

Il progetto *R.I.So.R.S.E.* (Ricerca, Innovazione e Sostegno per la Riforma del Sistema Educativo) rappresenta uno degli esempi di integrazione di sistema nella realiz-

zazione di un progetto nazionale di ricerca educativa che vede coinvolti in maniera attiva e sinergica tutte le istituzioni che partecipano al progetto della riforma scolastica attualmente in atto.

Il ruolo del sistema IRRE in questa prima fase discende direttamente dall'intuizione che è alla base del progetto e cioè quella di far emergere e valorizzare il contributo «dal basso» alla realizzazione della riforma.

Pertanto, nella sostanza del ruolo delineato dal legislatore, gli IRRE si propongono come enti a sostegno dell'autonomia didattica e progettuale delle Istituzioni scolastiche, come momento di coagulo delle esperienze più significative realizzate dalle scuole impegnate nell'attuazione della riforma, come luogo dell'approfondimento e del sostegno alla documentazione di queste esperienze perché divengano patrimonio condiviso e punto di partenza per ulteriori sviluppi.

Visitando le scuole, segnalando le esperienze significative, valutandone la trasferibilità e la coerenza con le indicazioni nazionali, gli IRRE hanno contribuito alla tenuta del sistema in un momento difficile di transizione, hanno fornito spunti di arricchimento alle proposte innovative delle singole scuole osservate, hanno socializzato e condiviso i risultati della ricerca. In pratica hanno esercitato il ruolo di ente «strumentale», procedendo insieme sia con l'Amministrazione, impegnata in un'azione di informazione e formazione, sia con le scuole nella loro quotidiana azione didattica e nella ricerca di strumenti e modelli sempre più adeguati alla domanda espressa dagli alunni, dalle famiglie, dal territorio.

Nella seconda fase del progetto, in programma per l'anno scolastico prossimo, diventa sempre più decisiva, per il successo di questa azione di accompagnamento delle scuole nel processo di innovazione, la capacità di fare sistema.

Si potrà in tal modo creare un ricchissimo capitale costituito da strumenti e modelli innovativi, si valorizzerà appieno la specificità tutta italiana di una rete di Istituti di ricerca presenti in tutte le regioni e radicati nel loro territorio, si confermerà la valenza e l'importanza della ricerca educativa per migliorare la qualità dell'intero sistema.

Gli IRRE potranno contribuire al successo delle politiche di riforma e innovazione, mettendo in rete ed ottimizzando le risorse finanziarie e professionali del MIUR con quelle possedute dagli Uffici Scolastici Regionali, dall'INDIRE e INVALSI. Ciascuno di questi soggetti è portatore di una particolare vocazione e potrà fornire un apporto originale e competenze specifiche per un approccio sistemico/globale all'innovazione didattica e pedagogica.

Le attività di documentazione GOLD e formazione nell'ambiente PuntoEdu messe in campo dall'INDIRE, la valutazione di qualità del sistema che è compito dell'INVALSI, l'azione di ricerca promossa e sostenuta dagli IRRE, l'azione di governo del sistema scolastico esercitata sul piano organizzativo ed amministrativo dagli USR, il processo di comunicazione efficace e corretta sui contenuti della riforma avviato dalla Direzione Generale per la Comunicazione, troveranno una sintesi coerente nell'azione di coordinamento, indirizzo e controllo che è compito precipuo del MIUR e si riconurranno a unità i progetti e gli interventi di tutti i soggetti coinvolti, nella direzione di offrire alle scuole una reale sponda ed un sostegno vero in questi faticosi e difficili momenti di radicale trasformazione.

SINTESI E PROSPETTIVE

Al termine della prima fase del progetto R.I.So.R.S.E. si possono sinteticamente evidenziare alcuni importanti risultati conseguiti:

- il rilancio dell'iniziativa progettuale e di ricerca delle scuole, realmente protagoniste e soggetti attivi nell'implementazione della riforma;
- l'avvio di un processo di innovazione e sperimentazione degli «oggetti» didattici della riforma;
- la creazione di un patrimonio condiviso di esperienze didattiche;
- la valorizzazione del contributo delle scuole all'avvio della riforma;
- il rafforzamento della volontà di fare sistema tra enti e soggetti istituzionalmente interessati alla qualità del servizio scolastico;
- la consapevolezza della necessità di conoscere e discutere in modo appropriato, informato e consapevole delle problematiche innescate dal processo di riforma;
- la ritrovata fiducia verso la capacità del sistema IRRE di contribuire alle grandi trasformazioni del sistema formativo.

Tutto ciò ci porta a ritenere pienamente realizzato, con la consegna del Rapporto Nazionale e la socializzazione dei risultati conseguiti dalla ricerca, l'obiettivo fondamentale della prima fase del progetto.

Ovviamente questi primi risultati non possono indurre a ritenere esaurito il compito affidato agli IRRE e soddisfatta la richiesta di sostegno formulata dalle scuole.

Si tratta ora di avviare una fase di approfondimento e metariflessione sulle esperienze realizzate nelle scuole partecipanti alla ricerca, di sostenere lo sforzo di innovazione nell'intero sistema regionale sia attraverso la diffusione delle pratiche significative segnalate e documentate sia con una sistematica azione di supporto e counseling.

Questa azione non potrà essere separata dallo sviluppo di un diverso modello di formazione per il personale che parta dalle esperienze documentate e costruisca momenti formativi non disgiunti dall'attività di ricerca e di approfondimento sui materiali prodotti dalle scuole più impegnate sui temi della innovazione e della riforma.

Questi materiali potranno costituire una base di partenza per avviare attività di ricerca nella scuola secondaria di I grado e diffondere la cultura della sperimentazione e innovazione nell'intero sistema formativo, per incoraggiare, sostenere e valorizzare il lavoro e la ricerca didattica degli insegnanti, confermando la logica «down-top» che è al fondamento del progetto R.I.So.R.S.E.

Il sistema IRRE conferma, quindi, la sua vocazione a partecipare in modo attivo e qualificato allo sviluppo del progetto R.I.So.R.S.E., contribuendo alla definizione di iniziative progettuali coerenti con le diverse esigenze territoriali anche attraverso il valore aggiunto di alcune proposte autonomamente elaborate, mettendo al servizio del sistema formativo un contributo originale alla discussione e alla sperimentazione della riforma nei suoi aspetti più significativi.

Il PROGETTO R.I.So.R.S.E. «OSSERVARE *per* CAPIRE, RICERCARE *per* AIUTARE»

di ELISABETTA DAVOLI

Il presente Rapporto Nazionale rappresenta la naturale conclusione di un percorso di ricerca di un anno, che ha permesso di individuare, attraverso un'azione di sistema, esperienze «significative» realizzate dalle scuole, o meglio in corso di svolgimento durante le attività di osservazione, in seguito all'emanazione delle nuove norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale introdotti dalla Legge Delega n. 53 del 28 marzo 2003.

Il progetto si connota dunque come *ricerca e non come monitoraggio* volto a valutare il grado di applicazione della riforma o a raccogliere le opinioni dei diversi soggetti sulla riforma stessa: non ha mai assunto né finalità di valutazione né tanto meno di controllo. Si è invece inteso realizzare una ricerca qualitativa per il supporto e il sostegno all'innovazione e alla riforma, senza pretendere di fornire modelli predefiniti, da copiare, ma piuttosto dei «tentativi» di esperienze didattiche e/o organizzative, modificabili e perfettibili in itinere, sia perché desunti in regime di autonomia organizzativa, didattica e di ricerca delle scuole, sia perché le esperienze si riferiscono ad un periodo di non compiuta definizione normativa (il decreto legislativo n. 59/2004 non era stata ancora approvato), sia perché in molti casi le scuole hanno per così dire recuperato la consapevolezza che le precedenti esperienze di innovazione potevano acquistare significato rispetto agli oggetti più connotanti la riforma della legge n. 53/2003.

Per questo il progetto costituisce il primo passo per accompagnare le scuole nella ricerca delle soluzioni più idonee per attuare in concreto la riforma, attraverso «modalità cortesi» di approccio. Conseguentemente sono state previste rilevazioni di carattere quantitativo e qualitativo (incontri di approfondimento con dirigenti e docenti, interviste) e contatti con gli insegnanti per raccogliere, attraverso lo strumento della narrazione, la storia di appartenenza alla scuola, i suoi ideali e il suo divenire. Le tappe della riflessione hanno portato alla luce non solo atteggiamenti (di attesa, di paura, di contrarietà), ma anche voglia di fare ed esperienze da rappresentare.

Il progetto vuole rappresentare una modalità di ricerca per il passaggio dall'attuale regime ordinamentale a quello delineato dalle nuove norme di riforma, con il sottotitolo «Osservare per capire, ricercare per aiutare».

L'obiettivo principale del progetto R.I.So.R.S.E., per l'anno scolastico 2003-2004, è stato rivolto unicamente alle scuole primarie, partendo da un opportuno «campione» di istituti scolastici, dai quali si è fatto emergere quanto «significativamente praticato», per fornire successivamente a tutte le altre scuole primarie, in una logica di trasferimento down-top, ulteriori strumenti utili all'avvio della Riforma per la Scuola Primaria nell'anno scolastico 2004-2005, così come stabilito nel Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004.

Tutte le azioni espletate nell'ambito di quella che possiamo definire la prima fase del progetto R.I.So.R.S.E. vanno pertanto inquadrare nella prospettiva di una ricerca di positive esperienze relative agli aspetti più significativi introdotti dalla Riforma per una loro possibile disseminazione. Dall'obiettivo principale del progetto e dai suoi tempi di pianificazione ed attuazione derivano, sul piano metodologico, due delle caratteristiche principali della ricerca: la flessibilità e la «progressività» delle azioni progettuali che, man mano, si sono adattate alle mutate circostanze del contesto in cui essa si svolgeva.

A questo proposito basti ricordare che, al momento del varo del progetto, il riferimento legislativo era, oltre alla già citata Legge 53, il Decreto Ministeriale n. 61 del 22 luglio 2003 che all'articolo 1 recitava:

«A decorrere dall'anno scolastico 2003/2004 è promosso, ai sensi dell'art. 11 del D.P.R. n. 275/1999, un progetto nazionale rivolto alle classi prima e seconda della scuola primaria, finalizzato ad avviare talune innovazioni ritenute coerenti con le linee della riforma configurate dalla predetta Legge n. 53/2003, limitatamente ai contenuti delineati nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per la scuola primaria, ...»

mentre all'articolo 2 affermava:

«A decorrere dall'anno scolastico 2003-2004 si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all'introduzione generalizzata dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese, secondo quanto delineato dalle Indicazioni Nazionali. ...»

Le scuole appartenenti al campione prescelto, dunque, potevano non aver progettato e sviluppato iniziative su tutti gli «oggetti di innovazione» previsti dalle Indicazioni Nazionali se non quelle riferentesi alle alfabetizzazioni dell'informatica e dell'inglese, poiché, per quanto concerne le prime, si era in presenza solo di un generico invito alla sperimentazione.

Nel contempo va sottolineato che la stessa tempistica progettuale – il riferimento di osservazione era compreso tra febbraio e aprile 2004 – ha introdotto ulteriori elementi di flessibilità e «progressività», in quanto la quasi totalità delle esperienze analizzate al momento dell'osservazione risultavano essere ancora in via di svolgimento.

Accanto all'obiettivo principale citato, il progetto R.I.So.R.S.E. prevedeva, inoltre, in seguito ed in relazione a quanto osservato, anche una descrizione dei singoli quadri regionali, che fornisse analiticamente, seppure a campione, l'approccio alla

Riforma della scuola primaria e l'introduzione, in una seconda fase, di momenti di approfondimento intorno agli oggetti della ricerca, nel rispetto dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca delle istituzioni scolastiche delle singole realtà territoriali.

A consuntivo di una felice annata di lavoro comune si può affermare che è stato raggiunto sicuramente l'obiettivo di reperire, su un campione di 549 istituti scolastici determinato a livello centrale, *numerose «pratiche»* sviluppate nelle scuole. La presente pubblicazione ne riporta solo un numero ristretto inserito nella parte «Le scuole in azione», dove vengono definite «pratiche significative» o, più semplicemente, «tentativi», suscettibili di modifiche e miglioramenti, realizzati dalle scuole «in azione nella riforma», a cui possono ispirarsi o da cui trarre qualche idea tutte le scuole indistintamente.

Tutte le altre sono già inserite e visibili nell'archivio GOLD dell'INDIRE (sezione specifica progetto R.I.So.R.S.E.) sia sui siti degli IRRE; ovviamente tutte sono anche inserite nella sezione del sito MIUR dedicata al progetto R.I.So.R.S.E.

Vale la pena, comunque, sottolineare il fatto che si tratta sempre di «pratiche significative» piuttosto che di «buone pratiche», termine che nell'accezione comune individua un modello generale e stabile da riprodurre «così com'è», poiché, essendo ogni «pratica significativa» fortemente legata al contesto di riferimento che nella fattispecie delle istituzioni scolastiche risulta estremamente variegato, è chiaro che essa vuole rappresentare più che un modello a cui ispirarsi una modalità processuale da considerare.

L'oggetto della ricerca del progetto R.I.So.R.S.E. è stato, dunque, la «pratica significativa», ossia quella che meglio di altre, rispondesse a criteri di innovazione, sempre nell'ambito della cornice teorica e regolamentare definita dalla legislazione sulla Riforma, di sostenibilità nel tempo e di trasferibilità in altri contesti: una «pratica significativa» intesa come «exemplum» che potesse costituire un punto di avvio per processi di destrutturazione e ristrutturazione di nuove prassi in relazione ai diversi tempi e contesti.

Una «pratica significativa», secondo una ulteriore prospettiva, intesa come punto di partenza, innesco olografico intorno al quale coagulare e costituire Comunità di pratiche di docenti interessati agli «oggetti» introdotti dalla Riforma, in modo da favorire processi di crescita endogena mediante la circolazione e la capitalizzazione del know how.

IL PERCORSO DELLA RICERCA

Agli IRRE, in quanto enti deputati a livello territoriale alla ricerca educativa, la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici del MIUR dal mese di ottobre 2003 ha affidato il compito di procedere all'attività di ricerca nelle scuole, secondo una regia centrale realizzata da un comitato tecnico nazionale, che ha, a sua volta, delegato ad un organismo tecnico misto il compito di costruire protocolli e strumenti della ricerca.

A livello centrale sono stati definiti inoltre campionatura delle scuole, tempi, fasi della ricerca, mentre a livello regionale sono state realizzate le azioni e le scelte delle scuole, queste ultime tramite un questionario «0», inviato a tutte le scuole in mo-

do da acquisire sia una adesione volontaria alla ricerca sia un quadro di riferimento dello stato dell'arte a livello territoriale. Nel campione sono state in ogni caso inserite d'ufficio le scuole che avevano aderito ufficialmente lo scorso anno alla sperimentazione della Riforma e sono state aggiunte nuove (comprese le scuole paritarie), che, in base a quanto emerso dal questionario «0», avevano autonomamente attivato alcune parti e più parti della Riforma stessa.

Il progetto si è poi sviluppato, in tempi strettissimi e veramente inconsueti per operazioni del genere, secondo le fasi qui di seguito riportate.

Fase preliminare: ottobre-dicembre 2003

- Redazione del progetto.
- Presentazione ai presidenti e direttori degli IRRE.
- Nomina del Comitato di coordinamento (cabina di regia) D.D.G. 29 ottobre 2003.
- Nomina del gruppo tecnico D.D.G. 10 novembre 2003.
- Messa a punto del questionario «0».

La fase iniziale di progetto: gennaio-febbraio 2004

1. Dall'invio del questionario «0» all'individuazione del campione di scuole
 - Invio del questionario «0» alle scuole della Regione.
 - Raccolta e suddivisione dei questionari restituiti dalle scuole.
 - Esame delle indicazioni espresse in merito agli oggetti di innovazione introdotti.
 - Individuazione del campione di scuole, sulla base di criteri condivisi dal gruppo regionale di Progetto.
 - Messa a punto degli strumenti di ricerca da parte del gruppo tecnico.
2. La costituzione del gruppo di Progetto e dei team di ricerca a livello di IRRE
 - Partecipazione di Tecnici interni ed esterni dei vari IRRE al seminario di formazione a Bellaria (26, 27, 28 gennaio 2004): finalità, impostazione metodologica della ricerca, primo contatto conoscitivo con gli strumenti d'indagine, presa d'atto del numero di scuole da inserire nel campione regionale.
 - Costituzione dei vari gruppi regionali responsabili dell'attuazione del Progetto R.I.So.R.S.E.
 - Costituzione dei team di ricerca.
 - Attribuzione delle scuole ai diversi team.
3. L'avvio della ricerca: febbraio 2004
 - Esame degli strumenti d'indagine.
 - Definizione condivisa delle linee di utilizzo degli strumenti.
 - Svolgimento di seminari, rivolti alle scuole del campione regionale, per la presentazione del progetto, l'illustrazione delle modalità della ricerca, con particolare riferimento agli strumenti d'indagine, e articolazione del calendario delle visite.

La fase centrale di progetto: intervento esplorativo nelle scuole: marzo-aprile 2004

1. Visita alle scuole

Presso ciascuna scuola è stata realizzata un'indagine conoscitiva inerente:

- le azioni formative;
- le dinamiche attivate;
- le elaborazioni progettuali;
- le pratiche didattiche realizzate;
- le documentazioni di riferimento;
- le percezioni presenti tra operatori e utenti sulle innovazioni collegate alla Ri-forma del sistema scolastico.

Sono stati utilizzati i seguenti strumenti, con relative registrazioni dei dati:

- Intervista al Dirigente Scolastico.
- Testimonial narrativo.
- Focus group docenti e genitori.

Durante e dopo l'intervento sul campo si è presa in esame la documentazione più significativa elaborata dalle scuole in relazione agli oggetti di innovazione introdotti.

2. Analisi dei dati all'interno di ciascun team

- Rielaborazione delle registrazioni dei dati.
- Verbalizzazione degli interventi effettuati nei focus group e compilazione delle relative tabelle di sintesi.
- Messa a punto delle formulazioni testimoniali fornite dai docenti.
- Trascrizione in formato elettronico.
- Analisi correlata dei dati forniti dalle «Schede di rilevazione per l'innovazione» e dalle «Interviste al Dirigente Scolastico».
- Nomina del gruppo tecnico documentalista D.D.G. 1 marzo 2004.
- Esame della documentazione acquisita, con richiesta alle scuole di eventuali integrazioni illustrative.
- Ipotesi sulla segnalazione:
 - di esempi di attuazione degli oggetti d'innovazione;
 - di exempla di scuole inseribili nel rapporto regionale;
 - di documentazioni di 'pratiche significative' da collocare sul sito dell'IN-DIRE.

La fase centrale del progetto: confronto tra i team

- Confronto:
 - sull'andamento delle visite alle scuole;
 - sulla definizione delle linee di utilizzo dei dati per la redazione del rapporto regionale;
 - sui criteri per l'individuazione delle 'buone pratiche'.
- Individuazione delle «pratiche significative».

- Incontro ad Abano (22-23 marzo 2004) dei documentalisti inviati da ciascun IRRE per la definizione della strutturazione specifica dell'indice del rapporto regionale.
- Attribuzione dei compiti redazionali.

La redazione del rapporto regionale e la diffusione delle pratiche significative: maggio-giugno 2004

- Redazione delle diverse parti dei singoli rapporti regionali.
- Lettura, assemblaggio delle diverse parti.
- Invio del rapporto regionale degli IRRE al responsabile nazionale – MIUR Direzione Generale Ordinamenti Scolastici.
- Invio sul sito dell'INDIRE delle schede per la documentazione delle pratiche significative relative alle otto categorie di innovazione presenti nella legge di Riforma:
 - a. alfabetizzazione lingua inglese
 - b. alfabetizzazione informatica
 - c. attuazione dell'anticipo scolastico
 - d. introduzione del portfolio delle competenze
 - e. introduzione della funzione tutoriale
 - f. introduzione di laboratori
 - g. elaborazione di piani di studio personalizzati e di unità di apprendimento
 - h. nuova organizzazione

Le pratiche significative inviate all'INDIRE sino a luglio 2004 sono state 150

La redazione del rapporto nazionale e la pubblicazione sugli ANNALI dell'Istruzione

- Incontro a Bari (30 giugno 1-2 luglio 2004) del gruppo tecnico per la redazione del Rapporto Nazionale.
- Avvio della pubblicazione del Rapporto Nazionale su un numero degli ANNALI dell'Istruzione (luglio 2004).
- Avvio della pubblicazione su un numero unico degli Annali di tutti i Rapporti Regionali (settembre 2004).

LA NUOVA FASE PROGRAMMATA

Il progetto prevede da settembre 2004 una seconda annata di ricerca da estendere alla scuola secondaria di primo grado, con particolare riguardo alle prime classi che dall'anno scolastico 2004-2005 dovranno confrontarsi con il nuovo ordinamento scolastico previsto dalla legge di Riforma.

L'esperienza appena conclusa nella scuola primaria ha evidenziato, da parte delle scuole coinvolte, il bisogno di essere accompagnate nella ricerca di modalità cor-

rette ed efficaci per l'implementazione degli «oggetti» previsti dalla Riforma. In particolare le scuole primarie sentono fortemente il bisogno di una metariflessione sul percorso attuato, per renderlo esplicito e leggibile anche all'esterno, in modo da trarne modelli non rigidi, ma flessibili.

Pertanto la fase nuova del progetto intende promuovere e sostenere laboratori di ricerca educativa nelle «reti di scuole» sugli oggetti culturali della Riforma, in modo da raccogliere, selezionare e documentare, in accordo con gli standard e le linee guida utilizzate per lo sviluppo del sistema GOLD, esperienze di lavoro significative per la diffusione di modelli e metodologie.

Sono stati previsti laboratori di ricerca (almeno uno per provincia da selezionare a cura degli IRRE d'intesa con gli Uffici Scolastici Regionali), che costituiranno il campione regionale da cui sviluppare percorsi di ricerca distinti per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado. È evidente che il tipo di ricerca, gli strumenti da costruire e i tempi di sviluppo saranno diversificati nei due settori scolastici, mentre sarà essenziale la convergenza, sempre più forte negli intenti e nella caparbia volontà di tenere i tempi, da parte degli attori-chiave della ricerca, vale a dire gli IRRE, gli USR, l'INDIRE e le SCUOLE, uniti per fare sistema, senza sovrapposizioni o duplicazioni di intervento.

L'aver sperimentato con successo la ricerca nelle scuole e l'aver potenziato negli IRRE il ruolo istituzionale di ricerca educativa, negli Uffici Scolastici il ruolo di management e nell'INDIRE il ruolo di «collettore» delle pratiche significative per poi farne anche formazione nella piattaforma PuntoEdu costituiscono sicuramente delle solide premesse per ipotizzare obiettivi più ambiziosi per il futuro, in termini di sostegno e di accompagnamento dei processi innovativi messi in atto con la riforma della legge n. 53/2003. E questo è il compito che il MIUR tramite la Direzione per gli Ordinamenti Scolastici intende portare avanti con una «regia nazionale», sobria e leggera, in grado di assicurare il supporto all'attuazione a regime della Riforma e in questo garantendo anche una parallela integrazione con le attività del progetto COSMOS avviato dalla Direzione Generale per la Comunicazione, finalizzato al potenziamento del processo di comunicazione sui contenuti della Riforma.

Il presente Rapporto verrà inserito anche sul sito del MIUR nella specifica sezione, che, fin dalla sua genesi, ha rese pubbliche le fasi, le azioni, gli eventi del progetto R.I.So.R.S.E., con la apertura di un forum di discussione, che, se pur non ancora attivo, si auspica possa veramente costituire una base di consultazione aperta e franca al dialogo.

Sui siti degli IRRE, riportati nella parte finale della presente pubblicazione, verranno inseriti anche i Rapporti specifici, che saranno comunque pubblicati in un numero speciale degli Annali entro il corrente anno solare.

Possiamo dunque serenamente confidare che «Osservare per capire, ricercare per aiutare» del progetto R.I.So.R.S.E. non è uno slogan di facciata, ma un pezzo di storia vissuta, per ora, con alcuni interlocutori e da vivere con altri in futuro.

ANNALI 2003
XLIX ANNO DI PUBBLICAZIONE
N° 3/4
DELL'ISTRUZIONE

3/4 **Il rapporto
nazionale**

Analisi quantitativa

L'ANALISI QUANTITATIVA

PREMESSA

Il progetto R.I.So.R.S.E. ha puntato su un modello di ricerca di tipo esclusivamente qualitativo, fondata su un protocollo che individuava come obiettivo fondamentale della ricerca sul campo condotta dai team, la segnalazione di pratiche ed esperienze significative e coerenti con gli oggetti innovativi introdotti dalla Riforma.

Tuttavia nella prima fase di osservazione, in particolare in quella della gestione del cosiddetto «questionario 0», sono estrapolabili alcuni dati numerici che possono essere considerati significativi per la ricerca e, nel contempo, offrire interessanti spunti di riflessione ed un contributo apprezzabile all'approfondimento delle trasformazioni introdotte nella scuola primaria dalle norme di Riforma.

IL «QUESTIONARIO 0»

Il protocollo di ricerca prevedeva che prima di iniziare le attività di analisi «sul campo» fosse inviata alle scuole primarie, pubbliche e paritarie, una lettera informativa che descrivesse il progetto e contenesse il cosiddetto «questionario 0» che le scuole successivamente avrebbero dovuto restituire in tempi brevi a ciascun IRRE.

Scopo del questionario era, da un lato, quello di definire un quadro preliminare circa l'introduzione degli «oggetti» della Riforma nelle scuole interessate, dall'altro quello di generare, in relazione ai risultati ottenuti, un campione di scuole su cui effettuare la ricerca e definire alcune coordinate di riferimento per i team di ricerca.

Il nucleo centrale del questionario era ovviamente riferito alla necessità di conoscere se la scuola avesse introdotto elementi di innovazione collegabili a quanto previsto dalla Riforma nell'anno scolastico 2003-2004 ed in particolare quali tra i seguenti:

- introduzione dell'alfabetizzazione della lingua inglese nelle prime e seconde classi

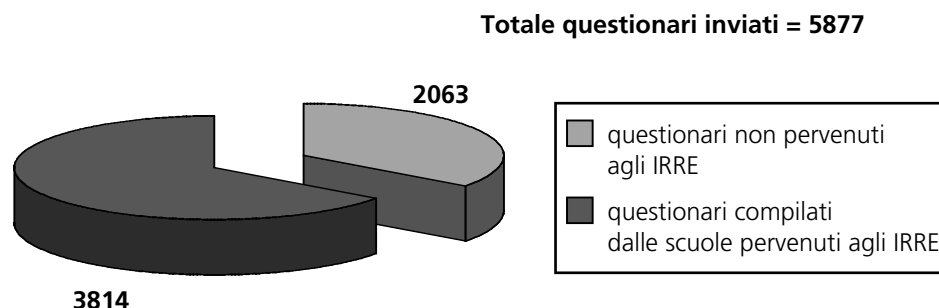
- introduzione dell'alfabetizzazione informatica nelle prime e seconde classi
- attuazione dell'anticipo
- introduzione del portfolio delle competenze personali
- introduzione della figura del docente coordinatore-tutor
- introduzione di laboratori organizzati per livello, compito o interesse
- elaborazione di PSP e di UdA
- nuova organizzazione dell'istituzione scolastica e dell'utilizzo dei docenti rispetto all'anno precedente

Un primo dato particolarmente significativo, anche in relazione ai tempi stretti concessi per le risposte e alla non obbligatorietà della sua compilazione, è risultato quello relativo al numero delle risposte pervenute agli IRRE: 3814 su 5877 questionari inviati (fig. 1) con una percentuale di ritorno di circa il 65%. Questo dato, sia pure con le cautele dovute ad una non uniforme modalità di invio del questionario da parte di alcuni IRRE, ad una risposta disomogenea delle singole regioni, nonché alla volontarietà della partecipazione delle scuole alla fase di definizione del quadro di contesto e all'impostazione qualitativa della ricerca, consente di evidenziare alcuni elementi importanti.

In primo luogo appare pressoché generalizzata una situazione di fermento e disponibilità all'innovazione, che fanno della scuola primaria un settore sempre in prima linea sul versante della ricerca di metodologie e di strumenti didattici innovativi e nella direzione della centralità dell'alunno nei processi di insegnamento/apprendimento. Questo, ovviamente, non significa nascondersi il fatto che esista una situazione problematica ed un quadro di oggettive difficoltà, alcune implicite in ogni processo innovativo di forte impatto sulla organizzazione e sulla prassi didattica, altre legate a fattori «esterni» alla scuola.

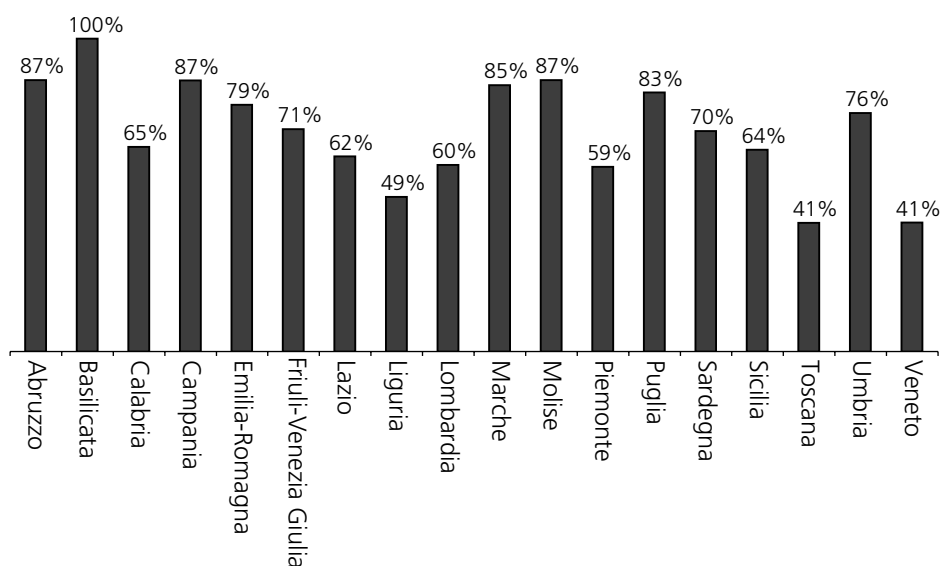
Altra considerazione possibile, sulla base della percentuale di risposte pervenute, è quella relativa al radicamento del sistema IRRE, incaricato della ricerca, nel territorio ed al ritrovato rapporto con le scuole che hanno individuato negli Istituti regionali un punto di riferimento di sostegno nei complessi e difficili processi di transizione verso la Riforma.

**Fig. 1 - «Questionario 0»
Dato nazionale**



Ovviamente questa media nazionale è stata superata in alcune regioni: tra queste si segnala con un 100% di risposte ricevute la Basilicata come si può dedurre dal grafico di fig. 2.

**Fig. 2 - «Questionario 0»: percentuali di ritorno
Distribuzione regionale**



Nel grafico di fig. 3 sono riportati i dati relativi agli «oggetti» che le scuole dichiaravano di aver introdotto a seguito delle indicazioni contenute nel D.M. 61/2003. I dati rappresentano la percentuale degli «oggetti» introdotti rispetto al numero complessivo (3814) di questionari compilati dalle scuole e pervenuti agli IRRE.

Come è facilmente comprensibile i risultati presuppongono un margine di errore attribuibile sia ad una non corretta interpretazione delle domande del questionario che ad altre inesattezze difficilmente precisabili.

Questa considerazione va premessa a tutte le riflessioni sui dati rilevabili dai grafici successivi.

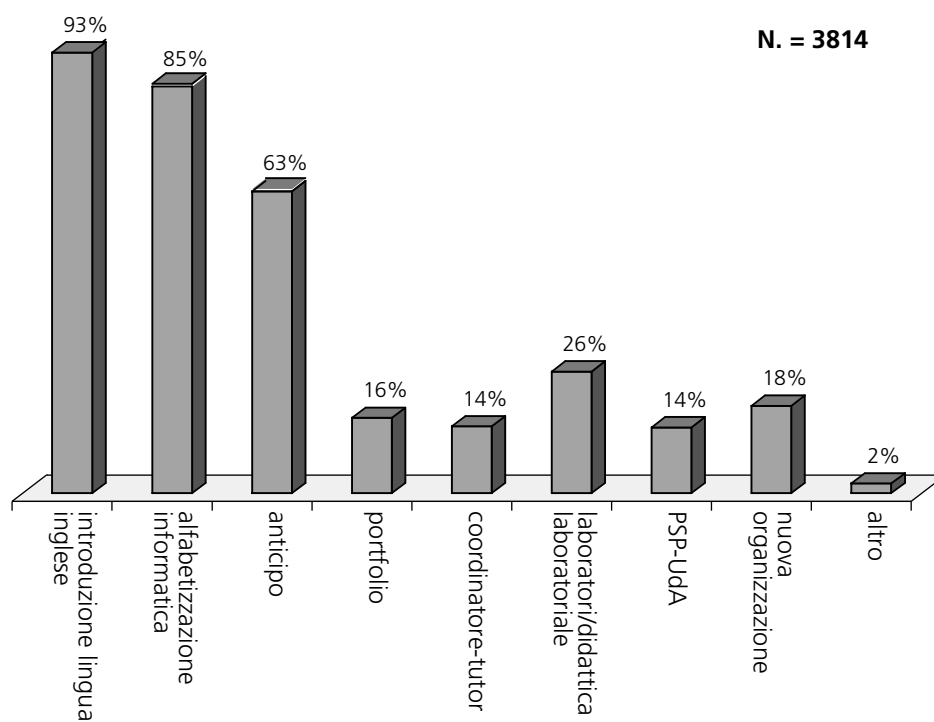
Per quanto concerne l'introduzione dell'alfabetizzazione della lingua inglese e dell'informatica si ravvisa il mancato raggiungimento del 100% prevedibile in relazione alle prescrizioni espresse nel D.M. 61 del 22 luglio 2003. Le giustificazioni sono da ricercare probabilmente nella carenza di risorse umane e strumentali a disposizione delle scuole, in uno slittamento dei tempi di avvio delle pratiche legate a questi due oggetti successivamente all'invio del «questionario 0», o più semplicemente nel fatto che alcune scuole hanno potuto intendere come non innovativa e, quindi, non meritevole di segnalazione, una pratica che già realizzavano negli anni precedenti.

Il dato sull'anticipo mostra che in un significativo numero di scuole i genitori hanno optato per questa possibilità anche se analisi più approfondite, non previste in questa fase della ricerca, probabilmente consentirebbero di constatare che gli alunni anticipatori in ogni singola scuola non erano in numero elevato.

La minore incidenza degli altri «oggetti» è invece attribuibile al carattere non vincolante dell'introduzione degli stessi nell'a.s. 2003-2004 essendo in presenza solo di un generico invito alla sperimentazione nel già citato D.M. 61/2003 sulla base di decisioni delle singole istituzioni scolastiche nell'ambito dell'autonomia loro attribuita.

I dati sulla distribuzione del fenomeno fanno emergere il fatto che alcuni «oggetti» sono stati più praticati e diffusi di altri, con una prima macro distinzione tra «oggetti» didattici (laboratori), maggiormente distribuiti e diffusi e peraltro più collegati ad esperienze precedenti, ed oggetti che implicano interventi sull'organizzazione, meno presenti per la considerazione che si tratta di elementi che incidono in misura maggiore sul «vissuto professionale» dei docenti e sottintendono anche aspetti contrattuali per i quali le implicazioni sindacali sono apparse più stringenti e decisive.

Fig. 3 - «Questionario 0»: «oggetti» della Riforma introdotti nelle scuole dati nazionali



Nei grafici di figg. 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 sono riportate le distribuzioni regionali degli «oggetti» della Riforma in termini percentuali rispetto al numero dei «questionari 0» prevenuti a ciascun IRRE.

Fig. 4 - «Questionario 0»: % scuole che hanno autodichiarato l'introduzione dell'alfabetizzazione della lingua inglese e informatica - Distribuzione regionale

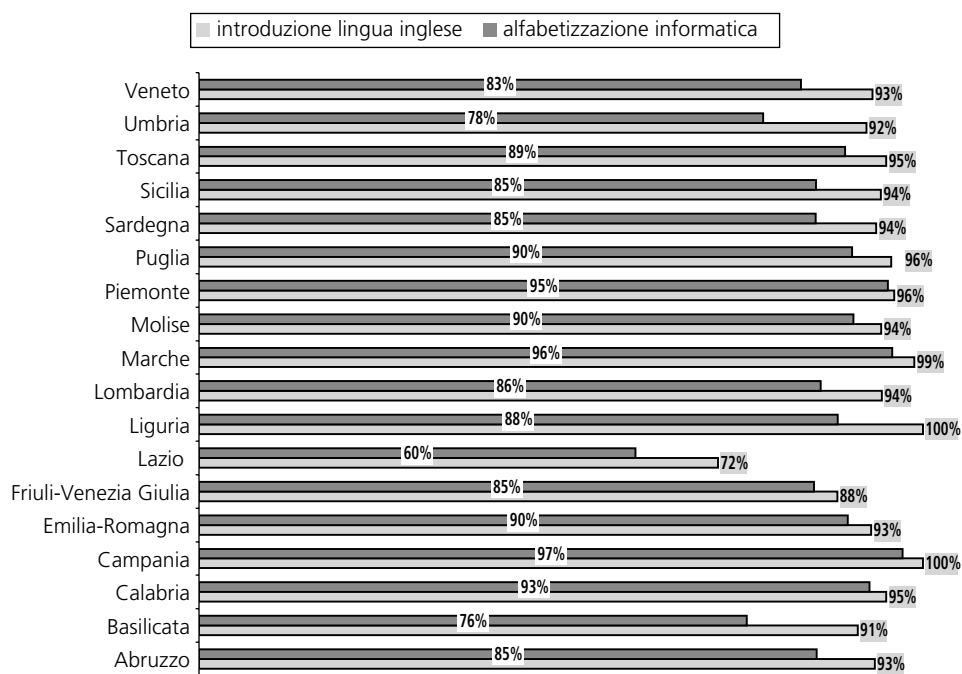


Fig. 5 - «Questionario 0»: % scuole che hanno autodichiarato l'introduzione dell'anticipo - Distribuzione regionale

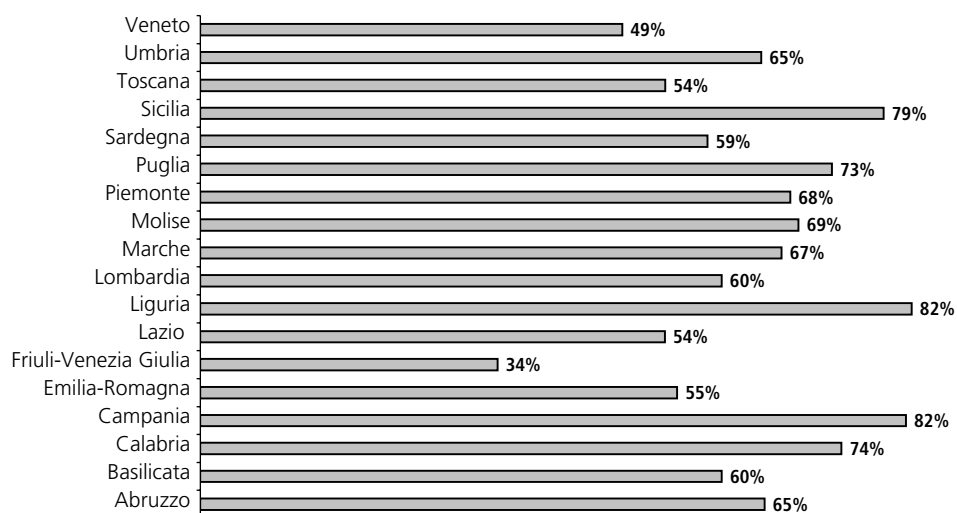


Fig. 6 - «Questionario 0»: % scuole che hanno autodichiarato l'introduzione del portfolio - Distribuzione regionale

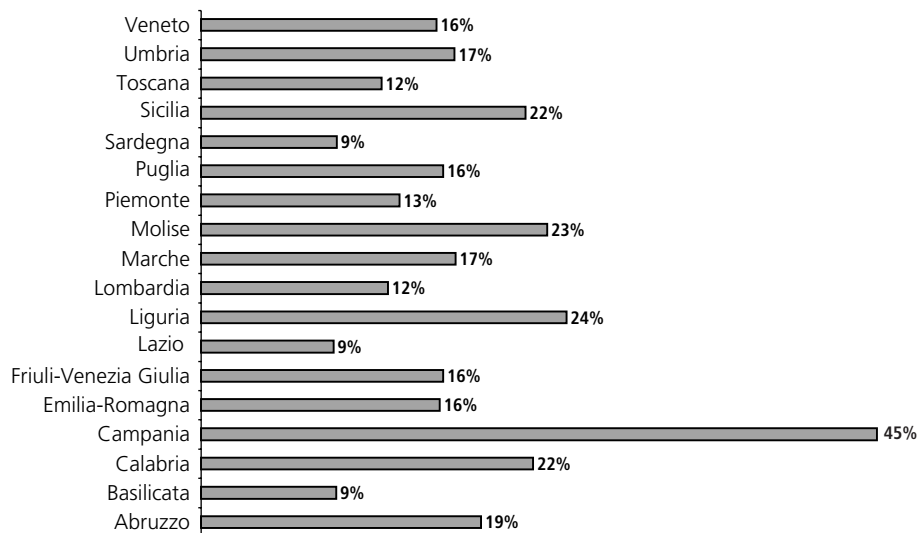


Fig. 7 - «Questionario 0»: % scuole che hanno autodichiarato l'introduzione del coordinatore-tutor - Distribuzione regionale

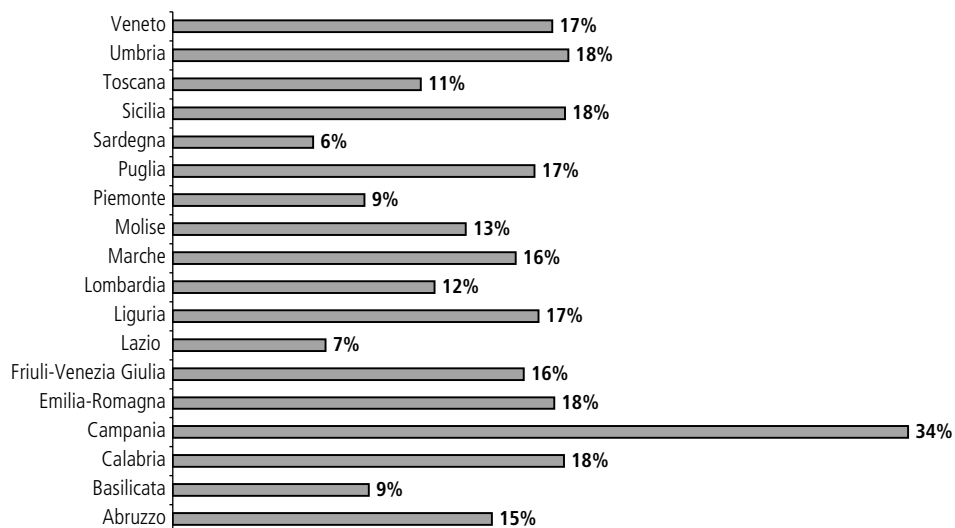


Fig. 8 - «Questionario 0»: % scuole che hanno autodichiarato l'introduzione dei laboratori/didattica laboratoriale - Distribuzione regionale

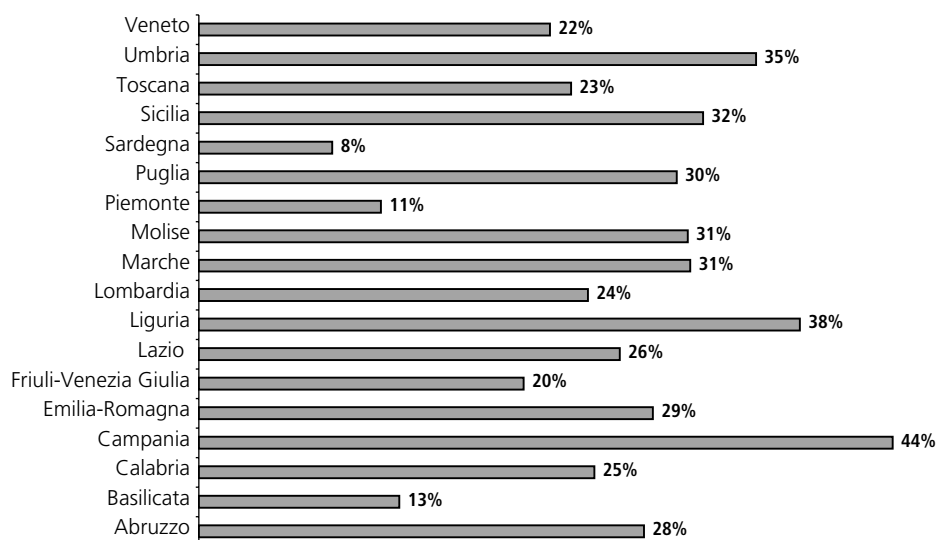


Fig. 9 - «Questionario 0»: % scuole che hanno autodichiarato l'introduzione del PSP-UdA - Distribuzione regionale

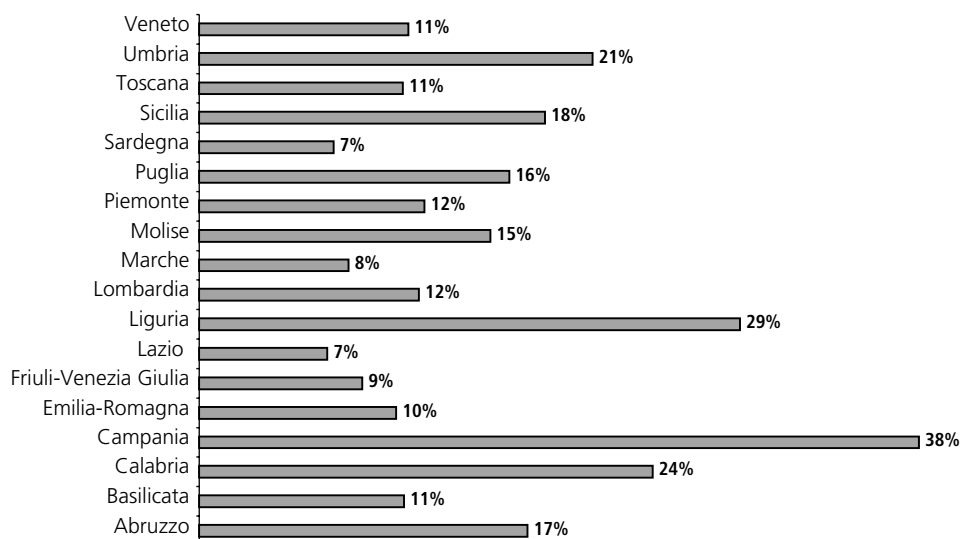
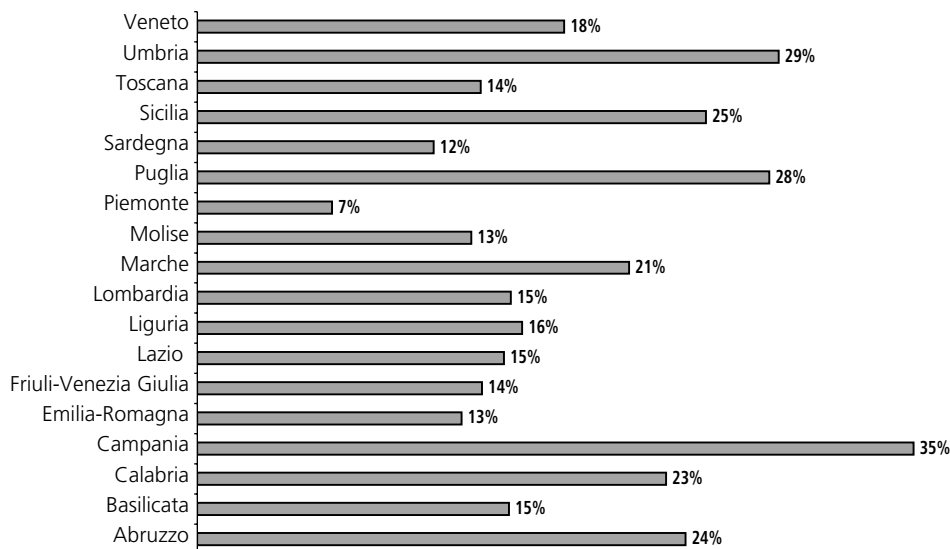


Fig. 10 - «Questionario 0»: % scuole che hanno autodichiarato l'introduzione di una nuova organizzazione - Distribuzione regionale



IL CAMPIONE DELLE SCUOLE

L'obiettivo del progetto R.I.So.R.S.E è stato quello, come già detto, di analizzare le esperienze che le scuole andavano realizzando nel corso dell'a.s. 2003-2004 e di evidenziare tra queste le pratiche più significative nel senso in precedenza esposto.

Poiché sarebbe risultato estremamente difficile, se non impossibile, osservare in tempi ristretti tutte le numerose esperienze collegate alla Riforma in svolgimento nelle scuole italiane, ciascun IRRE, in accordo con le indicazioni del «Gruppo di coordinamento Nazionale» e del «Gruppo Tecnico Nazionale» del progetto, ha provveduto ad individuare, sul territorio di pertinenza, un campione rappresentativo di scuole su cui effettuare la ricerca.

In particolare tale campione avrebbe dovuto contenere, secondo le indicazioni del dicembre 2003, le scuole già impegnate nell'a.s. 2002-2003 nella sperimentazione ex art. 11 D.P.R. n. 275/1999 di cui al D.M. n. 100/2002 oltre a nuove scuole.

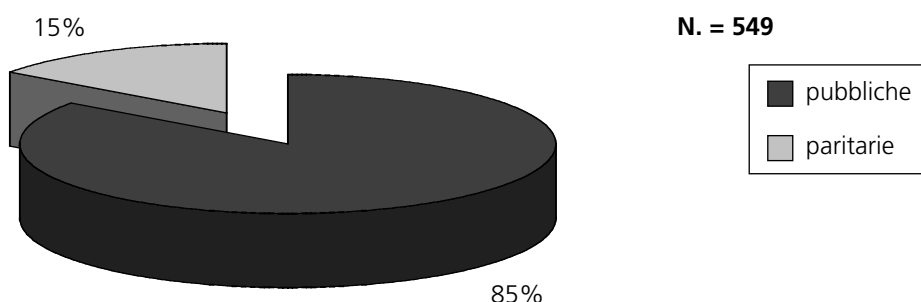
Per garantire una presenza significativa di tutte le regioni italiane e quella di nuove scuole, il campione di ricerca, dopo aver tenuto conto del numero delle istituzioni scolastiche presenti in ogni singolo territorio, avrebbe dovuto riguardare non meno di 10 istituti per regione, di cui almeno 5 non coinvolte nella sperimentazione precedente mantenendo, nel contempo, una presenza regionale di almeno il 7% di scuole paritarie in linea con la loro percentuale nazionale. Ulteriori indicazioni fornite dal «Gruppo di coordinamento Nazionale» prevedevano un eventuale riaggiustamento numerico del campione nazionale per ottemperare a tali vincoli. A questo proposito va sottolineato il fatto che il termine campione qui non viene usato in termini strettamente statistici e di proporzionalità rispetto alla distribuzione terri-

toriale delle istituzioni scolastiche, ma di mera rappresentatività rispetto agli obiettivi della ricerca.

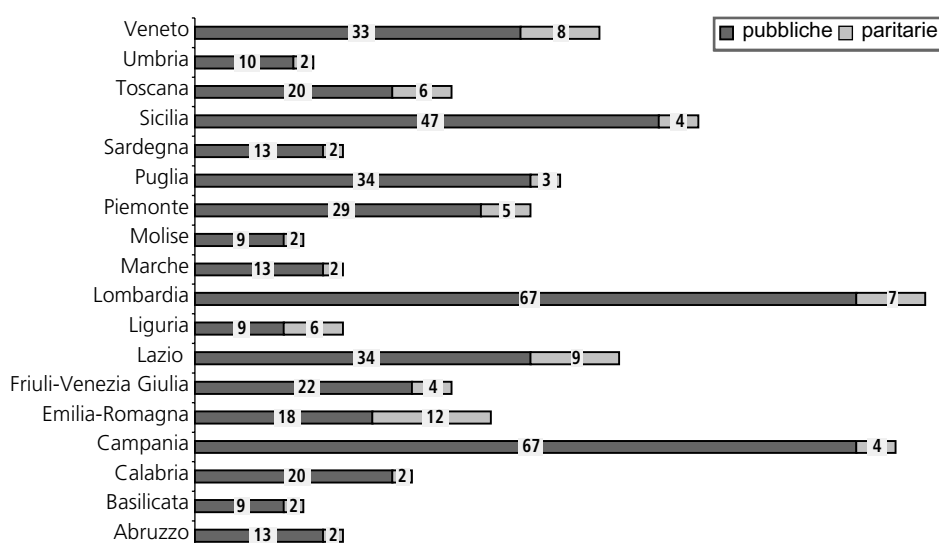
Tenendo conto delle precedenti indicazioni, il campione su cui si è effettuata la ricerca è risultato di 549 scuole con una distribuzione tra pubbliche e paritarie pari all'85% per le prime ed al 15% per le seconde (fig. 11 per il livello nazionale, fig. 12 per la distribuzione regionale). Va osservato che la percentuale di scuole paritarie, superiore alla loro incidenza nazionale, deriva dal loro numero, proporzionalmente elevato, già presente nel gruppo delle scuole ex D.M. 100/2002. In relazione a tale gruppo, poi, va sottolineato che non tutte le 251 scuole risultano inglobate nel campione definitivo, così come prescritto, in quanto qualcuna di esse ha preferito rinunciare a partecipare alla ricerca.

Per la definizione del campione delle nuove scuole da aggregare a quelle del D.M. 100/2002 le indicazioni a livello regionale, infine, erano quelle di garantire la rappresentatività delle singole province e delle diverse realtà territoriali, un equilibrio, ove possibile, tra circoli didattici ed istituti comprensivi ed una casualità nella scelta delle singole scuole a parità di «oggetti» introdotti.

Fig. 11 - Tipo di scuole del campione



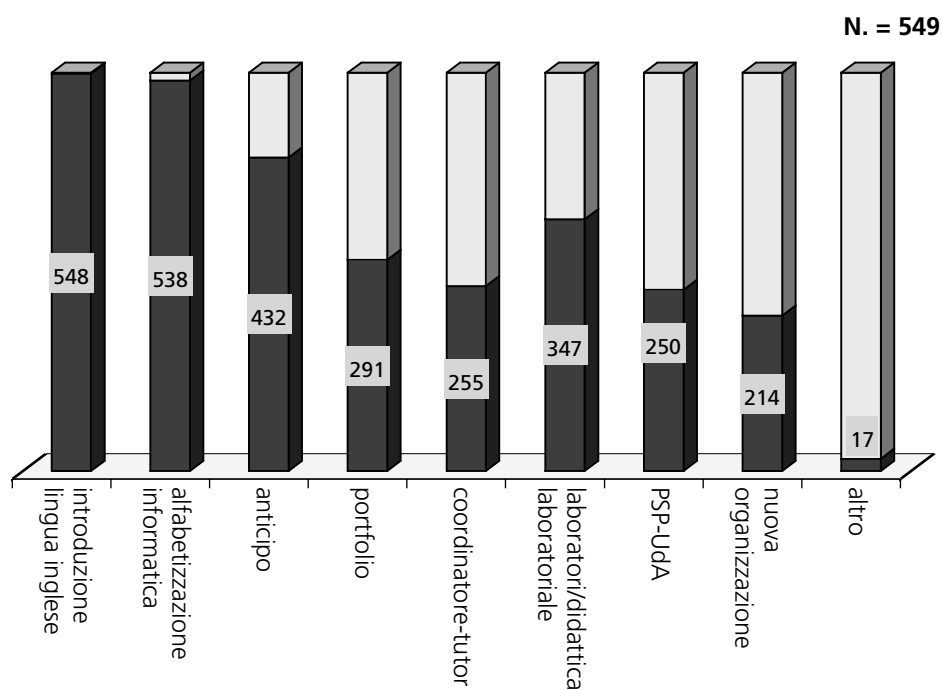
**Fig. 12 - Tipo di scuole del campione
Distribuzione regionale**



GLI «OGGETTI» DELLA RIFORMA INTRODOTTI/OSSERVATI NELLE SCUOLE DEL CAMPIONE

Il grafico di fig. 13 riporta il numero degli «oggetti» osservati dai team nelle scuole a livello nazionale, mentre la tabella A evidenzia la distribuzione regionale degli stessi «oggetti».

Fig. 13 - «Oggetti» della Riforma introdotti nelle scuole del campione
Distribuzione nazionale



Tab. A

	Alfabetizzazione lingua inglese	Alfabetizzazione informatica	Anticipo	Portfolio	Cordinatore-tutor	Laboratori/didattica laboratoriale	PSP-UdA	Nuova organizzazione	Scuole campione
Abruzzo	15	15	15	11	11	15	10	8	15
Basilicata	11	11	10	6	8	8	5	7	11
Calabria	22	21	21	18	14	15	17	10	22
Campania	71	69	58	32	24	31	27	25	71
Emilia-Romagna	30	29	20	23	19	24	16	11	30
Friuli-V.G.	26	26	17	7	4	13	4	6	26
Lazio	43	40	27	16	18	26	12	8	43
Liguria	15	15	13	12	12	14	12	11	15
Lombardia	74	73	48	26	19	28	21	16	74
Marche	15	15	12	10	9	11	10	7	15
Molise	11	11	11	6	6	11	4	2	11
Piemonte	34	34	32	20	16	21	20	15	34
Puglia	37	37	33	19	10	26	20	9	37
Sardegna	15	15	13	8	6	7	4	3	15
Sicilia	50	50	40	34	38	44	36	45	51
Toscana	26	25	18	15	13	20	8	11	26
Umbria	12	12	12	8	8	11	9	7	12
Veneto	41	40	32	20	20	22	15	13	41
Totale Italia	548	538	432	291	255	347	250	214	549

Analisi qualitativa

L'OSSERVAZIONE *sugli* «OGGETTI» *della* RIFORMA

La finalità peculiare del Progetto R.I.So.R.S.E. inteso a far emergere le «pratiche significative» per la documentazione e la disseminazione di strumenti didattico-organizzativi a disposizione delle scuole impegnate nella difficile fase di transizione verso la Riforma, ha stimolato i team di ricerca a focalizzare l'osservazione sulle esperienze realizzate e sulle modalità adottate per concretizzarle al fine di ricavarne gli elementi di positività ed i nodi critici, per contribuire in una logica di cooperazione tra pari all'avvio della Riforma, valorizzando il lavoro dei dirigenti e docenti che hanno voluto mettersi a confronto con le difficoltà e le necessità indotte dall'emanazione del D.Lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004.

Va subito evidenziato che le considerazioni e le analisi contenute in questo rapporto, che riassume i risultati della ricerca condotta dagli IRRE sul territorio nazionale, si riferiscono esclusivamente al campione delle scuole definito dal Comitato di coordinamento nazionale ed osservate dai team incaricati di effettuare la ricerca nei singoli territori regionali.

Dal risultato di questo lavoro è possibile però, almeno in prima approssimazione, dedurre linee di tendenza generali riferibili all'intero «universo» delle scuole primarie italiane.

Con l'avvio della Riforma scolastica, tutte le scuole sono state interessate da tensioni ambivalenti, tipiche di ogni processo di rinnovamento, polarizzate tra l'accoglienza e il rigetto, la resistenza e la propensione al «fare». Le scuole del campione, però, anche a seguito delle prescrizioni e degli inviti ad introdurre elementi di innovazione del D.M. n. 61, nella loro quasi totalità si erano variamente attrezzate, sin dall'inizio dell'anno scolastico 2003-2004 ed impegnate in modo coerente con le Indicazioni nazionali, per rispondere alle esigenze del cambiamento e mettendo a punto ipotesi di percorsi didattici e di strumenti da tarare «in situazione», senza rinnegare le esperienze didattiche maturate nel passato e senza rinunciare alla propria storia, ma sforzandosi di intercettare i nuovi bisogni e le nuove istanze introdotte dalla Riforma.

In molte scuole osservate si sono costituiti gruppi di studio dai quali sono scaturiti scambi di idee, confronti con i colleghi, arricchimenti professionali, produ-

cendo comunque discussioni proficue ed utili ed innescando cambiamenti nel modo di fare scuola.

Va sottolineato che questo lavoro di approfondimento si è andato consolidando ed espandendo nel corso dell'anno scolastico 2003-2004 a seguito di maggiori certezze normative e dell'offerta formativa messa in campo dal MIUR e dagli Uffici Scolastici Regionali come pure autonomamente promosse dalle scuole autonome.

Vitalità, motivazione e impegno nell'attivare e consolidare il processo di cambiamento sono sentimenti che traspaiano in molte delle scuole visitate nell'ambito del Progetto R.I.So.R.S.E. e non è pleonastico paragonare alcune realtà a veri laboratori di ricerca, pervasi da curiosità culturali, scientifiche e professionali, ma anche attraversati da domande, dubbi e difficoltà connaturati in un processo di studio e di indagine applicativa che ha interessato tutto un settore del nostro sistema formativo. Tuttavia non sono mancate alcune resistenze al cambiamento, comunque motivate dagli operatori interessati con riferimenti alla riflessione pedagogica ed alla prassi didattica elaborate e consolidate nel precedente modello di scuola. L'identificazione degli «oggetti» sperimentali ha giocato un ruolo importante sul piano della definizione dei disegni organizzativi e dei ruoli, e su quello dell'individuazione dei dispositivi euristici intrinseci ai «processi» interni/esterni all'organizzazione scolastica.

Dalle attività di ricerca è emerso, in modo sufficientemente chiaro, lo stile di lavoro dei docenti e la rappresentazione che le diverse componenti scolastiche hanno della scuola collocata nei quadri della Riforma.

Un aspetto da sottolineare è che in «corso d'opera» i team hanno verificato che, in molti casi, con il loro operato si è conseguito indirettamente un importante obiettivo: contribuire al processo di consapevolezza sui risultati conseguiti e sulle potenzialità espresse da ogni singola scuola impegnata nell'innovazione, incrementando il tasso di fiducia nelle potenzialità del sistema di reggere all'urto del cambiamento.

Nel seguito di questo capitolo vengono riportate oggetto per oggetto le osservazioni generali dei team di ricerca e, in relazione all'obiettivo progettuale di descrivere «esperienze significative» maturate dalle scuole, presentate alcune di queste esperienze avvertendo, fin d'ora, che per motivi di sinteticità non sono citate tutte le pratiche emerse. Queste sono comunque visibili sul sito GOLD di INDIRE dedicato al progetto R.I.So.R.S.E., nei siti degli IRRE e nel sito del MIUR-apposita sezione del progetto R.I.So.R.S.E., in quanto si vuole offrire un luogo per valorizzare tutte le esperienze realizzate e le innovazioni introdotte dalle scuole osservate, ritenendo lo sforzo, comunque fatto dalle singole istituzioni scolastiche, un importante contributo all'avvio dei processi di riforma. Per ultimo va ribadito che le pratiche segnalate come «significative» sono da intendersi esclusivamente come tentativi di misurarsi con gli «oggetti» della riforma e non come modelli da generalizzare. Nessuna presunzione, quindi, di proporre soluzioni prefabbricate, ma la volontà di rendere disponibili alcune esperienze per favorire un dibattito tra e nelle scuole interessate e promuovere un circolo virtuoso di pratiche innovative coerenti con il contesto e con le risorse disponibili.

ALFABETIZZAZIONE *della lingua* INGLESE

ASPETTI NORMATIVI

La generalizzazione dell'alfabetizzazione della lingua straniera in tutte le classi della scuola primaria viene regolata dalla legge 28 marzo 2003, n. 53 e dalla conseguente normativa secondaria. Sull'introduzione di una lingua straniera nella scuola primaria, la legge 28 marzo 2003, n. 53 stabilisce:

«... la scuola ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana...».

Il D.M. 61/2003, *nell'Articolo 2* Alfabetizzazione informatica ed alfabetizzazione nella lingua inglese - Iniziative di formazione in servizio, *precisa:*

«A decorrere dall'anno scolastico 2003-2004 si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all'introduzione generalizzata dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese, secondo quanto delineato dalle Indicazioni Nazionali. Sono assicurate le risorse necessarie per sostenere la generalizzazione dell'insegnamento della lingua inglese.»

La C.M. 69 del 29 agosto 2003 *fornisce indicazioni metodologico-didattiche in relazione all'attuazione del D.M. 61/2003 e precisa che:*

- l'approccio metodologico impiegato è costantemente ispirato alla centralità del bambino;
- l'insegnamento della lingua, in questa fascia di età, costituisce soprattutto un processo di sensibilizzazione alla lingua inglese;
- lo sviluppo dell'oralità assume in questa fase una importanza preminente rispetto alle altre abilità;
- l'apprendimento del bambino nella scuola primaria costituisce un processo unitario che, in modo diverso, coinvolge tutte le discipline, a partire dall'esperienza;
- l'alfabetizzazione della lingua inglese configura un ambiente di apprendimento prima che un oggetto di studio. Di conseguenza, è importante utilizzare la lingua inglese anche all'interno di altre attività disciplinari, secondo un accostamento unitario che non preveda

una rigida e predefinita organizzazione oraria, ma la possibilità di un utilizzo flessibile della risorsa «tempo», anche in relazione alle capacità potenziali e alle competenze reali degli allievi;

- di grande utilità può rivelarsi una lettura integrata degli itinerari di lingua italiana e di lingua inglese, nell'ambito dell'educazione linguistica;
- opportuno potrà risultare l'uso di attività motivanti collocate in situazioni significative da un punto di vista linguistico ed affettivo;
- l'approccio metodologico impiegato sarà più efficace se caratterizzato dalla ludicità, dalla sensorialità e dall'azione;
- meritevole di considerazione è l'utilità dell'impiego delle attrezzature tecnologiche per l'insegnamento-apprendimento della lingua inglese.

Il Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 *ribadisce*:

«La scuola primaria, accogliendo e valorizzando le diversità individuali, ivi comprese quelle derivanti dalle disabilità, promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica, fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, la lingua italiana e l'alfabetizzazione nella lingua inglese...».

La C.M. 29 del 5 marzo 2004 *precisa che*:

«Gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi individuati nelle Indicazioni Nazionali relative alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria ed alla scuola secondaria di primo grado sono adottati, ai sensi del decreto legislativo, in via transitoria e fino all'emanazione dei regolamenti governativi previsti dal decreto stesso.»

ASPETTI GLOTTODIDATTICI

In alcune realtà, l'opposizione acquisizione/apprendimento viene ritenuta il punto di partenza per una riflessione metodologica sull'apprendimento precoce, come sostenuto da Krashen¹. L'acquisizione è un processo naturale, inconscio, attraverso il quale si interiorizza la lingua materna. L'apprendimento è un «processo conscio e formale», «il processo di assunzione di elementi linguistici che tipicamente avviene in un'aula scolastica». «Il bambino apprende in modo induttivo, attraverso esperienze concrete, coinvolgenti e guidate che lo portano a scoprire e a notare, a capire e ad imparare a fare»², per cui più che di acquisizione strutturata sarebbe meglio parlare di «contatto con», «sensibilizzazione a».

Pertanto, sono stati introdotti percorsi ispirati ad un metodo naturale di apprendimento secondo le caratteristiche enumerate da Coonan³:

¹ KRASHEN & TERREL, *The Natural Approach: the Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford, 1983.

² COONAN C.M., *L'inglese come lingua straniera nella scuola materna*, p. 49 in BALBONI, COONAN. RICCI GAROTTI, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Ed. Guerra, Soleil, Perugia, 2001.

³ *Op. cit.*, p. 50.

- la centralità dell’input;
- il rispetto per i tempi di apprendimento del discente: non si esige una produzione precoce;
- la comprensione prima della produzione;
- l’orale precede lo scritto;
- nessuna enfasi sulla correttezza, la necessità di trattare argomenti di interesse per il discente;
- continuo riferimento a «qui» e «ora»;
- opportunità comunicative per un uso naturale della lingua;
- nessun insegnamento esplicito della grammatica. I discenti imparano attraverso esperienze linguistiche.

L’uso della lingua come «veicolare» all’apprendimento è una delle modalità privilegiate, in quanto consente di non vedere la lingua straniera come oggetto di apprendimento in sé, ma rende la sua acquisizione più simile a quella della lingua materna. Nella scuola primaria, la maggior parte degli insegnanti non parla, infatti, di apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL, *Content and Language Integrated Learning*) che ha una dimensione disciplinare, troppo marcata, non adatta ad essere inserita nelle prime classi, ma piuttosto si riferisce ad integrazione nel curriculum attraverso il filo conduttore di un tema.

Secondo la maggior parte degli insegnanti, l’approccio tematico costituisce una delle chiavi metodologiche più diffuse, in linea con le tendenze glottodidattiche più recenti, secondo cui: «la prima esposizione significativa alla lingua seconda avviene attraverso la percezione dell’ambiente», e la scelta di un tema consente di «far ruotare attorno ad un perno tematico tutta una serie di attività pertinenti e legate fra di loro. Questo facilita di molto l’aggancio con la propria lingua e anche la spirality della nuova lingua di apprendimento»⁴.

Anche la routine sembra avere una funzione importante: la situazione della classe si presta ad introdurre un lessico di base e l’apprendimento di espressioni legate al contesto: chiudi la porta, apri la finestra, in piedi... La memorizzazione, inoltre, assume una notevole funzione. Infine, la dimensione ludica dell’apprendimento, con discenti di questa età assume una vera e propria funzione pedagogica che è stata ampiamente studiata in glottodidattica⁵. La glottodidattica ludica è caratterizzata da: sensorialità, motricità, bimodalità, semioticità, relazionalità, pragmaticità, espressività, autenticità. Secondo gli insegnanti, l’aspetto dell’autenticità è particolarmente rilevante, poiché si tratta di creare delle situazioni in cui appaia naturale usare la lingua straniera e il bambino venga stimolato ad ascoltare e a parlare in inglese. I giochi di ruolo tradizionali, *fare come se...*, sembrano non funzionare con bambini di questa età, però all’interno di un gioco un bambino troverà naturale cercare di esprimersi in inglese.

⁴ RICCI GAROTTI F., *L’incontro con la lingua tedesca*, cit., p. 33.

⁵ *Op. cit.*, p. 12.

LINEE DI TENDENZA

Analisi dei dati

Dall'analisi dei rapporti regionali, l'alfabetizzazione della lingua inglese risulta l'oggetto della Riforma maggiormente gradito e apprezzato sia dalle famiglie sia dai docenti. La particolare sensibilità verso l'apprendimento/insegnamento della lingua inglese mostrata dalla quasi totalità delle scuole del campione nazionale è dovuta al fatto che per la scuola primaria si tratta di un apprendimento già introdotto negli anni precedenti e ampiamente consolidato e che la legge 53/2003, ritenendolo fondamentale per la formazione dei futuri cittadini europei, ha generalizzato e rafforzato. È proprio questa generalizzazione, sin dalla prima classe della scuola primaria, che viene considerata dalla maggior parte delle scuole del campione il primo punto forza in assoluto in quanto consente un'esposizione alla lingua per un maggior numero di anni e in continuità.

Tempi

In linea con la C.M. n. 69/2003, sulla possibilità di un utilizzo flessibile della risorsa tempo, sono state adottate dalle scuole diverse modalità volte a inserire l'accostamento del bambino alla lingua inglese all'interno di un 'processo unitario' di apprendimento, piuttosto che limitato ad 'una rigida e predefinita organizzazione oraria'. A questo proposito, alcune scuole hanno affidato ad una stessa insegnante l'inglese e un'altra disciplina (musica, educazione motoria, informatica) per permettere di attivare una certa forma di interdisciplinarietà oppure utilizzando la lingua inglese come lingua veicolare in momenti dedicati principalmente alle scienze e alla matematica.

Nella maggior parte dei casi, le scuole, con l'accordo dei genitori, offrono più di 1 ora settimanale di insegnamento e comunque quasi tutti i docenti considerano un'ora un tempo troppo breve. Molteplici sono i casi in cui l'insegnamento dell'inglese è svolto per due ore sia nella prima che nella seconda classe. Viene evidenziato che quando le classi sono numerose non si riesce a far parlare i bambini il tempo sufficiente affinché acquisiscano una pur minima abitudine ad utilizzare la lingua in maniera corretta. Ciò è particolarmente evidente nelle situazioni in cui non si può ricorrere ad altri momenti di sensibilizzazione.

Spazi

Laboratori linguistici e multimediali: in alcune scuole sono stati attivati specifici laboratori linguistici caratterizzati dall'impiego di efficaci tecniche di organizzazione degli spazi e degli arredi in modo da facilitare nel bambino l'atteggiamento di pensare in lingua oltre che operare uno sforzo ad ascoltare e conversare in una lingua diversa dalla propria. In alcuni casi, soprattutto là dove l'insegnante di inglese si occupa anche dell'alfabetizzazione informatica i due laboratori coincidono. Il lavoro

al computer, nelle esperienze più significative, favorisce la cooperazione fra i bambini e si integra con il lavoro svolto in classe.

Aula d'inglese: viene considerata indispensabile in quanto permette l'immersione nella lingua in maniera spontanea, quasi naturale, facendo anche recuperare tempo prezioso. Le insegnanti affermano che questo spazio dedicato alla ricostruzione dell'ambiente inglese rappresenta per i bambini un «richiamo forte ad una cultura diversa, la lingua non solo come gioco, ma come approccio ad un contesto socio-culturale diverso da quello in cui il bambino vive».

Lo spostamento dalla propria aula a quella di inglese viene inconsapevolmente ad assumere, per il bambino, il significato di un passaggio culturale che va oltre l'aspetto linguistico. Molte insegnanti sfruttano anche questo spostamento per utilizzare la lingua inglese, sotto forma di istruzioni e/o di semplici interazioni, «è un momento della lezione». Inoltre i materiali raccolti e/o prodotti da altri bambini facilitano il lavoro con i piccoli delle prime classi e creano curiosità e motivazione.

Risorse umane

Nelle realtà regionali del campione è presente in larga misura il docente specialista. Alcune scuole non disponendo di risorse professionali interne ricorrono per l'insegnamento ad esperti esterni. La convivenza, all'interno delle scuole, tra le due figure di docenti di lingua inglese, specialisti e specializzati, rappresenta una delle problematiche ancora non risolte. Diverse sono le competenze, le professionalità e il numero delle classi affidate a queste due figure. È in particolare questa diversità del monte ore che le due insegnanti occupano nella dinamica della classe che, in molte realtà, incide in modo determinante sull'approccio relazionale che si instaura con i bambini. A questo proposito, è interessante rilevare come, in qualche regione, i genitori sono perplessi per la diversità di approcci usati dagli insegnanti titolari del modulo e il docente specialista in quanto, a loro dire, questo crea disorientamento nei bambini. In alcune realtà, affermano che il docente specialista dovrebbe essere «di madre lingua» (peraltro presente in alcune scuole) per garantire una pronuncia corretta e dovrebbe poter disporre di luoghi strutturati per «insegnare l'inglese veramente». Invece, tra i docenti, la figura dello specialista viene spesso considerata come elemento a sé e come potenziale rischio di frammentarietà in quanto, operando questo all'interno di un orario piuttosto rigido, non sempre riesce ad integrarsi, a livello di singole scuole, in un progetto più ampio quale, per esempio, animazione alla lettura, attività di *story telling* ed altri tipi di laboratori. Pur tuttavia, alcuni docenti sottolineano che la figura dello specialista è garanzia di rispetto dell'orario e, quindi, di tempo da dedicare all'insegnamento specifico, anche se altri riconoscono che le scuole che hanno la fortuna di avere in organico docenti specializzati riescono ad offrire percorsi più significativi e integrati con le altre discipline.

Questi concetti trovano conferma nelle affermazioni degli stessi docenti in questione. Gli specialisti del campione sottolineano spesso in negativo la difficoltà di dover sia operare in un numero eccessivo di classi e con un numero elevato di bambini, di cui spesso non ricordano i nomi o con cui non riescono ad instaurare un

rapporto significativo, sia a garantire un'esposizione alla lingua più ampia ed articolata nelle classi prime dove è prevista una sola ora. Questi evidenziano, altresì, una certa difficoltà nel relazionarsi con i colleghi per l'elevata frequenza delle assemblee di classe che appesantiscono il lavoro, nonché difficoltà a programmare con gli altri colleghi specialisti. Al contrario, focalizzano la positività del fatto che, essendo identificati come persone che si occupano solo della lingua inglese, rompono un po' la routine della mattinata.

Dal canto loro, i docenti specializzati del campione evidenziano in positivo la facilità di far passare meglio certi messaggi ed un lessico di uso quotidiano, di poter fare continui collegamenti fra i vari ambiti disciplinari, di operare in modo più flessibile sia in termini organizzativi che di contenuti e di poter stabilire una buona relazione con i bambini che, specie nei primi anni di scuola, hanno bisogno di trascorrere più ore con la stessa persona.

Contenuti

Le proposte didattiche analizzate nei vari rapporti regionali seguono, in linea di massima, gli obiettivi ed i contenuti relativi all'alfabetizzazione della lingua inglese delle Indicazioni Nazionali. Fra i contenuti che più frequentemente vengono proposti ai bambini compaiono fiabe, riferimenti a tradizioni culturali proprie per un confronto con quelle anglosassoni, situazioni di vita quotidiana, la scuola, giochi anche in dimensione interculturale. I rapporti regionali, inoltre, mettono in evidenza come, in molte realtà, l'inglese non sia concepito come disciplina a sé stante, ma al contrario condivida con gli altri ambiti i contenuti e i processi formativi. Alla base delle diverse dimensioni, logico-matematica, scientifica, tecnologica e informatica, va sempre più generalizzandosi la consapevolezza di contribuire allo sviluppo di un processo cognitivo unitario e coerente e l'inglese non è sempre un elemento isolato, ma è inserito all'interno della dimensione linguistica, e contribuisce a sviluppare abilità espressive anche all'interno di altri progetti, alcuni addirittura a carattere europeo, avviati e realizzati dalle scuole. L'inglese è spesso abbinato anche all'educazione motoria, all'educazione musicale, alla lingua italiana e all'alfabetizzazione informatica, oltre ad essere utilizzato in diversi contesti non solo di apprendimento, ma legati anche alla quotidianità, per esempio a pranzo.

Tra i docenti del campione è abbastanza diffusa l'introduzione della lingua inglese percepita come una strategia per rafforzare competenze, abilità e modelli di comunicazione interpersonale. Alcuni rapporti regionali evidenziano obiettivi ricorrenti quali: suscitare interesse e curiosità, sviluppare stili di apprendimento creativo, generare contesti cooperativi e corali, sviluppare una pedagogia dell'ascolto.

Metodologia

Generalmente viene utilizzato un approccio comunicativo, improntato sulle indicazioni del *Common European Framework*. Le attività didattiche proposte in classe appaiono diversificate e divertenti, improntate all'aspetto ludico dell'appren-

dimento e *skill-oriented*. Vengono spesso utilizzate le tecniche del VAK (*Visual, Audio, Kinestetics*), del TPR (*Total Physical Response*). Molto si lavora sulla narrazione (*story telling, action stories,...*) in cui il bambino è protagonista, racconta il proprio vissuto, diviene 'attore' del proprio apprendimento. Si fornisce uno spazio rilevante ad attività volte al conseguimento di abilità orali, anche se, in alcuni casi, si recupera la scrittura come supporto alla fissazione e alla memorizzazione: in questo contesto, si utilizzano dialoghi, drammatizzazioni, favole, filastrocche, indovinelli.

Il ricorso ad attività di tipo laboratoriale, viste come parte integrante dell'insegnamento della LS, rappresenta una pratica estesa e consolidata. La maggior parte degli insegnanti intervistati afferma che i laboratori rappresentano la modalità di lavoro più efficace per intervenire sui diversi stili di apprendimento dei bambini, per dare spazio alle diverse personalità presenti nella classe, ma anche per sfruttare al meglio le diverse potenzialità. Anche se l'impostazione dell'attività laboratoriale è ancora prevalentemente legata al gruppo classe, compaiono alcuni casi in cui i bambini, specialmente in collegamento con l'alfabetizzazione informatica, sono suddivisi per gruppi di livello e/o di compito, con un'attenzione allo sviluppo delle rispettive personalità. Vengono inoltre attivati momenti di lavoro in verticale: bambini di prima accanto a bambini di seconda che fungono da tutor per i compagni più piccoli. Nella quasi totalità delle scuole campione si ritiene importante creare un clima di apprendimento stimolante e piacevole per soddisfare le esigenze di tipo affettivo presenti nel bambino a questa età. Tuttavia, dall'analisi della documentazione raccolta si evince che, in certe realtà, il lavoro didattico è ancora prevalentemente articolato/organizzato in unità didattiche, programmate a priori dai docenti e, generalmente, centrate sul prodotto più che sui processi messi in atto dalle attività proposte. In altre, invece, l'allievo è al centro del processo di insegnamento/apprendimento con conseguente rispetto dei suoi tempi di apprendimento.

Risorse materiali

I materiali e i sussidi innovativi e multimediali che vengono utilizzati maggiormente sono i Cd-rom, Il Divertinglese, la piattaforma INDIRE.

La maggior parte degli insegnanti ha dichiarato di utilizzare materiali cartacei (*flashcards*, poster, disegni, fumetti, mappe, foto...) autentici o costruiti da loro stessi e, in molti casi, dagli allievi, in quanto il supporto visivo viene ritenuto indispensabile per facilitare la trasmissione e la comprensione di messaggi. I materiali cartacei, nella maggior parte delle scuole, sono affiancati da sussidi audio-visivi, come sostegno all'ascolto, alla percezione dei suoni e del ritmo della lingua inglese e come valido aiuto ad una corretta pronuncia.

Meno diffuso e meno continuativo appare l'utilizzo di software didattici, anche se viene ribadita la loro efficacia da un punto di vista motivazionale e linguistico. Si lamenta, in particolare, la difficoltà di trovare esercizi ed attività adatti ai bambini piccoli, a cui si aggiunge, in parecchi casi, l'impossibilità di accedere a laboratori multimediali o ad aule di informatica, per carenze strutturali e/o organizzative degli istituti scolastici.

In molte scuole, l'uso de Il Divertinglese non è stato generalizzato e non tutti gli insegnanti lo conoscono: tra i docenti che lo conoscono, Il Divertinglese è apprezzato, anche se viene evidenziato che le trasmissioni di Rai Educational non sempre coincidono con la programmazione delle attività di classe. Inoltre, la difficoltà di registrare su videocassette le lezioni rende complicato un utilizzo sistematico, a cui si aggiunge il lavoro di preparazione degli allievi e di eventuali altre attività di collegamento con quanto viene svolto in classe, o in qualche realtà, l'incapacità e la diffidenza degli insegnanti. Tuttavia, non sempre l'attrezzatura a disposizione delle scuole (mancanza di parabola, carenza di computer) consente la fruizione di tali sussidi. Anche la piattaforma INDIRE è poco utilizzata in qualche regione, in genere per mancanza di tempo.

PUNTI DI VISTA

Dirigenti Scolastici

Tutte le scuole hanno recepito che la lingua inglese è un punto di forza sul quale investire per migliorare l'offerta formativa e, molte di queste, inseriranno la terza ora di lingua inglese tra le ore opzionali perché sanno con certezza che il genitore opterà per questa scelta.

Docenti

I docenti concordano nel riconoscere nell'insegnamento della lingua inglese un'opportunità formativa, un arricchimento e un'apertura ai nuovi linguaggi per gli alunni. Ritengono che rappresenti un'ulteriore opportunità che si offre ai bambini per la crescita della persona, in quanto la conoscenza di una lingua straniera agevola anche i processi di valorizzazione dell'interculturalità, realizzando, laddove ci siano più etnie contigue, l'«unitarietà nella diversità», la «proiezione dell'allievo dalla sfera del sé e del proprio ambiente a quella dell'altro». I docenti sostengono che tale opportunità non deve essere considerata come momento a sé stante, ma deve essere parte integrante dell'intero processo di insegnamento/apprendimento. L'insegnamento della lingua straniera, dunque, può essere un momento di grande rilevanza, se svolto in maniera trasversale, intendendo la trasversalità non come fatto occasionale, ma come prassi progettata e verificata costantemente. La lingua inglese, all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento attivati, rappresenta: «Una apertura mentale, lo si vede nei bambini extracomunitari, spicca la loro abilità ad usare due lingue»; «L'introduzione di più codici di riferimento, linguistici e culturali»; «Nei bambini di prima classe impegnati nell'acquisizione del leggere e dello scrivere, una seconda lingua non ha creato confusione»; «Da evidenziare la naturalezza con cui i bambini affrontano l'inglese, lo sentono parte della loro realtà quotidiana scoprendo così il significato del cosiddetto prestito linguistico».

Genitori

In linea generale, i genitori percepiscono positivamente l'insegnamento della lingua inglese, rilevano le abilità dei figli, le competenze acquisite e la capacità di tradurle nel contesto familiare e amicale. Nessun genitore ha perplessità o critiche da muovere, anzi: «L'interesse e la passione per la lingua straniera si evidenziano anche a casa.»; «Giocano a casa con le parole inglesi»; «Mio figlio mostra curiosità, legge le scritte in inglese negli spot pubblicitari»; «Interagiscono con qualche frase se il genitore si rivolge loro in inglese»; «Mio figlio continua ad utilizzare l'inglese anche a casa, diventa naturale come leggere e scrivere». Qualcuno di loro afferma: «L'inglese è utile come aspetto umano della relazionalità e della comunicazione... i bambini sanno comunque che è una materia, quindi si impegnano... sono contenti, ora cominciano a parlare in casa, mentre prima non parlavano mai di scuola... canticchiano le canzoncine a casa». La maggior parte dei genitori ritiene fondamentale, per l'introduzione della lingua in età precoce, affidare l'insegnamento a docenti molto preparati, in grado di applicare approcci metodologici scientificamente corretti ed improntati ad unitarietà di riferimenti teorici. Solo in qualche realtà, pochissimi genitori esprimono preoccupazione di sovraccarico di lavoro per i bambini e perplessità sulla generalizzazione a tutti i costi dell'inglese dalla prima classe, specialmente quando si è costretti ad affrontarlo in maniera non del tutto idonea o affrettata.

PUNTI DI FORZA E PUNTI DI CRITICITÀ

Punti di forza

I dati raccolti, pur nella complessità e specificità dei diversi contesti scolastici, hanno fatto emergere elementi comuni relativi alla consapevolezza del grande potenziale formativo dell'insegnamento della lingua inglese, nella misura in cui rappresenta:

- una possibilità che consente l'acquisizione di competenze relazionali e riflessive;
- un'occasione per potenziare e arricchire le abilità linguistiche e comunicative per il pieno inserimento dei bambini nella società contemporanea;
- un'opportunità per garantire una formazione in una dimensione europea e multiculturale;
- una possibilità in più per creare ambienti integrati di apprendimento attraverso un approccio dinamico che coinvolge più insegnamenti.

Relativamente agli orientamenti contenuti nei documenti della Riforma e, in particolare, nelle Indicazioni Nazionali, viene evidenziato che:

- i bambini, grazie all'accostamento alla lingua inglese in età precoce, si avvicinano ad essa in modo naturale con il vantaggio di impostare in maniera corretta la pronuncia e l'intonazione e di incominciare a sviluppare una consa-

pevolezza interculturale che consente loro di scoprire analogie e differenze con il diverso da sé;

- l'enfasi sulle abilità orali consente lo sviluppo nel bambino di una competenza comunicativa immediatamente spendibile incentivando, in tal modo, la motivazione ad apprendere;
- i laboratori, intesi non tanto come luoghi, quanto come modalità di lavoro e ambiente di apprendimento, consentono al bambino un fare operativo in contesti di esperienza in cui è protagonista e favoriscono l'acquisizione della lingua attraverso un «*learning by doing*»;
- l'inglese non viene più visto come una materia isolata dal contesto, ma, anzi, come un valido veicolo per apprendimenti più significativi e integrati;
- il rischio di isolare l'insegnamento della lingua inglese è attenuato dalla progettazione condivisa delle Unità di Apprendimento;
- gli alunni sono maggiormente coinvolti in quanto, grazie al portfolio delle competenze individuali, vengono avviati all'autovalutazione anche in lingua inglese;
- l'inglese è visto in un'ottica di verticalizzazione dei saperi e delle competenze;
- le Indicazioni Nazionali sono ritenute più precise rispetto ai Programmi del 1985 relativamente a obiettivi, contenuti e competenze e «danno più sicurezza».

Punti di criticità

I docenti e i genitori lamentano l'eccessiva ristrettezza di tempo dedicato nelle prime due classi. È difficile pensare di avviare un apprendimento significativo destinando 1 ora alla settimana, o al massimo 2. Si corre il rischio di una eccessiva frammentarietà negli apprendimenti, oltre alla difficoltà per i docenti di costruire un significativo rapporto con gli alunni. La riduzione ad un'ora nelle prime classi viene, infatti, considerata negativamente in quanto i docenti ritengono che passando troppo tempo da una lezione all'altra i bambini dimenticano facilmente quanto hanno appreso. Inoltre, quando le classi sono numerose, non si riesce a lavorare con piccoli gruppi o a far parlare i bambini il tempo sufficiente affinché acquisiscano una pur minima abitudine ad utilizzare la lingua in maniera corretta impedendo un lavoro centrato sul bambino e sul suo coinvolgimento attivo. Molte scuole segnalano la mancanza di un laboratorio di inglese attrezzato e la scarsa possibilità di utilizzo del computer, indispensabili per realizzare un insegnamento più completo: per lo più, si utilizza un'«aula-ambiente» dove vengono stimolate le capacità senso-percettive dei bambini e dove questi ultimi portano diversi materiali e strumenti finalizzati a creare «angoli di civiltà».

Perplessità sono espresse da alcune insegnanti che, con l'introduzione dell'inglese, vedono sottratte ore alle altre discipline. Qualora si diffonderà l'accostamento alla lingua inglese come lingua veicolare in vari contesti (per es., palestra, pranzo, ecc.), il potenziamento delle ore senza sottrazione sarà automatico.

Il problema della formazione dei docenti viene visto come un nodo cruciale su cui si gioca la buona riuscita degli aspetti innovativi della Riforma. Alcuni genitori

hanno evidenziato l'uso di metodologie antiquate per l'insegnamento dell'inglese e chiedono una maggior preparazione degli insegnanti, dimostrando in parecchi casi una netta preferenza per i docenti di madre lingua.

In sintesi i punti di criticità risultano i seguenti:

- a. livello culturale
 - l'inglese non appare ancora del tutto inserito nel contesto scolastico, non è considerato da tutti gli insegnanti alla pari delle altre materie. Anche nei casi di progetti che coinvolgono più discipline, l'inglese rimane spesso a livello di apprendimento di termini nuovi, più che di approccio condiviso;
 - predominano ancora le Unità Didattiche centrate solo sull'insegnamento della lingua inglese, sia in termini di contenuti che di strutturazione delle diverse fasi, e con pochi riferimenti concreti ad un discorso di tipo unitario ed interdisciplinare.
- b. livello organizzativo:
 - permangono difficoltà a gestire classi troppo numerose e quindi a lavorare con piccoli gruppi, impedendo un lavoro centrato sul bambino e sul suo coinvolgimento attivo;
 - sono necessari tanti materiali didattici specifici per bambini piccoli, da cui la necessità di tempo e lavoro per costruire materiali *ad hoc*;
 - c'è scarsità di attrezzature a livello di laboratori linguistici e di aule multimediali, ma anche di spazi appositi ed adeguati per facilitare l'immersione nell'ambiente anglosassone. Sono limitati i casi di disponibilità di un'«aula-ambiente». Tali difficoltà hanno, probabilmente, inciso sull'uso molto limitato de *Il Divertinglese* e/o di software didattici, mentre un uso più diffuso hanno le videocassette e altri mezzi multimediali.

OSSERVAZIONI FINALI

Complessivamente, sembra di poter concludere che l'anticipazione dell'alfabetizzazione della lingua inglese alle prime classi, non solo non ha creato difficoltà di natura cognitiva e/o affettiva, ma, essendo fra l'altro una prassi consolidata, ha contribuito ad aumentare l'interesse e la motivazione e a rafforzare il processo di apprendimento dei singoli bambini. In particolare, l'interesse e l'entusiasmo degli alunni traspaiono dalle affermazioni di alcune insegnanti, che riassumono direttamente e spontaneamente l'impatto dell'inglese sui bambini. Per esempio: «È bello osservare i bambini quando scoprono che uno stesso oggetto si può denominare in maniera diversa, e allora c'è la voglia di sapere altre cose... e chiedono...», «Le reazioni dei bambini sono cambiate in positivo, la partecipazione è più attiva».

In linea di massima, dai rapporti regionali emergono alcuni elementi innovativi, accanto a modalità di lavoro legate alla tradizione pedagogica seguita in questi ultimi anni. È interessante evidenziare sia lo sforzo dei docenti di adeguare la propria attività alle Indicazioni Nazionali, di cui sono stati colti alcuni elementi essenziali, come la centralità del bambino e la necessità di sviluppare le sue potenzialità

attraverso una personalizzazione attenta del suo percorso formativo, sia la grande disponibilità che è stata evidenziata dai genitori attenti a capire cosa sta succedendo nel mondo della scuola e ad avere informazioni dirette e precise da parte degli stessi operatori.

ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

ASPETTI NORMATIVI

Con la legge del 28 marzo 2003, n. 53 vengono definite «le norme generali sull'istruzione ed i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale», ed in particolare nell'articolo 1 si definiscono le norme generali relative alla scuola dell'infanzia ed al primo ciclo di istruzione. In quel documento si prevede l'introduzione e il sostegno «dello sviluppo delle tecnologie multimediali e dell'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti».

Il Decreto Ministeriale n. 61 del 22 luglio 2003, se con l'articolo 1 elenca alcune iniziative finalizzate all'innovazione didattica, con l'articolo 2 generalizza sul piano nazionale l'alfabetizzazione informatica nei primi due anni del I ciclo di istruzione (la prima e seconda classe). Il D.M. 61 garantisce alle scuole la messa in atto di azioni di formazione in servizio in grado di sostenere i processi innovativi. In particolare la Piattaforma INDIRE prevede un'area dedicata agli aspetti informatici e relativi alle nuove tecnologie.

Nella C.M. 69 del 29 agosto 2003 vengono fornite indicazioni metodologico-didattiche, e precisati maggiormente gli obiettivi formativi. In essa, infatti, si afferma che: «L'alfabetizzazione informatica va sviluppata in un contesto di apprendimento dotato di un alto potenziale di trasversalità che la rende funzionale a tutti gli altri apprendimenti. Le nuove tecnologie infatti non rappresentano, nell'ambito delle attività, uno 'specifico apprendimento' aggiuntivo e isolato dagli altri, ma si inseriscono come uno 'spazio' organico, operativo e mentale in cui realizzare esperienze nel quadro delle unità di apprendimento previste dalle Indicazioni Nazionali.».

Tra l'altro la C.M. 69 cita, come condizione fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi di alfabetizzazione informatica «la presenza di adeguate competenze professionali all'interno della singola istituzione scolastica...», ed indica supporti in rete e piani per la formazione degli insegnanti.

L'elemento della generalizzazione viene ripreso dalla C.M. 29 del 5 marzo 2004 (attuativa del decreto legislativo 59 del 19 febbraio 2004) dove si sostiene che «... nell'ambito degli obiettivi specifici di apprendimento costituiscono elemento di novità, per la loro generalizzazione, l'insegnamento della lingua inglese e l'alfabetizzazione tecnologica ed informatica».

Il decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59, tra le finalità dell'istruzione primaria (al capo II dell'articolo 5) sostiene che questa «... ha il fine di fare acquisire e sviluppare le conoscenze e abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica...».

Nelle Indicazioni Nazionali ci si riferisce ad obiettivi formativi nel primo anno e nel primo biennio esperiti a partire da problemi ed attività ricavate dall'esperienza diretta dei fanciulli, ... unitarie e sintetiche... e mai riducibili né ad esercizi segmentati ed artificiali né alla comprensione assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole educazioni. Con questa premessa si assegna all'informatica, insieme alla tecnologia, il carattere di disciplina (con specifici obiettivi d'apprendimento, conoscenze e abilità da raggiungere) ed i Piani di Studio Personalizzati della Scuola Primaria indicano tra gli obiettivi specifici di apprendimento per le classi prime, nel capitolo dedicato alla «Tecnologia e informatica», anche i seguenti:

- conoscere i bisogni primari dell'uomo e i manufatti, gli oggetti, gli strumenti e le macchine che li soddisfano;
- conoscere i principali componenti del computer;
- osservare gli oggetti, gli strumenti e le macchine di uso comune, classificandoli in base alle loro funzioni primarie (... raccogliere, contenere, trasformare, misurare...);
- utilizzare il computer per semplici giochi anche didattici;
- accendere e spegnere le macchine, attivare il collegamento ad Internet;
- accedere ad alcuni Siti Internet.

Rispetto al primo biennio (classi seconda e terza) si aggiungono, tra gli altri, i seguenti obiettivi specifici:

- costruzione di modelli;
- concetto di algoritmo (procedimento risolutivo);
- scrivere brani utilizzando la videoscrittura;
- disegnare a colori utilizzando semplici programmi di grafica;
- inserire le immagini nei testi;
- usare Internet per cercare informazioni.

Il tutto va iscritto all'interno del sempre valido D.P.R. 275/1999 sull'autonomia didattica ed organizzativa che continua a permeare l'intera organizzazione della scuola italiana ed «... al quale il nuovo Titolo V della Costituzione attribuisce, nell'ambito e in funzione delle finalità del sistema scolastico nazionale, un riconoscimento di rango primario.» (circolare 29 del 5 marzo 2004).

ASPETTI PSICOPEDAGOGICI

Se si considerano le ragioni che sono alla base dell'istituzione della scuola primaria che sono:

- *ragione culturale*: la scuola promuove nei fanciulli l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza delle conoscenze e delle abilità, comprese quelle metodologiche di indagine...;
- *ragione gnoseologica ed epistemologica*: la scuola primaria è il luogo in cui ci si abitua a coniugare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni...;
- *ragione sociale*: la scuola primaria assicura obbligatoriamente a tutti i fanciulli le condizioni culturali, relazionali, didattiche ed organizzative idonee a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale;
- *ragione etica*: ... nella scuola primaria si praticano i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della solidarietà;
- *ragione psicologica*: la scuola primaria insegna a tutti i fanciulli l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità

emerge chiaramente l'importanza del ruolo dell'informatica dal punto di vista della didattica e della pedagogia.

Infatti, l'informatica fornisce gli strumenti culturali (linguistici, concettuali, operativi e materiali) indispensabili nella formazione di base del fanciullo e che interferiscono con le sue facoltà di percezione, memorizzazione, interpretazione, esposizione delle informazioni in tutte le loro forme.

Lo stesso utilizzo del computer, che è stato definito, dopo i documenti scritti a mano ed il libro, la terza grande innovazione tecnologica in educazione, non sarebbe possibile da parte del fanciullo se non conoscesse le nozioni fondamentali dell'informatica, le modalità di funzionamento del computer, le sue potenzialità.

Il rapporto tra informatica e apprendimento si basa sul fatto che l'informatica ha linguaggi e modelli che possono essere utilizzati in modo trasversale, coinvolge la sfera intellettuale e le attività conoscitive del fanciullo fungendo da amplificatore intellettuale; offre al fanciullo la possibilità di scoprire, sperimentare e adottare processi di apprendimento più personalizzati e più coinvolgenti; consente di mettere a disposizione del fanciullo, in tempi brevi, attraverso la rete, grandi volumi di informazioni e gli permette di risolvere semplici problemi sotto la guida del docente. Se l'obiettivo pedagogico è quello di incoraggiare il fanciullo, quando si trovi in una situazione di carenza conoscitiva, a comprendere le relazioni tra i diversi elementi di ciò che conosce e di fornirgli strumenti mentali e materiali che lo aiutino ad apprendere nuovi concetti, a valutare nuove situazioni, a stabilire relazioni, allora utilizzare il metodo e gli strumenti informatici nell'insegnamento non è solo un ausilio alla comprensione, ma un modo nuovo di apprendere e di trattare le informazioni. Ciò permette, tra l'altro, ai docenti il conseguimento di obiettivi curricolari e trasversali alle diverse discipline, come previsto nella Riforma, in una prospettiva di multimedialità. Però il rapporto interattivo computer-informatica-didattica di-

venta uno strumento di cambiamento se non si danno eccessivi sviluppi teorici all'informatica. L'informatica, afferma la maggioranza dei docenti che hanno partecipato ai focus, non andrebbe insegnata come disciplina a sé stante, ma dovrebbe essere un'opportunità di insegnamento interdisciplinare, presente in ogni percorso scolastico, che generi apprendimento attivo in gruppi, in cui si cooperi nell'azione, nella ricerca e nella scoperta.

A titolo di esemplificazione si riportano alcuni obiettivi conseguibili nell'ottica indicata:

- dal punto di vista cognitivo e psicomotorio, l'informatica e l'uso del computer permettono di sviluppare il pensiero induttivo, acquisire una corretta organizzazione dello spazio grafico, rinforzare la lateralizzazione ed i concetti spaziali e temporali, facilitare lo sviluppo della coordinazione oculo-manuale, recuperare e consolidare le abilità fondamentali attraverso lo sviluppo della memoria visiva, l'utilizzo di semplici programmi che richiedono la lettura e la scrittura di parole, frasi, testi;
- dal punto di vista socio-affettivo, l'informatica e l'uso del computer permettono di sviluppare la comunicazione interattiva tra fanciulli e adulti, stimolare atteggiamenti collaborativi in funzione del prodotto finale, rispettare le regole di comportamento stabilite.

Infine l'informatica e l'uso del computer costituiscono un mezzo efficace anche per migliorare l'apprendimento di alunni portatori di handicap o comunque svantaggiati, nel rispetto delle ragioni sociale ed etica poste alla base della Riforma.

L'importanza dell'informatica emerge chiaramente dal panorama delle esperienze delle scuole campione del progetto R.I.So.R.S.E. che suggerisce due considerazioni generali:

1. l'alfabetizzazione informatica non è una novità per le scuole visitate;
2. l'innovazione apportata dall'introduzione dell'informatica produce, sempre, risultati positivi nel contesto scolastico.

La prima considerazione dimostra che il fermento iniziato nella scuola italiana dagli anni Ottanta con l'avvento e l'introduzione del personal computer è stato recepito anche nella scuola primaria, dove, in maniera non sempre sistematica, è stata introdotta l'informatica per le sue valenze formative e pedagogiche. L'esperienza dell'introduzione di ambienti di apprendimento (tipo LOGO) in cui il fanciullo poteva esprimere la sua creatività è stata la cassa di risonanza di tutta un'altra serie di esperienze, miranti a realizzare gli obiettivi pedagogici di trasversalità che l'informatica consente. Queste esperienze non hanno avuto il carattere della sistematicità e sono state molto spesso la conseguenza della buona volontà di docenti che, interpretando la forte innovazione presente nella società, hanno introdotto una ricerca pedagogica con lo strumento informatico. La situazione a macchia di leopardo riscontrata tra le scuole campione ed all'interno di ciascuna scuola è testimonianza di quanto detto. In merito alla seconda considerazione, tutte le esperienze pregresse ed attuali hanno portato a risultati positivi nel contesto. Quelle previste dalla Riforma, comunque, essendo legate ad

un disegno generale possono consentire di mettere a sistema le esperienze precedenti, se coerenti con le linee della Riforma, e far progredire il processo di innovazione legato all'impatto delle nuove tecnologie con la didattica e gli aspetti pedagogici.

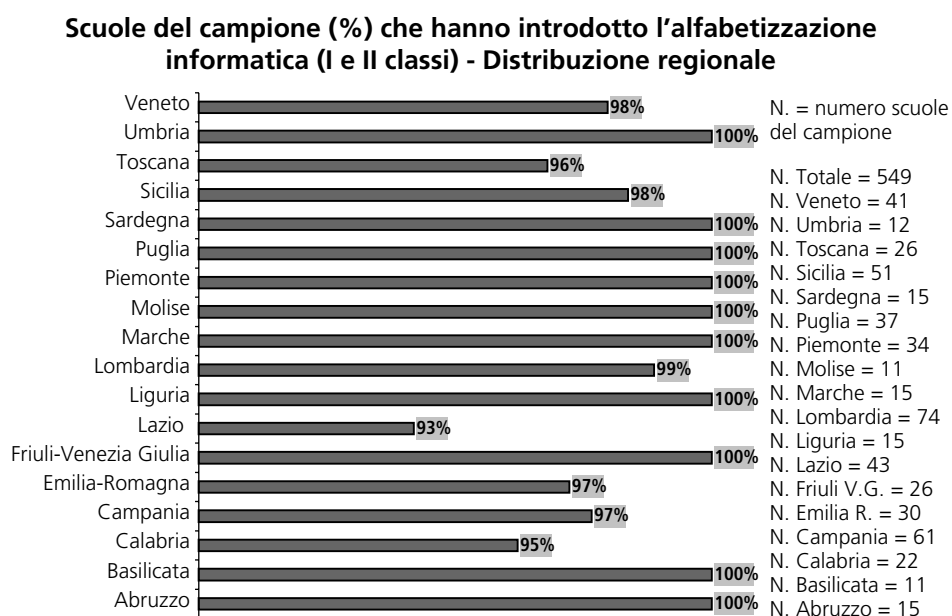
LINEE DI TENDENZA

Si conferma una situazione generalizzata di fermento e disponibilità all'innovazione, che fanno della scuola primaria un settore sempre in prima linea sul versante della ricerca di metodologie e di strumenti didattici innovativi.

Analisi dei dati

Per quanto concerne l'introduzione dell'alfabetizzazione dell'informatica si ravvisa il non raggiungimento del 100% prevedibile in relazione alle prescrizioni espresse nel D.M. 61 del 22 luglio 2003. Rispetto al numero di scuole che ha rinviato il questionario 0 la percentuale di quelle che hanno attuato l'alfabetizzazione informatica è pari all'84%. Le giustificazioni sono da ricercare probabilmente nella carenza di risorse umane e strumentali, in uno slittamento dei tempi di avvio delle pratiche legate a questo oggetto successivamente all'invio del questionario 0, o più semplicemente nel fatto che alcune scuole hanno potuto intendere come non innovativa una pratica che già realizzavano negli anni precedenti.

Rispetto al campione di 549 scuole interessate dal progetto R.I.So.R.S.E. la percentuale di quelle che hanno attuato l'alfabetizzazione informatica è invece pari al 98%. In tabella si riporta la situazione per ogni regione. Da essa si nota come 10 regioni su 18 (il 56%) hanno la totalità di applicazione con il 100%, mentre la percentuale minima si attesta all'93% e riguarda una sola regione.



Dall'analisi dei dati si riportano le soluzioni organizzative che le scuole hanno adottato in merito a tempi, spazi, risorse umane, contenuti, metodologia e risorse materiali.

TEMPI

Il tempo è una risorsa spesso ritenuta insufficiente a soddisfare le esigenze della attività educativa. Le soluzioni più generalmente adottate a livello nazionale contemplano un'ora di informatica, sia per la prima che per la seconda classe, alla settimana o, in misura minore, 2 ore settimanali in ciascuna classe. Questa scelta in molti casi coincide e conferma quanto già effettuato dalle scuole in passato in merito all'introduzione dell'alfabetizzazione informatica. Per superare i limiti imposti dalla insufficiente dotazione strumentale, altre scuole, in maniera più differenziata, hanno optato per soluzioni cumulative stabilendo un monte ore annuo che varia dalle 10 alle 25 o fra le scelte effettuate rientra anche un periodo di 18 ore annue concentrate in una settimana di «full immersion». Nelle realtà in cui si è interpretata in maniera estensiva la normativa che suggerisce di valorizzare e promuovere le risorse professionali presenti nell'istituzione scolastica, una ridistribuzione funzionale ed equilibrata delle stesse ha portato ad attivare l'informatica con un numero di ore che, in molti casi, ha superato, nell'ottica della trasversalità più sopra citata, quanto previsto dalla normativa.

SPAZI

La soluzione più praticata a livello nazionale da ogni istituto, ma non da ogni plesso scolastico, è quella dell'aula-laboratorio, vale a dire di un apposito spazio laboratoriale dedicato all'alfabetizzazione informatica ove, per evidenti ragioni di conseguimento del massimo risultato col minimo di risorse, si sono concentrate le attrezzature informatiche. Quasi tutte le scuole, quindi, svolgono l'attività di informatica in laboratorio, più rara risulta essere la presenza del computer in aula, in modo da poterlo utilizzare in concomitanza con l'insegnamento delle discipline. Intendere l'informatica in modo laboratoriale porta a rispettare e a valorizzare i differenti stili di apprendimento, anche se le strutture di un laboratorio dedicato non sono sempre sufficienti.

RISORSE UMANE

Dai dati regionali emerge che la figura prevalente di docente per l'alfabetizzazione informatica è quella di un docente interno che ha acquisito le competenze necessarie negli anni passati o in base ad interessi personali e sperimentazioni effettuate o come risultato della frequenza di corsi appositi. Nelle realtà in cui questa figura non era presente si è ricorsi ad esperti esterni con competenze adeguate (non solo dal punto di vista tecnologico) che ha operato in stretta sintonia con la programmazione di istituto e con i docenti interni.

CONTENUTI

Le scelte generali effettuate a livello nazionale sono orientate a collocare i contenuti dell'attività di informatica negli ambiti tecnologico, disciplinare e inter-multi-disciplinare, usandola generalmente in modo trasversale per le discipline, i progetti e anche per le attività di recupero. I contenuti sono sviluppati in accordo con la programmazione della classe. Solo una minoranza delle scuole limita l'attività al solo ambito tecnologico, relativo all'hardware e alle sue funzioni, pur presente in quasi tutte le scuole.

In molte realtà si privilegia la creazione e stesura di storie, il disegno, la produzione di suoni e si consolidano abilità matematiche con contenuti più tecnologici. In generale la realtà nazionale pare caratterizzarsi, nelle prime due classi della primaria, con una disomogeneità per ciò che riguarda metodologie, contenuti, e scopi d'uso delle strumentazioni informatiche.

METODOLOGIA

Sul piano metodologico si possono identificare tre tipi di approccio che spesso si integrano fra loro:

- l'aspetto ludico dell'attività;
- il «cooperative learning» almeno nelle sue più immediate manifestazioni di interazioni collaborative fra pari;
- la realizzazione di «ambienti di apprendimento» basati sulle tecnologie.

A livello nazionale risulta che il gruppo è indicato in molti casi come la modalità organizzativa più adeguata e, in rapporto all'esiguità delle attrezzature, la sola che possa garantire efficienza ed efficacia del processo di apprendimento. Viene coinvolto in egual misura sia l'intero gruppo classe che gruppi della stessa classe; più rara è l'organizzazione per gruppi interclasse. Nei casi in cui un esiguo numero di macchine a disposizione lo suggeriva, l'organizzazione è stata per gruppi della stessa classe. Si è sperimentata anche l'attività con gruppi di classi di diverso livello scolare. Si segnala un caso anomalo di collocazione dell'alfabetizzazione informatica in orario pomeridiano con ore opzionali e non all'interno del normale percorso curricolare dell'alunno.

RISORSE MATERIALI

La scelta che appare generalizzata a livello nazionale è quella dell'uso di programmi di produttività (quali i software per la videoscrittura ed il disegno – generalmente Word e Paint ma con una discreta presenza di analoghi prodotti freeware) software didattici (spesso di introduzione all'uso del computer) e Cd-rom, che mirano ad offrire percorsi di apprendimento diversificati. Risultano effettuate anche scelte di specifici ambienti di apprendimento così come quelle di software dedicati all'appren-

dimento della matematica, delle scienze, della lingua italiana, delle lingue straniere. Molto più raramente si registra l'uso di Internet che, laddove attivato, risulta, tuttavia, particolarmente apprezzato per la comunicazione e-mail tra fanciulli delle diverse scuole. Non molto utilizzato il DivertiPC spesso per mancanza della necessaria parabola di ricezione. In una realtà si registra anche l'uso di videogiochi a sfondo didattico-disciplinare e multidisciplinare.

PUNTI DI VISTA

Dirigenti scolastici

L'informatica e le attività ad essa collegate, sono state introdotte attraverso pratiche di laboratorio in tempi precedenti rispetto alla più recente normativa. In molte scuole ci sono postazioni multimediali già da alcuni anni. Il D.M. 61 ha dato nuovo impulso alle scuole per potenziare le attrezzature già esistenti, e per attrezzare realtà che risultavano sprovviste. Si riporta un parere:

«... all'origine ero contrarissimo perché a quegli strumenti ci devi credere; poi ho visto che anche altri si sono appassionati ed è da anni che tutto l'Istituto opera in tal senso, ogni scuola ha tutte le dotazioni»

Docenti

L'informatica, come l'inglese, rappresenta un'opportunità formativa, un arricchimento e un'apertura ai nuovi linguaggi, di cui molte realtà scolastiche si giovano da anni.

I docenti hanno messo in risalto le potenzialità del mezzo informatico come mediatore per l'apprendimento unitamente alla validità della modalità laboratoriale:

«La didattica multimediale permette esperienze didattiche molto significative e fortemente agganciate alla personalizzazione: handicap, difficoltà di apprendimento, eccellenze»
«Abbiamo fatto ottime cose, perché abbiamo persone molto preparate, l'informatica ha una mediazione di tipo pedagogico, è uno strumento che si adatta al docente e all'alunno»
«Le tecnologie informatiche potenziano i processi di apprendimento»
«Il laboratorio come ambiente di apprendimento crea piacevolezza nell'acquisizione e nel rinforzo di apprendimenti disciplinare, favorisce la relazione collaborativa tra i bambini»

In merito all'interesse dei fanciulli per il computer:

«Il computer aiuta la creatività, l'autostima e l'espressione»
«Ai bambini piace molto. Sono molto interessati e fanno anche giochi di logica»
«L'informatica è sicuramente l'attività più gradita dai bambini»
«Il computer facilita i processi di apprendimento attraverso situazioni di gioco e di scoperta»

In merito al trasferimento delle competenze informatiche per farle divenire modalità espressive patrimonio di ciascun fanciullo:

«Fanno uso trasversale del computer: scompongono in sequenza una favola, la scannerizzano, scrivono la didascalia e poi stampano sul giornalino»
 «Le attività del primo ciclo dovrebbero essere di alfabetizzazione, poi si passa alla fase delle attività logiche»
 «Nel primo ciclo le attività (spaziali, di interfaccia...) sono giochi didattici o giochi esercitativi»
 «I bambini vanno avanti per prove di errori e quindi anche se non ne sanno niente provano e si aiutano»

Sulla metodologia e sulla modalità organizzativa:

«Utilizzo l'apprendimento cooperativo (cooperative learning) e l'apprendimento individualizzato (recupero e sviluppo)»
 «Per omogeneizzare il livello della classe faccio in modo che i bambini più esperti insegnino ai meno esperti gli elementi di base»
 «Si lavora sempre con piccoli gruppi. Usano word, scrivono qualche parolina e fanno piccoli disegni che poi stampano»
 «In genere in laboratorio ci sono due bambini per postazione e ritengo che questa modalità sia utile perché si porta il bambino a collaborare con il compagno, ad avvicinarsi nell'esecuzione di un prodotto»

Sui materiali e sul software:

«Uso Internet, il DivertiPC è monotono»
 «Il DivertiPC e Divertinglese sono lenti, usano word e Paint»
 «Utilizzo videoscrittura, word, power point, paint; esploriamo anche il DivertiPC»
 «La prima alfabetizzazione riguarda la parte contenutistica, abbiamo fatto conoscere lo strumento»
 «Utilizzano i software didattici riguardanti le varie discipline sotto forma di gioco. Utilizziamo alcune piattaforme come DivertiPC e Pianetino. Internet s'inizia dalla classe seconda»
 «Perseguo un approccio graduale e curioso. Successivamente abbiamo utilizzato il Paint per far acquisire manualità»
 «Abbiamo utilizzato anche il DivertiPC però molto di più per la lingua inglese»
 «Fanno esercizi multimediali con semplici software idonei. Insomma cerco di dare una varietà di percorsi»

sulla modalità di utilizzo delle tecnologie informatiche:

«C'è una parte teorica che è la rappresentazione grafica degli strumenti e una parte pratica che è lavoro al computer»
 «I bambini hanno il computer a casa, non hanno bisogno di questo [un'ora settimanale di alfabetizzazione], serve invece applicarlo alle varie discipline»
 «Equivoco mettere l'informatica come materia. I bambini imparano prima, sono motivati... dovrebbe essere assolutamente integrata nelle altre discipline»
 «... si usa la videoscrittura ed è mezzo per affrontare altre discipline»
 «Credo sia importante fare un'ora di informatica, ma poi si può estendere anche ad altri momenti il computer»
 «Io non vedo una docente specifica che entra in classe per insegnare informatica, ma tutti i docenti dovrebbero lavorare negli ambiti con il computer»

Sulle criticità:

«Il DivertiPC non lo usiamo perché abbiamo problemi di collegamento con la rete. Abbiamo ISDN ma non l'ADSL perché questa zona non è coperta» «A turno si va in laboratorio»

*«Bisognerebbe avere i laboratori, che non ci sono per mancanza di finanziamenti»
 «Mancano gli spazi e gli strumenti tecnologicamente avanzati»
 «Un solo computer collegato ad Internet».*

I punti di attenzione, segnalati dai docenti, si riferiscono:

- alla necessità di prevedere ore di compresenza tra i docenti durante le attività di laboratorio, al fine di organizzare efficacemente il lavoro dei bambini, impegnati in gruppi nelle diverse postazioni;
- alla carenza di adeguata manutenzione dei laboratori;
- all'insufficiente dotazione di hardware e di software.

Per quanto attiene alla formazione dei docenti, si rileva l'esigenza di una maggiore attenzione nelle modalità di e-learning (fruizione, pacchetti, connessioni). Anche se i docenti hanno potuto usufruire di una formazione specifica grazie alle diverse iniziative organizzate dalle scuole con i corsi TIC e ora con la formazione prevista dal D.M. 61, è stata esplicitata la richiesta di formazione per tutti i docenti in modo da generalizzare le competenze informatiche.

Genitori

I genitori sono generalmente molto favorevoli all'introduzione dell'informatica dalla classe prima

- perché è opportuno imparare fin da piccoli ad utilizzare il computer vista la sua diffusione;
- perché motiva e può aiutare nello studio;
- perché il computer è strumento necessario all'interno della società odierna.

Le famiglie chiedono, però, maggiori competenze e preparazione da parte degli insegnanti, molti genitori sottolineano anche la mancanza di risorse e di strutture adeguate che rischia di comprometterne l'introduzione. Alcuni lamentano la carenza dell'alfabetizzazione nelle prime classi e dichiarano che la nuova organizzazione e le poche postazioni presenti a scuola tolgono ore di informatica alle classi terze, quarte e quinte, determinando così diminuzione delle ore previste per tale insegnamento, rispetto ai precedenti progetti di sperimentazione già avviati dalla scuola.

C'è il timore, da parte di qualche genitore, che si possano riproporre nuovi fenomeni di marginalità sociale perché non tutti hanno a casa il computer e la scuola non è attrezzata in maniera soddisfacente.

Per molti genitori l'apprendimento dell'informatica migliora le possibilità di apprendimento dei loro figli:

*«Il computer stimola l'apprendimento e l'arricchimento anche delle altre discipline»
 «Stimola la curiosità verso nuovi linguaggi»
 «I bambini manifestano coinvolgimento e interesse»
 «Sono i giorni più amati quando fanno l'informatica»*

In merito all'interesse dei figli per il computer:

- «I figli partecipano di più, memorizzano meglio, sono interessati»
- «Tutti i bambini sono molto entusiasti di utilizzare il computer a scuola»
- «L'approccio ludico aiuta l'apprendimento»
- «L'informatica stimola il piacere ad imparare»

In merito al trasferimento delle competenze informatiche per farle divenire modalità espressive, patrimonio di ciascun fanciullo:

- «Informatica come disciplina e informatica come metodologia»

Sulla modalità organizzativa:

- «Per l'informatica è necessario che ci siano gruppi più piccoli in laboratorio»

Sulle criticità:

- «I laboratori vanno potenziati, non tutti i plessi hanno gli stessi strumenti e le stesse strutture»
- «È necessario un potenziamento delle ore, dei supporti informatici, delle competenze dei docenti»
- «Riteniamo inoltre che sia particolarmente importante che l'insegnante preposta abbia una specifica competenza e formazione»
- «Per l'informatica dobbiamo contribuire per tutto, anche per le cartucce che fanno presto a finire»
- «L'informatica è utilizzata come supporto ad altre discipline ma non si registra un aumento di competenze informatiche rispetto a quanto già in possesso dagli alunni»

Sono stati registrati anche alcuni contrastanti pareri sull'introduzione precoce dell'insegnamento «Forse è meglio dalla seconda perché sanno già leggere e scrivere».

Alcuni, pur considerandola importante, non ritengono che l'informatica faciliti l'apprendimento; temono a proposito che essa provochi un rallentamento nello sviluppo della creatività. Altri temono che l'uso del computer «distragga» da altri compiti più importanti: «A tutti farebbe piacere che imparassero informatica, ma questo non deve pregiudicare il resto. Io preferisco che vadano a fare scuola piuttosto che vadano davanti ad un computer», «Importante è non portare via tempo alle materie come l'italiano e la matematica».

PUNTI DI FORZA E PUNTI DI DEBOLEZZA

È avvertita in modo forte da parte dei docenti la necessità di un esperto di laboratorio informatico che li supporti dal punto di vista tecnico e organizzativo. Le scuole che più e meglio hanno sviluppato questo settore sono quelle che hanno potuto avvalersi, in questi ultimi anni, della figura di uno specifico insegnante impegnato su progetto.

Punti di forza

L'informatica, secondo i protagonisti:

- innalza la motivazione di allievi (e insegnanti coinvolti), favorisce entusiasmo al lavoro ed impegno;

- permette di creare «sfondi iniziali», di attivare l'attenzione degli alunni su argomenti, temi, concetti che poi vengono trattati in classe con modalità più tradizionali;
- contribuisce a modificare la relazione educativa «tradizionale» (trasmissiva, unidirezionale) favorendo modalità di lavoro che sviluppano rapporti di collaborazione e co-costruzione non solo tra gli alunni, ma anche tra alunni e insegnanti;
- permette di supportare alcune difficoltà specifiche degli allievi;
- offre agli alunni l'occasione di confrontarsi in maniera diversa con l'insuccesso;
- rappresenta un supporto efficace apprezzato dagli alunni, utile sia per l'insegnamento delle discipline – i software si rivelano infatti di ottimo aiuto per favorire l'apprendimento – che per i laboratori LARSA permettendo la partecipazione attiva di tutta la classe e in particolare dei bambini in difficoltà;
- consente un adeguamento della scuola ai nuovi linguaggi, educando il fanciullo all'uso corretto del mezzo informatico e non al suo abuso;
- sviluppa la creatività, rafforza la coordinazione oculo-manuale, promuove la condivisione, e ben si presta a personalizzare i percorsi di apprendimento;
- attraverso la multimedialità va incontro a diversi stili cognitivi; memorizzazione, manipolazione e orientamento spaziale possono essere favoriti da audio e video.

Un elemento interessante che emerge in diversi interventi è la funzione di tutoraggio affidata agli alunni delle ultime classi della primaria («questa attività informatica si inserisce nel progetto laboratorio che prevede gruppi misti in verticale con azioni di tutoraggio da parte di alunni più grandi di quinta elementare... stiamo facendo così da anni e quest'anno abbiamo aggiunto informatica»).

Punti di debolezza

A livello culturale:

- diversi docenti affermano che «non tutti gli insegnanti credono ancora nella validità dello strumento computer nella didattica quotidiana»;
- molti insegnanti dichiarano che manca una formazione specifica su metodi e contenuti: «docenti lasciati in balia di se stessi».

A livello organizzativo:

- diversi docenti dicono che l'attività richiede moltissimo tempo per la programmazione e la preparazione dei materiali, che vengono effettuati prevalentemente o addirittura quasi completamente fuori dall'orario di servizio senza alcun tipo di riconoscimento;
- molti insegnanti lamentano carenze strutturali:
- carenza di attrezzature e di manutenzione delle stesse, mancano software didattici, i PC non sono in rete;

- mancanza di un tecnico di laboratorio («perché solo alle superiori?»);
- problemi inerenti all'aspetto della gestione tecnica (contratti di assistenza, software di protezione);
- mancanza di spazi, laboratori molto piccoli per poter ospitare gruppi di alunni;
- difficoltà a lavorare per gruppi perché mancano le compresenze.

Spesso si è registrata una carenza di strutture: mancanza di laboratori attrezzati e messi in rete, scarso funzionamento di una parte di postazioni, mancanza di sostegno tecnico ai docenti impegnati nell'uso delle postazioni per guasti o imprevisti...

Generalmente i laboratori dedicati sono poi collocati nelle sedi centrali a discapito dei piccoli plessi (soprattutto nelle periferie) che non sono ancora messi in condizione di attivare.

OSSERVAZIONI FINALI

Dalle analisi effettuate, a fronte di tutti gli elementi positivi messi in luce con l'introduzione dell'alfabetizzazione informatica, si possono derivare le seguenti osservazioni:

- occorre fornire reali possibilità, in termini di risorse economiche per le scuole, non solo per acquistare le attrezzature idonee, ma soprattutto per gestirle e mantenerle aggiornate;
- è necessario fissare criteri più flessibili di organizzazione del lavoro per gli insegnanti che si occupano dei laboratori d'informatica: lavorare con le tecnologie implica tempi di preparazione, strutturazione/riorganizzazione di materiali e strumenti molto ampi (acquisire immagini con scanner o fotocamera, effettuare montaggi video, «correggere» un multimedia, è assai diverso che costruire un testo o correggere un problema su carta...);
- occorre promuovere una migliore diffusione della cultura tecnologico-educativa, che permetta alle/agli insegnanti, anche alla luce di ciò che è nel mondo esterno, di riconsiderare in modo nuovo gli insegnamenti ed il ruolo delle tecnologie ai fini della formazione della persona. In effetti, si è visto qui che non basta far entrare le tecnologie nelle scuole per affermare che si sta cambiando: l'introduzione dei computer nel sistema scolastico implica, ai fini di un'effettiva innovazione, consapevolezza culturali e professionali nuove, un diverso approccio epistemologico necessario affinché gli strumenti acquisiscano significato all'interno dei percorsi educativi.

L'innovazione messa in moto con la Riforma, in sintonia anche con la valorizzazione del capitale umano, costituito da tutti i protagonisti della scuola, sarà la chiave di volta per un reale soddisfacimento degli obiettivi formativi fissati.

ANTICIPO

ASPETTI NORMATIVI E PSICOPEDAGOGICI

L'ammmodernamento dell'ordinamento scolastico nazionale, prefigurato nei suoi fondamenti dalla Legge 53/03, individua una particolare modalità attuativa nella possibilità per l'utenza di scegliere una diversa scansione nell'età di accesso al sistema, affidando la responsabilità dell'opzione alle famiglie.

Già il Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione (D.L. n. 297 del 16 aprile 1994), pur ponendo il vincolo dei sei anni compiuti entro il 31 dicembre dell'anno scolastico di riferimento per l'iscrizione alla prima classe elementare, ammette la possibilità di accedere direttamente alla seconda classe in qualità di alunno privatista: si tratta della sola forma di anticipo riconosciuta prima del D.M. 100 del 18 settembre 2002 che ha trovato applicazione nelle scuole aderenti al progetto nazionale di sperimentazione.

È la stessa Legge 53/03, poi confermata dal Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, a sancire la possibilità dell'iscrizione anticipata alla scuola primaria di «le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento»; in prima applicazione l'anticipo è consentito ai nati entro il 28 febbraio.

Il concetto di anticipo nella specifica dimensione scolastica è, dunque, ben noto ed è da tempo parte del lessico pedagogico che sostanzia il sistema. In verità, a seconda delle contingenze, ha assunto significati differenti, fino ad acquisire speciale rilevanza nell'ambito dell'attuale trasformazione, dando luogo ad un interessante dibattito fra punti di vista marcatamente differenziati.

È, di certo, riduttivo limitarsi ad interpretare l'anticipo scolastico previsto dalla Riforma esclusivamente come abbassamento dell'età di ingresso, lasciando inalterato l'intero impianto. In realtà, l'introduzione dell'anticipo mette in discussione idee consolidate che attengono a differenti componenti: all'interpretazione dei processi di apprendimento; alla mission educativa e formativa dell'istituzione scolastica; all'organizzazione; alla gestione della didattica; al ruolo delle famiglie.

L'anticipo è stato oggetto di molteplici analisi. Molte proposte sono state formulate al riguardo a partire dagli anni Settanta, da quando cioè si è avvertita la necessità di riformare il sistema scolastico. Da allora sull'anticipo si è sviluppata una vivace dialettica che ha portato a posizioni di segno contrapposto, dividendo psicologi e pedagogisti fra sostenitori ed oppositori della possibilità di anticipare l'avvio della esperienza formativa in ambito scolastico.

Più concretamente la questione dell'anticipo è emersa in tutta la sua portata, quando si è posta la necessità di armonizzare il sistema scolastico nazionale alla gran parte dei sistemi scolastici europei. Prevedendo, infatti, il termine degli studi secondari al diciannovesimo anno di età, il sistema scolastico nazionale si discosta da molti altri Paesi europei, in cui il ciclo secondario si conclude entro il diciottesimo anno. Per la risoluzione di tale difformità sono state formulate diverse ipotesi in termini di riduzione/compressione dell'iter ordinamentale. È il caso, tuttavia, di sottolineare che il problema dell'anticipo nella declinazione risolutiva a questo assegnata dall'attuale trasformazione non ha soltanto un carattere di architettura istituzionale, finalizzata all'uniformità dei percorsi scolastici nella prospettiva europea.

In realtà, da un lato coinvolge le differenti dimensioni dello sviluppo dei soggetti interessati, dall'altro si inserisce in un quadro sociale complesso che nutre attese nei confronti della scuola di natura non strettamente educativa, peraltro, variabili nel tempo. Due diverse concezioni dello sviluppo individuale, infatti, si fronteggiano nella sintesi concettuale espressa dall'anticipo: una è data dalla volontà di «non perdere tempo», vedendo, pertanto, nella possibilità di anticipare l'esperienza scolastica un rilevante vantaggio. L'altra è resa dall'intento di «prendere tempo» e riconoscere così il guadagno educativo che deriva da un'esperienza strutturata graduale. Inoltre, non è da sottovalutare la domanda sociale relativa ai servizi educativi per l'infanzia, in particolare per bambini di due anni e pochi mesi, pur nella consapevolezza che è necessario far fronte a tale istanza con accortezza ed impegno, per predisporre ambienti educativi adatti ai bambini di tutte le età.

Individuare ed elaborare metodi educativi in grado di promuovere lo sviluppo personale, interpretando la promozionalità come accompagnamento e sostegno dei processi di apprendimento, costituiscono da sempre il «cuore» della ricerca educativo-didattica, interessata a tratteggiare un itinerario formativo in progressione, che eviti fratture, strappi e fughe in avanti. La riflessione pedagogica consolidatasi nella tradizione ha sempre interpretato lo sviluppo come un processo interno che viene da sé e che richiede tempi propri, per cui ogni anticipazione è per sua natura priva di efficacia. Ha conseguentemente definito il compito dell'educatore: cogliere le potenzialità individuali, attivando le modalità di crescita giudicate più favorevoli. Su questa linea originaria si sono mosse quasi tutte le diverse teorie dello sviluppo infantile che si sono composte nel tempo, pur in presenza di particolari differenziazioni che hanno dato luogo ad interpretazioni originali dell'apprendere, con significative ricadute sull'organizzazione delle situazioni di apprendimento e sulla configurazione dell'insegnare. Definire, quindi, le caratteristiche, anche quelle di carattere temporale, che qualificano l'intervento educativo come percorso continuo, lineare ed omogeneo, ha rappresentato il principale impegno della scuola quale contesto intenzionale strutturato.

Più recentemente, la diffusione della teoria della pluralità delle intelligenze, che ha superato la concezione lineare dell'apprendimento, unitamente all'apporto rivo-

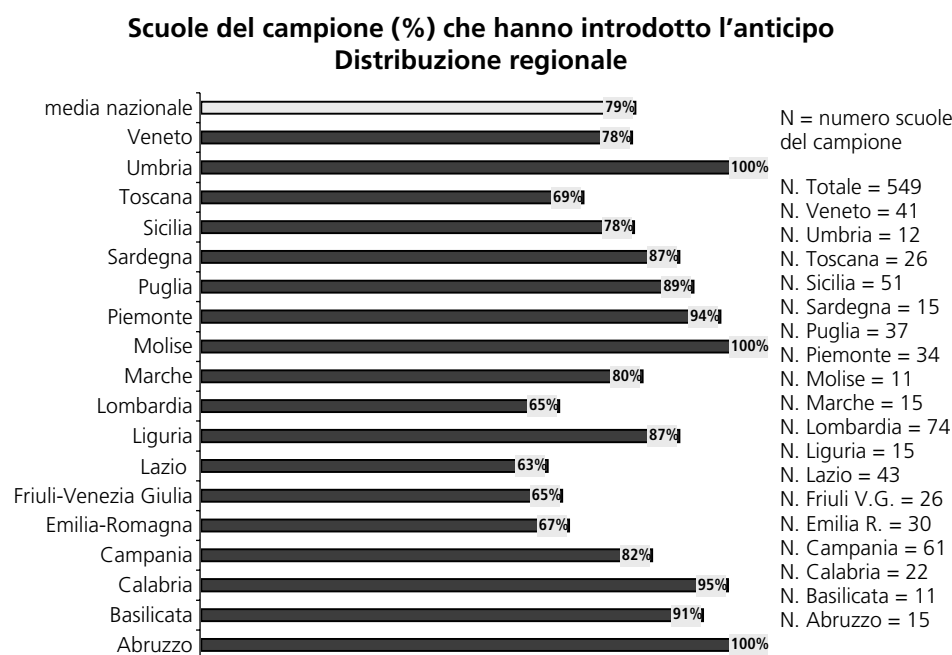
luzionario delle neuroscienze, ha costretto la scuola a porsi l'interrogativo se adeguarsi o meno ai ritmi evolutivi personali, se promuovere o meno anticipazioni. L'apprendimento è considerato un processo caratterizzato dalla presenza di fasi di avanzamento e stasi, di progressione e regressione, di maturazione di alcuni aspetti e rallentamento di altri, facendo così emergere un'idea più complessa ed articolata di sviluppo che mal si presta all'individuazione di caratteri, anche temporali, prevedibili, omogenei, identici per tutti. La variabile tempo acquista, infatti, una precisa valenza: non solo i tempi sono profondamente diversi per ogni soggetto, ma lo stesso individuo elabora dimensioni differenti dell'esperienza in tempi diversi, con la conseguenza che, se può costituire un errore anticipare lo sviluppo, può essere altrettanto improduttivo rallentare arbitrariamente il passo ed annoiare con ridondanze e ripetizioni il soggetto, posto cognitivamente in «lista di attesa».

Dalle autonomie personali di carattere pratico, legate alla vita quotidiana, alle autonomie della formalizzazione e del senso critico, sempre l'emancipazione soggettiva passa attraverso un potenziale umano che aspetta impaziente di trovare un sbocco originale, un'esplosione unica, tanto più nella contemporaneità, in cui l'informazione verbale, scritta, visiva, in formato elettronico sollecita fortemente le strutture mentali individuali in modo alternativo. Anticipare significa anche accompagnare una didattica che tolleri la differenza, espressione di un generale ripensamento dell'organizzazione scolastica.

Come l'anticipo esaminato lungo la linea pedagogica si realizza nella ricerca?

LINEE DI TENDENZA

Analisi dei dati



La distribuzione sull'intero campione nazionale dell'oggetto di innovazione considerato evidenzia che 432 scuole su 549 sono state interessate all'anticipo, a fronte di una consistenza numerica contenuta indicativamente tra il minimo di 1 e il massimo di 12 alunni per classe.

Nella comparazione fra singolo campione regionale e numero di istituzioni scolastiche coinvolte nell'anticipo si evince una differenza:

- inferiore a 10 per 9 regioni: Basilicata, Calabria, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Marche, Piemonte, Puglia, Sardegna, Veneto
- superiore a 10 per 5 regioni: Campania, Lazio, Lombardia, Toscana, Sicilia
- pari a 10 per 1 regione: Emilia Romagna

Emerge, inoltre, una completa corrispondenza fra singolo campione regionale e scuole «toccate» dall'anticipo in 3 regioni: Abruzzo, Molise, Umbria.

Considerando il dato complessivo nazionale (432) ed i singoli dati regionali, è possibile affermare che l'anticipo, al di là della consistenza numerica, ovvero al di là del numero effettivo degli alunni anticipatari presenti, per la verità, sempre molto contenuto, ha rappresentato uno specifico spazio di attenzione nel quadro del più ampio progetto di innovazione elaborato e perseguito da ogni istituzione scolastica, rappresentando, altresì, un determinato ambito di indagine didattica e di esplorazione organizzativa.

In riferimento alla tipologia istituzionale delle scuole, espressa dalla natura statale o paritaria, l'anticipo ha rappresentato un oggetto di sistematico interesse per le scuole paritarie, anche sulla base della tradizionale considerazione riservata da queste all'anticipo, mentre livelli di minor attenzione si sono registrati fra le scuole statali.

Rispetto alla caratteristica organizzativa dell'istituzione scolastica, riferita alla condizione di istituto comprensivo o direzione didattica, l'anticipo ha significato una scelta più diffusa fra le direzioni didattiche, anche in considerazione di consolidate prassi di continuità educativo-didattica e di ubicazione, spesso nella medesima sede, dei due segmenti scolastici.

In modo abbastanza omogeneo, senza particolare distinzione di carattere geografico e al di là dei livelli di urbanizzazione, la diffusione del fenomeno dell'anticipo ne autorizza la lettura come fenomeno sociale, oltre che come scelta educativa delle famiglie. È, infatti, possibile correlare la richiesta di ingresso anticipato nel sistema scolastico con la presenza, non sempre sufficiente rispetto al fabbisogno, di servizi socio-educativi per l'infanzia. Relativamente ai centri a più alta urbanizzazione, non di rado un buon numero di alunni anticipatari è risultato di provenienza extracomunitaria.

Tutti i rapporti regionali hanno segnalato l'esistenza di connessioni fra anticipo ed assetto organizzativo.

La consistenza numerica degli alunni anticipatari ed il livello di maturazione cognitivo-relazionale da questi manifestato hanno rappresentato i principali fattori responsabili di modifiche organizzative. Infatti, in presenza di un numero contenuto e di soggetti sufficientemente maturi, la trasformazione sul piano organizzativo ha determinato solo poche variazioni, peraltro, di carattere provvisorio, per lo più fi-

nalizzate all'accoglienza e al primo ingresso, avviando una gestione del tempo di tipo più «rilassato». La provenienza di alunni da sezioni eterogenee di scuola dell'infanzia ha spesso facilitato l'inserimento degli alunni anticipatari.

In alcuni casi, soprattutto in presenza di più significativi dati numerici, pur non accompagnato da una valutazione di tipo pedagogico, l'ingresso di alunni anticipatari ha indotto una trasformazione dei criteri costitutivi delle classi prime, optando a seconda delle situazioni per principi di concentrazione in alcune classi, con conseguente non coinvolgimento delle rimanenti, oppure di distribuzione equilibrata su tutte le classi esistenti. Per orientare la formazione delle classi sono state utilizzate, a volte, prove di ingresso e griglie di rilevazione/valutazione.

L'anticipo ha in modo diffuso indotto un diverso rapporto con la scuola dell'infanzia, con un potenziamento del passaggio informativo, tramite modalità e strumenti non di rado innovativi (questionari ai genitori; osservazioni dirette; incontri fra docenti.). Ha concorso, pertanto, ad assegnare una nuova finalizzazione ed una nuova operatività ai ben noti progetti di continuità fra i due segmenti scolastici, che sono risultati perciò orientati alla conduzione dell'anticipo. Sempre nella prospettiva del ricordo, con specifica attenzione alle esigenze degli alunni anticipatari, è stata consolidata l'accoglienza, ricorrendo a progettazioni specifiche che hanno previsto: tempi di lavoro più distesi; presenza delle figure parentali; diversa durata delle routine.

Qualche problema è stato evidenziato rispetto alle scuole dell'infanzia non paritarie ma private, dove esiste meno il raccordo e il passaggio di informazioni.

In alcuni casi è stata attivata una vera e propria rimodulazione del tempo scuola giornaliero, come pure è stata avviata una riorganizzazione dell'aula nell'utilizzo degli spazi, dei materiali e delle strutture. È stata anche introdotta una diversa articolazione delle unità di apprendimento, con attenzione alla differenziazione dei ritmi di sviluppo e con un più frequente ricorso a gruppi mobili di livello, al fine di assicurare adeguata personalizzazione al percorso formativo e nell'intento di promuovere il sostegno tutoriale fra pari.

La presenza di alunni anticipatari ha favorito l'attività laboratoriale e l'introduzione di metodologie specifiche come il *cooperative learning*, pratica considerata efficace in quanto centrata sull'apprendere in gruppo e dal gruppo. In qualche circostanza la necessità di far fronte sul piano professionale ad un'utenza diversificata circa le dimensioni dello sviluppo personale ha indotto una riformulazione delle attività di aggiornamento dei docenti, con momenti di analisi dedicati agli aspetti cognitivi ed emotivi propri dell'età e con momenti di studio di strategie individualizzate e personalizzate sufficientemente efficaci.

Per far fronte all'anticipo, è stata reimpostata la relazione con le famiglie, attivando un maggior numero di colloqui individuali ed una miglior partecipazione alle attività in classe.

PUNTI DI VISTA

Relativamente all'anticipo e alle connesse implicazioni di carattere educativo, organizzativo e strettamente metodologico, sono emersi punti di vista differenziati fra genitori e docenti.

I *genitori*, ben consapevoli della problematicità della scelta, sono apparsi per alcuni versi favorevoli all'anticipo per altri perplessi. L'iscrizione anticipata, infatti, porta con sé dubbi sull'effettivo valore che questa opportunità può realmente rappresentare per ogni alunno *hic et nunc*. Pur individuando in via generale nell'anticipo un valore aggiunto, costituisce motivo di riflessione per molti genitori il rischio che l'ingresso differenziato possa produrre:

- un'eccessiva eterogeneità dei tempi e dei ritmi del gruppo-classe, con rallentamento dei processi di apprendimento degli alunni non anticipatari ed isolamento di quelli anticipatari;
- una sovraesposizione di quest'ultimi a sollecitazioni cognitive;
- un esagerato impegno personale in termini di autocontrollo;
- una valutazione non oggettiva da parte della famiglia dei livelli di maturità conseguiti nelle relazioni e negli apprendimenti;
- una valutazione non oggettiva da parte della famiglia sia degli esiti formativi potenziali sia di quelli realmente raggiunti con l'anticipazione.

I genitori considerano necessario:

- un ricorso oculato e prudente all'anticipo da parte delle famiglie;
- una decisione costruita all'insegna della condivisione fra genitori e docenti;
- un supporto adeguato alle famiglie sia nella fase iniziale di orientamento alla scelta, anche tramite la disponibilità di strumenti che consentano di leggere ed interpretare i bisogni dei propri figli potenzialmente interessati all'anticipo, sia nella fase successiva di prima attuazione;
- un'informazione corretta sui percorsi formativi specifici previsti dall'istituzione scolastica in presenza di alunni anticipatari, anche tramite l'attivazione di servizi di counselling;
- un adeguamento delle strutture scolastiche alle istanze fisiche e psicologiche degli alunni anticipatari;
- un raccordo operativo fra scuola dell'infanzia e ciclo primario dedicato all'esplorazione della possibilità di compiere anticipazioni e alla comunicazione di tutte le informazioni utili relative agli alunni anticipatari;
- un numero più ridotto di alunni in prima classe in presenza di anticipatari, per predisporre adeguate forme di individualizzazione degli interventi;
- una rivisitazione della consueta progettazione educativo-didattica;
- una revisione della metodologia in chiave personalizzante;
- un approfondimento formativo dei docenti sulle caratteristiche dei processi di apprendimento, con conseguente studio di forme rinnovate di insegnamento.

I *docenti* hanno manifestato in modo generalizzato interesse culturale e pedagogico per l'anticipo, prevalentemente interpretato quale risorsa di flessibilità per risposte formative il più possibile personalizzate. L'introduzione dell'anticipo ha attivato il dibattito fra i docenti, protagonisti di letture diversificate del fenomeno, alcune di segno positivo altre caratterizzate da criticità. Alcuni docenti, infatti, han-

no visto nell'anticipo una preziosa opportunità per porre a disposizione dei bambini un'ampia gamma di interrelazioni socio-affettive e di alfabeti espressivi, necessari alla loro autonomia intellettuale, nella convinzione che, anticipando i rapporti con la cultura simbolizzata, possano procurarsi per tempo gli strumenti utili a «navigare» nella complessità della società della conoscenza. Altri, al contrario, convinti che anticipare possa significare abbreviare secondo logiche adultistiche la crescita, ritengono che i tempi scolastici non sempre coincidano con quelli dell'apprendimento. A loro avviso, infatti, il bambino del terzo millennio, pur essendo più vivace e plastico nei processi cognitivi, non sarebbe affatto pronto ad entrare nelle aule scolastiche.

I docenti considerano necessario:

- condurre approfondite riflessioni sulle valenze educative dell'anticipo e sulle ricadute organizzative del servizio scolastico e dell'offerta formativa, qualificando l'identità della scuola dell'infanzia e del primo anno del ciclo primario in riferimento a tale dimensione;
- acquisire strumenti idonei alla conoscenza reale di ogni alunno, al fine di valutarne con oggettività i livelli di maturità cognitiva, relazionale ed emotiva;
- rivedere l'impostazione dei processi di insegnamento all'insegna della flessibilità ovvero rivedere le scelte organizzative dell'insegnare che riguardano i seguenti aspetti:
 - la progettazione (team integrati di docenti della scuola dell'infanzia e del primo anno del ciclo primario; adattamento dei percorsi formativi; diversificazione della scansione delle UdA);
 - il gruppo classe (composizione delle classi; articolazione in gruppi mobili e flessibili; forme di tutoraggio);
 - la didattica (allestimento dei contesti e del setting relazionale; conduzione delle attività; gestione dei tempi e dei ritmi giornalieri; gestione degli spazi e dei materiali; attività di accoglienza e di primo inserimento; ricorso al laboratorio);
- riorganizzare spazi e strutture in considerazione dei bisogni degli alunni anticipatari;
- potenziare l'interazione con le famiglie;
- inserire l'anticipo nella ordinaria prassi negoziale fra scuola e famiglia, dal momento che è considerato fondamentale decidere ed operare in modo integrato;
- rafforzare la continuità educativo-didattica fra scuola dell'infanzia e ciclo primario, interpretata come orientamento alla scelta;
- incentivare il raccordo comunicativo fra scuola dell'infanzia e ciclo primario;
- progettare specifiche iniziative di accoglienza e di supporto all'anticipo;
- promuovere la formazione specifica dei docenti;
- valorizzare l'aumento della complessità del lavoro svolto dagli insegnanti.

OSSERVAZIONI FINALI

In via generale le percezioni dei docenti e dei genitori restituiscono la possibilità dell'anticipo come un'occasione formativa. La presenza di alunni anticipatori può, infatti, stimolare un ripensamento dei tempi, dei modi e degli spazi dell'attività scolastica, a favore di una professionalità docente sempre in crescita. Inoltre, non sembra essere causa di grandi scompensi della vita di classe, quando è valutata congiuntamente da scuola e famiglia. Per non disperdere le potenzialità dell'anticipo, è opportuno che questo non significhi:

- favorire decisioni individuali per un utilizzo strumentale da parte della scuola;
- mettere a rischio l'identità pedagogica originaria della scuola dell'infanzia e del ciclo primario;
- limitare l'autonomia organizzativa delle istituzioni scolastiche;
- predeterminare una precoce differenziazione dei percorsi formativi;
- appesantire le condizioni di esercizio della professione docente;
- favorire l'autoreferenzialità della famiglia.

FUNZIONE TUTORIALE

ASPETTI NORMATIVI E PSICOPEDAGOGICI

Tra le molteplici innovazioni introdotte dalla Riforma, la «funzione tutoriale» rappresenta certamente una nuova dimensione che connota e caratterizza il sistema formativo dalla scuola primaria alla secondaria di I grado, fino al secondo ciclo di istruzione.

Nello specifico, la «funzione tutoriale» tende a ridefinire gli assetti organizzativi, le competenze, le responsabilità dei docenti, l'organizzazione dell'attività didattica, le modalità di documentazione e le relazioni con le famiglie e il territorio.

La funzione tutoriale trova esplicito riferimento nei seguenti dettati normativi:

Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 (art. 7 comma 5, 6, 7)

5. L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'art. 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio, è affidato ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche, previste dai medesimi piani di studio. A tale fine concorre prioritariamente, fatta salva la contitolarità didattica dei docenti, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti.

6. Il docente al quale sono affidati i compiti previsti dal comma 5, assicura, nei primi 3 anni della scuola primaria, un'attività di insegnamento agli alunni non inferiore alle 18 ore settimanali.

7. Il dirigente scolastico, sulla base di quanto stabilito dal piano dell'offerta formativa e di crediti generali definiti dal collegio dei docenti avendo cura di garantire le condizioni per la continuità didattica nonché a migliore utilizzazione delle competenze e delle esperienze personali, fermo restando quanto previsto dal comma 6.

Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria (allegato B) punto 4 di vincoli e risorse

«Le istituzioni scolastiche individuano, per ogni gruppo di alunni, un docente con funzioni di tutor. Egli è in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, consiglia gli allievi e le famiglie in ordine alla scelta delle attività opzionali aggiuntive facoltative ed è anche coordinatore dell'equipe pedagogica. Compila il Portfolio delle competenze...»

C.M. 29 del 5 marzo 2004

Aspetti significativi del provvedimento legislativo

... «Un ruolo particolare in tale contesto assume la funzione tutoriale, i cui compiti vengono finalizzati alla migliore realizzazione degli obiettivi formativi dei singoli studenti»

Paragrafo 2.4

... «L'attività tutoriale non comporta l'istituzione di una nuova figura professionale, concretizzandosi invece in una funzione rientrante nel profilo professionale del docente».

... «Tenuto conto che il decreto legislativo, al comma 5 dell'art. 7, enuncia espressamente la contitolarietà educativa e didattica di tutti i docenti, ne consegue che la citata funzione del docente incaricato non si estrinseca in un rapporto di sovraordinazione sugli altri docenti».

Peraltro, già il D.M. 100/2002 relativo alla sperimentazione, delineava la figura e le funzioni del docente tutor.

D.M. n. 100 del 18 settembre 2002

art. 3 comma 2

Aspetti essenziali della sperimentazione sono:

«l'organizzazione della funzione docente legata all'espletamento di compiti di tutoraggio, coordinamento...»

art. 6 comma 3

«Il docente tutor cura la continuità educativa e didattica e il rapporto con le famiglie ed assicura, altresì, la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, facilitandone e potenziandone le relazioni interpersonali ed educative. Tale docente svolge, pertanto, funzioni di coordinatore del team docente e di tutor nei confronti degli alunni, curando la compilazione del portfolio delle competenze, d'intesa con gli altri docenti del team, in collaborazione con le famiglie»

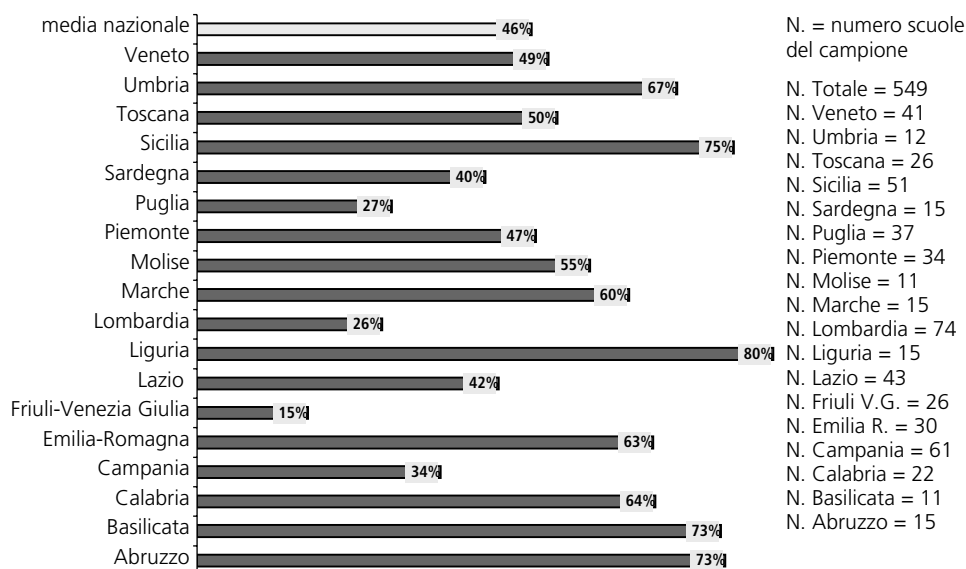
I dettati normativi esplicitano le motivazioni pedagogiche e culturali che individuano nella funzione tutoriale un elemento di significatività per la riuscita del processo di insegnamento/apprendimento e per la possibilità, ad essa connessa, di stabilire efficaci interazioni e sinergie tra le diverse componenti scolastiche e territoriali.

Le disposizioni evidenziano che non si tratta di una figura, ma di una funzione rimessa, per gli aspetti organizzativi e gestionali, all'autonomia delle scuole. Essa implica la ridefinizione della funzione docente con conseguenti interventi integrativi contrattuali. È un elemento che rappresenta un aspetto problematico richiedente soluzioni condivise e funzionali agli obiettivi dell'innovazione.

LINEE DI TENDENZA

Analisi dei dati

Scuole del campione (%) che hanno introdotto la funzione tutoriale (coordinatore/tutor) - Distribuzione regionale



Dalla lettura del grafico emerge come la funzione tutoriale abbia trovato una considerevole applicazione nel processo innovativo messo in atto dalle 549 scuole che hanno partecipato al Progetto R.I.So.R.S.E., e come venga considerata fra gli elementi più innovativi della Riforma e, talvolta, fra i più controversi.

Risulta evidenziata una significativa diversità di realizzazione fra le diverse regioni: in 14 regioni su 18 si supera la percentuale del 40% con un arco compreso tra il 15,4% del Friuli e l'80% della Liguria.

Si può concludere che non si individuano aree preferenziali di realizzazione per il ruolo del docente tutor, ma l'orizzonte geografico è molto ampio e comprende tutto il territorio nazionale.

Dai Rapporti Regionali del Progetto R.I.So.R.S.E. emergono alcuni dati di immediata percezione che costituiscono le risultanze derivate dalle interviste dei dirigenti scolastici, dai focus group dei docenti e dei genitori, dalle narrazioni dei docenti testimonial delle scuole del campione.

PUNTI DI VISTA

Il dirigente e i docenti

La scelta del tutor

È il primo elemento che la ricerca ha messo in evidenza.

Dalla maggior parte dei dirigenti e dei docenti esso è ritenuto un problema molto delicato e fortemente presente nel dibattito attuale, talvolta possibile fonte di attriti e incomprensioni all'interno del collegio docenti.

L'attribuzione della funzione nelle scuole viene per lo più effettuata dal dirigente scolastico, tenuto conto delle competenze professionali e delle esperienze dei docenti. Tuttavia risultano numericamente rilevanti anche altre modalità: proposte espresse dal collegio docenti, dall'équipe pedagogica, per autocandidatura.

L'attribuzione formale è fatta dal dirigente, ma non risulta sciolto il nodo dei criteri che hanno orientato questa scelta con la conseguenza che la designazione del tutor ha talvolta creato disparità e conflittualità fra i docenti.

Il tutor: dimensione individuale/collegiale

Emerge, da parte delle componenti scolastiche, la consapevolezza di una nuova dimensione docente di elevato profilo professionale che i processi di autonomia messi in atto nella scuola e il processo di Riforma orientano sempre più verso una progettualità distanziata dai canoni dell'esecutività.

Rimane sullo sfondo un problema di reale collegialità legato alla funzione tutoriale, in mancanza della quale, scattano elementi di problematicità che possono portare verso lo scivolamento in paradigmi organizzativi non previsti dalla Riforma, depauperandone le potenzialità della funzione stessa.

La contitolarità prevista dalla norma ha trovato una positiva declinazione a supporto della funzione tutoriale.

Pur riconoscendo la complessità della stessa, legata all'azione di tutoraggio e di coordinamento, il dirigente e i docenti concordano nel valutare positivamente i risvolti che può avere nel processo di insegnamento/apprendimento.

L'esercizio della funzione tutoriale nella classe

Il tutor, in considerazione della sua prolungata presenza nella stessa classe, ha prevalentemente creato con gli alunni un rapporto privilegiato e rassicurante, potenziandone la centralità nel processo educativo.

Il tempo scuola più disteso e flessibile, nella considerazione di dirigenti e docenti, risulta più rispondente ai bisogni formativi degli alunni, contribuisce a facilitare una loro visione integrale e permette un importante recupero dell'aspetto emotivo-affettivo.

Nei confronti della classe il docente tutor rappresenta una garanzia di unitarietà di interventi, di continuità nel lavoro, di possibilità operativa più ampia, razionale, riflessa, e una possibilità di realizzare il processo di personalizzazione degli apprendimenti.

Anche per il docente tutor la gestione di una sola classe può, a parere dei protagonisti, risultare vantaggiosa ai fini di una migliore conoscenza degli alunni.

Il tutor e gli altri

La ricerca mette in evidenza come docenti e dirigenti ritengano essenziale e connessa alla funzione tutoriale la disponibilità relazionale.

Contestuale al ruolo di responsabilità che questa nuova figura riveste nei confronti degli alunni, risulta il ruolo svolto nei confronti dei colleghi, delle famiglie e del territorio.

Si delinea un delicato e complesso problema di gestione di rapporti, di capacità relazionali, di equilibrio negli interventi, di disponibilità all'ascolto, di apertura, di discussione; in alternativa c'è il rischio della solitudine e dell'impossibilità di far fronte alla responsabilità di cui il tutor è investito.

In estrema sintesi, rispetto ai colleghi, a questa nuova figura viene richiesto di:

- sviluppare la corresponsabilità;
- favorire la condivisione nelle scelte che si concretizzano nel lavoro di team;
- promuovere una reale collaborazione con l'équipe pedagogica;
- attuare funzioni di coordinamento e di raccordo.

Nei dirigenti e nei docenti c'è piena consapevolezza dei significativi investimenti relazionali che la funzione tutoriale prevede e come essa agisca su un versante interno alla scuola, che fa riferimento agli alunni e ai docenti, e uno esterno che coinvolge le famiglie e il territorio.

Essi ritengono che i genitori rivestano un ruolo significativo nel processo *in fieri* di Riforma; sono chiamati ad esprimersi sull'anticipo, sulla compilazione del portfolio... pertanto devono essere coinvolti nel progetto formativo della scuola, non solo informati, ma resi partecipi delle scelte educative che la scuola opera per favorire lo sviluppo armonico e unitario dei loro figli.

Questa è una responsabilità di cui le componenti scolastiche sono consapevoli in quanto viene richiesto un notevole impegno che si esplicita nell'attivare le giuste strategie di partecipazione, ma anche nel trovare modalità di crescita della famiglia.

Le difficoltà da superare

L'intervista al dirigente, i testimonial narrativi, i focus group ripercorrono le *positività* sopra elencate, ma contestualmente evidenziano *criticità* avvertite in modo incisivo.

In larga percentuale è stata evidenziata la difficoltà dei docenti di disporre di tempi molto ristretti per la gestione della funzione tutoriale, rispetto alla numerosità dei compiti contemplati dalla normativa.

Alcune criticità sono frutto di oggettiva constatazione sui processi che si sono messi in atto nella scuola, altre si configurano come potenziali difficoltà che, in quanto tali, costituiscono dei punti di attenzione e in diversi casi hanno determinato un atteggiamento di attesa rispetto alla sperimentazione di questa funzione: riconoscimento del ruolo, carichi di lavoro, compenso economico per il tempo eccedente le ore di insegnamento. Si tratta essenzialmente di rivendicazioni di tipo sindacale.

Una constatazione condivisa e riconosciuta come fonte di difficoltà riguarda la possibile concentrazione di «discipline importanti», che talune scuole concentrano, a carico di un unico docente fortemente responsabilizzato nei confronti di una accentuata pluralità di compiti.

L'aggregazione degli ambiti linguistico – antropologico e matematico – scientifico si è rivelata scarsamente funzionale ad una corretta gestione della funzione tutoriale determinando carichi di lavoro eccessivi, con il rischio di instaurare rapporti di dipendenza troppo forti con gli alunni e di gerarchizzazione con i colleghi.

I docenti ritengono che si possano generare notevoli difficoltà anche all'interno dell'*équipe* pedagogica relativamente alla sperequazione dei carichi di lavoro e la conseguente percezione di ruolo minimale che può derivare per i docenti che sentono poco valorizzate le proprie competenze professionali.

È emersa anche la preoccupazione di vedere disperse le competenze disciplinari, frutto di una formazione in servizio costante e impegnata, che l'organizzazione modulare aveva richiesto.

I docenti evidenziano la necessità di poter usufruire di un congruo numero di ore di compresenza il cui eccessivo contenimento non facilita lo svolgimento dei numerosi compiti e talvolta rischia di compromettere gli esiti dell'apprendimento degli alunni.

La difficoltà per il docente tutor di fare fronte a tutti gli impegni, o di non trovare la necessaria condivisione all'interno dell'*équipe* pedagogica, può generare un senso di frustrazione e di solitudine.

Il docente coordinatore tutor dedica alla sua funzione, fuori dall'attività didattica, numerose ore indispensabili per:

- i rapporti con gli alunni;
- il coordinamento dell'*équipe* pedagogica;
- la compilazione del portfolio;
- i rapporti con il dirigente scolastico, con le famiglie, con gli Enti Locali, con le agenzie del territorio.

È unanime la considerazione che il tempo scuola settimanale non è sufficiente per assolvere gli impegni connessi alla funzione tutoriale che richiede anche studio e ricerca. Risulta abbastanza ricorrente, pertanto, che gli insegnanti si trovino a svolgere una considerevole quantità di lavoro fuori dalla scuola, comunque in orario aggiuntivo e non retribuito ma indispensabile allo svolgimento della propria funzione. A tal fine ritengono essenziali riconoscimenti economici e giuridici.

I genitori

Il dibattito svolto nei focus con i genitori si è rilevato molto illuminante circa le percezioni della famiglia sul docente tutor.

In particolar modo nelle scuole in cui l'innovazione si era avviata con la sperimentazione secondo il D.M. 100/2002, si è riscontrata una significativa consapevolezza e informazione su quanto il processo innovativo ha messo in atto.

Non sono stati rari i casi in cui i genitori hanno comparato l'organizzazione prevista dalla L. 53/2003 e la precedente organizzazione modulare conseguente alla L. 148/1990, stabilendo relazioni e *distinguo* molto significativi.

Senza dubbio la famiglia avverte di ricoprire un ruolo significativo in questa riforma che la vede protagonista all'interno di cambiamenti di sistema del processo formativo dei propri figli.

Per i genitori diventano prioritarie le considerazioni sul rapporto tutor/alunni, che si declinano su una serie di positività:

- il docente tutor è punto di riferimento per gli alunni;
- i tempi più rilassati e distesi permettono una migliore conoscenza dello sviluppo dell'alunno;
- la costruzione di positive relazioni costituisce un'opportunità;
- il contenimento dell'affettività trova una migliore possibilità di declinazione.

Una larga maggioranza di genitori ritiene che il diverso rapporto affettivo che il tutor può instaurare con la classe fa scaturire negli alunni una maggiore sicurezza anche nell'apprendimento, ridimensiona notevolmente il rischio della frammentazione del lavoro scolastico che, in particolare per gli alunni più piccoli, può costituire una reale forzatura. Anche la famiglia si sente rassicurata da una figura di riferimento che può aiutare a migliorare il dialogo.

Può risultare più facile e costruttivo il rapporto con un insegnante coordinatore dell'*équipe*, piuttosto che con più insegnanti, talvolta, in passato, eccessivamente numerosi.

Relativamente alla figura del tutor, i genitori considerano che:

- facilita il dialogo scuola-famiglia;
- offre sicurezza come soggetto di riferimento;
- viene riconosciuto come portavoce dei colleghi.

Molti genitori hanno riferito di non percepire rapporti di subordinate tra insegnanti, in quanto emerge la condivisione del progetto educativo e, dal loro punto di vista, la funzione tutoriale permette un'azione di team che riunisce competenze diverse e, organizzandole, migliora i livelli di apprendimento.

Tra le criticità che la ricerca ha registrato, quella maggiormente ricorrente nei focus group con i genitori riguarda il rischio che la funzione tutoriale possa caricarsi di troppa soggettività e ristrettezza metodologica e culturale.

I genitori manifestano qualche preoccupazione sui riflessi che tale funzione può avere su alcune peculiarità della docenza.

È il caso della valutazione, nei confronti della quale auspicano il massimo della collegialità, proprio per evitare che si incorra nel rischio di estrema soggettività che un docente tutor può esercitare, per esempio, nella compilazione di un documento come il portfolio.

Emerge la preoccupazione che la presenza di un docente «non all'altezza della situazione», presente per molte ore settimanali e per più anni nella stessa classe, possa costituire un limite reale per lo sviluppo degli alunni. Da questo punto di vista la presenza di più insegnanti può offrire la possibilità di un maggiore investimento cognitivo e affettivo rispetto ad un docente tutor poco apprezzato.

Alcuni genitori paventano che il nuovo assetto organizzativo possa determinare un impoverimento della ricchezza della relazione nel caso di carente raccordo tra i docenti dell'*équipe*.

I risultati della ricerca danno ragione di una elevata percentuale di genitori presenti ai focus group, genitori che rivestono ruoli istituzionali, rappresentanti di istituto e di classe, e genitori semplicemente interessati al percorso formativo dei propri figli, ma tutti consapevoli del processo di innovazione a cui la scuola è chiamata.

OSSERVAZIONI FINALI

La ricerca condotta sulle scuole del campione del Progetto R.I.So.R.S.E. ha messo in evidenza come la funzione tutoriale sia stata variamente interpretata dalle scuole.

Essa viene enunciata, ma raramente viene declinata nelle sue dimensioni, connotazioni e responsabilità previste dalla norma.

Ciascuna scuola, partendo dalla propria storia, ha individuato in qualche caso modelli organizzativi molto vicini alle peculiarità di questa funzione, in qualche altro modificazioni organizzative e strutturali molto lontane.

Della nuova figura, spesso viene messa in rilievo unicamente la dimensione della «prevalenza».

Per realizzare la corretta qualificazione del ruolo del tutor occorre superare il concetto, ormai entrato nell'immaginario collettivo scolastico, di una identificazione e di una assimilazione della sua funzione alla «prevalenza», rischiando di svuotarla dei significati ad essa peculiari e di avviarsi verso lo scivolamento dal concetto di prevalenza a quello di unicità (che non è senz'altro quanto previsto dalla normativa).

Se da parte delle componenti scolastiche non si procederà con profonda sensibilità e accorta deontologia, si potrà giungere a gerarchizzare i ruoli all'interno dell'*équipe* e disperdere i valori di collegialità e condivisione che quest'ordine scolastico, con la mobilitazione di grandi risorse professionali, è riuscito a costruirsi negli anni.

A tal fine si giustifica la richiesta di formazione avanzata da tutte le componenti scolastiche: dirigenti, docenti, genitori affinché si proceda allo studio, all'analisi, alla ricerca, alla sperimentazione di procedure tendenti ad implementare le connotazioni della 'funzione tutoriale' espresse dalla norma.

In diverse regioni emerge una accentuazione degli aspetti legati alla dimensione tutoriale centrata sul versante dell'attenzione agli alunni, della formalizzazione di percorsi, ma meno impegnata, anche per oggettiva scarsità di tempi, sulla dimensione di coordinamento.

In altre realtà territoriali, numericamente più contenute, risulta prevalente quest'ultima dimensione che promuove interazioni e sinergie.

La normativa mette in evidenza l'importanza delle relazioni con il territorio e con le famiglie, considerandoli elementi di grande significato per la riuscita del processo innovativo.

Concludendo, si può affermare che la funzione tutoriale non ha ancora assunto la dimensione di variabile di sistema e risulta sbilanciata, talvolta sotto l'aspetto della tutorialità, talvolta sotto l'aspetto del coordinamento.

È indispensabile che le istituzioni scolastiche orientino gli sforzi nella direzione necessaria per coniugare entrambe le dimensioni nella maniera adeguata e più rispondente alle necessità censite dalla scuola stessa.

PORTFOLIO *delle* COMPETENZE

ASPETTI NORMATIVI E PSICOPEDAGOGICI

Il termine e la pratica del portfolio si diffondono a partire dal mondo anglosassone dall'inizio degli anni Novanta e lo strumento approda nella teoria e nella prassi pedagogica italiana soprattutto nelle scuole secondarie superiori. In questo ordine di scuola il portfolio viene usato e praticato con due valenze distinte: quella certificativa e quella formativa anche se, a ben vedere nel concreto, le due valenze si contaminano e raramente si trovano portfolii esclusivamente certificativi o formativi.

In realtà le definizioni iniziali di portfolio descrivono uno strumento che consiste in una raccolta significativa di lavori di studenti nel tempo. Infatti si dice che: «Il portfolio è una raccolta finalizzata di lavoro dello studente che dimostri i suoi sforzi, i suoi progressi e il raggiungimento degli obiettivi in una o più aree. La raccolta deve comprendere la partecipazione dello studente nella scelta dei contenuti, criteri di selezione, i criteri di valutazione del merito e la prova di autoriflessione dello studente [...] Un portfolio [...] fornisce una visione complessa ed esauriente della performance dello studente nel suo complesso. Si tratta di un portfolio quando lo studente partecipa, invece di essere solo oggetto di una valutazione [...] ed esso fornisce un contesto che stimola lo studente a elaborare le capacità necessarie per diventare un learner, un soggetto di apprendimento indipendente e autonomo» (Paulson F.L., Paulson P., Meyer C., *What makes a portfolio a portfolio?*, «Educational Leadership», 48, 1991, pp. 60-63).

Si pone in evidenza del portfolio la caratteristica di strumento di autovalutazione da parte dell'alunno.

I tentativi di costruzione di un portfolio nella scuola primaria pencolano tra una concezione di strumento di documentazione gestito dai docenti e una visione di strumenti di autovalutazione di proprietà dell'alunno.

Per recuperare un punto di riferimento oggettivo si deve pescare nella normativa che specifica struttura e funzioni del portfolio.

Dal D.M. 100 del 18 settembre 2002 Art. 7 «Portfolio delle competenze»

La scuola accompagna ciascun bambino con un portfolio (o cartella) delle competenze, a mano a mano sviluppate, che comprende:

- la descrizione dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti;
- la documentazione essenziale e significativa prodotta dagli alunni durante il percorso formativo.

Il portfolio delle competenze individuali è compilato ed aggiornato, in stretta collaborazione con la famiglia, a cura, rispettivamente, dei docenti di sezione della scuola dell'infanzia e del docente tutor della scuola elementare, d'intesa con gli altri docenti del team.

Nella scuola elementare la valutazione periodica e finale, sulla base della normativa vigente, certifica le competenze acquisite tramite le unità di apprendimento elaborate durante il percorso scolastico.

Dalle «Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria» Il Portfolio delle competenze individuali

Struttura. Il Portfolio delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art. 8 D.P.R. 275/99).

Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire e apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del portfolio, oltre che il diretto coinvolgimento del fanciullo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola.

Il portfolio, con annotazione sia dei docenti, sia dei genitori, sia, se del caso, dei fanciulli, seleziona in modo accurato:

- materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;
- prove scolastiche significative;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;

- indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

Funzione. Va evitato il rischio di considerare il portfolio un contenitore di materiali disordinati e non organizzati. È, perciò, preciso dovere di ogni istituzione scolastica individuare i criteri di scelta dei materiali e collocarli all'interno di un percorso professionale che valorizzi le pratiche dell'autonomia di ricerca e di sviluppo e il principio di cooperazione educativa della famiglia. La riflessione critica sul portfolio e sulla sua compilazione, infatti, costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi.

Il Portfolio delle competenze individuali della Scuola Primaria si innesta su quello portato dai bambini dalla Scuola dell'Infanzia e accompagna i fanciulli nel passaggio alla scuola secondaria di II grado. La sua funzione è particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra le scuole dei diversi gradi. Il principio della continuità educativa esige, infatti, che essi siano ben monitorati e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo al passaggio, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito i bambini nella Scuola dell'Infanzia o che riceverà i fanciulli nella Scuola Secondaria di I grado. È utile, comunque, che la Scuola Primaria segua, negli anni successivi, in collaborazione con la Scuola Secondaria di I grado, l'evoluzione del percorso scolastico degli allievi perché possa migliorare il proprio complessivo know how formativo e orientativo, e affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative.

Compilazione. Il Portfolio delle competenze individuali della Scuola Primaria è compilato ed aggiornato dal docente coordinatore-tutor, in collaborazione con tutti i docenti che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, sentendo i genitori e gli stessi allievi, chiamati a essere sempre protagonisti consapevoli della propria crescita.

LINEE DI TENDENZA

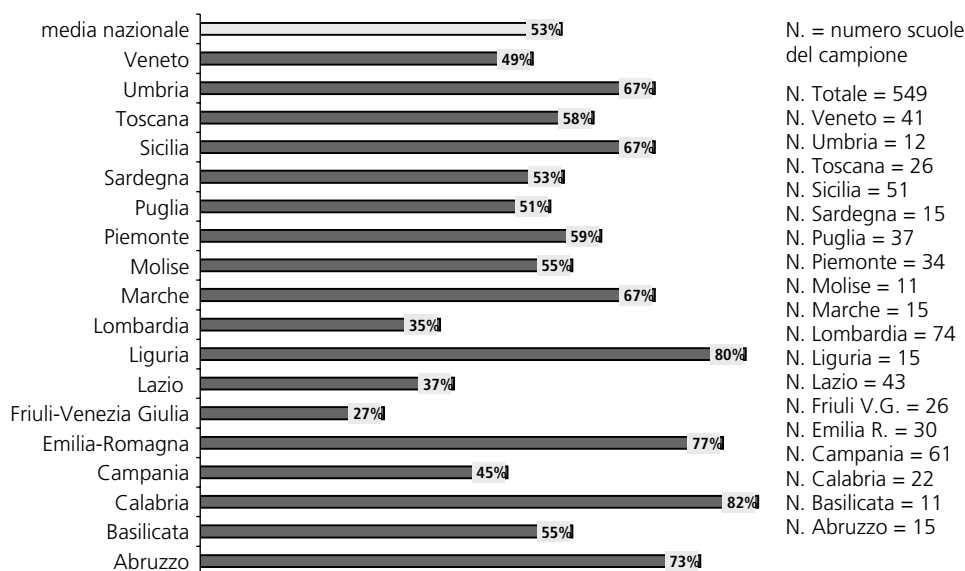
Analisi dei dati

Il portfolio rappresenta l'oggetto di innovazione sul quale la scuola primaria ha maggiormente esercitato analisi, approfondimenti e tentativi di produzione concreta.

In tutte le regioni il portfolio è stato costruito e praticato in modo esemplare. Il fenomeno è significativo più che nel dato quantitativo, distribuito in modo piuttosto organico in tutte le regioni, nella qualità del prodotto e dei processi.

Tra i numerosi strumenti realizzati ed applicati vi è un numero consistente di portfolii che, mentre venivano utilizzati, sono stati oggetto di modifiche e di aggiustamenti *in itinere*.

Scuole del campione (%) che hanno introdotto il portfolio
Distribuzione regionale



Valenze del portfolio

Il portfolio è stato inserito dai docenti in linea di massima come uno strumento che può:

- far emergere interessi, attitudini, costruendo un profilo più completo dell'alunno;
- valorizzare la qualità degli apprendimenti;
- orientare la didattica verso le aspettative ed i bisogni degli alunni;
- monitorare il processo di apprendimento di ciascun alunno;
- dare una visione, sia fotografica sia evolutiva, del sapere e del saper fare dell'alunno;
- permettere di superare rigidità nel giudizio finale, a favore della storicizzazione delle dinamiche processuali d'apprendimento;
- sviluppare un lavoro di autocoscienza e condivisione del proprio apprendere negli alunni, ponendoli su un piano di responsabilità;
- costruire un punto di riferimento per l'autovalutazione del bambino;
- rendere disponibile un materiale documentativo di non difficile consultabilità, molto indicativo anzitutto per insegnanti ed alunni;
- costruire una documentazione basata su prove significative;
- costruire uno strumento molto utile nelle comunicazioni scuola-famiglia;
- coinvolgere la pluralità di figure nella raccolta documentativa;
- richiedere un importante lavoro di *équipe* per la sua predisposizione.

Funzioni del portfolio

A seconda delle evidenziazioni delle potenzialità che caratterizzano il portfolio si può individuare la funzione prevalente attribuita al portfolio stesso.

Tre sono le principali funzioni che guidano l'uso del portfolio:

- funzione documentale;
- funzione valutativa;
- funzione autovalutativa/orientativa.

La funzione *documentale* è sviluppata da un portfolio che raccoglie una nutrita quantità di informazioni sull'alunno: sulla sua storia personale pregressa, sulla storia attuale, sui suoi progressi scolastici, sulle sue esperienze familiari ed extrascolastiche, sugli esiti dei suoi apprendimenti. La massa dei dati raccolta viene concepita dalla scuola come una 'memoria' del profilo dell'alunno che può essere visitata al termine dell'anno scolastico o nelle fasi di passaggio da una classe all'altra o da una scuola all'altra. In alcuni casi, non numerosi, la memoria è utilizzata dal docente nel presente come feedback per una *riprogettazione* della propria azione didattica.

La funzione *valutativa* serpeggia in modo carsico nella progettazione e soprattutto nella gestione del portfolio. In realtà, non essendo ancora chiarito il rapporto tra schede di valutazione e portfolio, si corre il rischio di considerare il portfolio una sorta di documentazione aggiuntiva a sostegno dei giudizi presenti nelle schede di valutazione. In questo senso ci sono portfolio strutturati prevalentemente come raccolta di prove di verifica degli apprendimenti.

La funzione *autovalutativa* è particolarmente enfatizzata da chi adotta il portfolio come uno strumento per sviluppare nell'alunno una metacognizione e un'auto-riflessione. In quanto strumento dell'alunno e per l'alunno, il portfolio deve stimolare l'alunno a:

- riflettere sulle esperienze per dar loro un significato;
- misurarsi con le proprie potenzialità;
- raggiungere una graduale consapevolezza delle proprie attitudini, dei propri bisogni, delle strade da percorrere per dare risposte ai propri bisogni;
- superare la tentazione di procedere solo su sentieri facilitati e conosciuti per affrontare nuovi itinerari che allarghino l'orizzonte dei propri interessi e facciano scoprire attitudini e competenze magari 'in nuce' ma che collaborano a costruire una personalità a tutto tondo;
- riconoscere l'evoluzione delle proprie abilità;
- mettere in atto strategie e processi di apprendimento diversificati;
- superare il senso del 'limite' soggettivo.

Struttura del portfolio

Anche la struttura data al portfolio risente delle sottolineature dell'una o dell'altra funzione.

In genere si sono rinvenute nell' articolazione di numerosi portfoli le seguenti sezioni:

- presentazione dell'alunno/dati anagrafici;
- schede di osservazione compilate dal docente e/o dai genitori;
- un *book* in cui vengono raccolti prodotti e lavori dell'alunno;
- schede di autovalutazione;
- prove scolastiche significative;
- attestati di percorso di apprendimento extracurricolari.

Le *schede di osservazione* sono spesso estremamente articolate e tendono a individuare il profilo dell'alunno nell'area della autonomia e della gestione dei propri bisogni primari. Alcune di queste schede risentono di abitudini consolidate di descrivere il grado di maturità dell'alunno in modo organico ma a volte eccessivamente frammentate.

Il *book* è presente in quasi tutti i portfoli delle scuole ed è costituito da prodotti dell'alunno finiti di vario tipo: disegni, testi scritti su consegna o libera, immagini, in qualche caso floppy disk. I prodotti sono ordinati in progressione temporale secondo parametri di:

- mi piace/non mi piace;
- sono soddisfatto/non sono soddisfatto;
- sono riuscito/non sono riuscito;
- mi interessa/non mi interessa.

Alcune scuole non hanno adottato parametri specifici se non l'ordine diacronico dei materiali.

Altre scuole hanno accompagnato i lavori con schede strutturate su indicatori che concettualizzano il prodotto.

Le *schede di autovalutazione* riguardano:

- atteggiamenti generali;
- percezione del sé nella struttura scolastica e nell'extrascuola;
- stili cognitivi e di apprendimento;
- competenze trasversali;
- competenze disciplinari (in minor misura);
- esperienze vissute dentro e fuori la scuola.

In pochissimi casi sono presenti schede di autovalutazione che fotografano la dimensione di saper essere dell'alunno in situazioni di contesto di lavoro differenziato (lavoro in piccolo, grande gruppo, situazioni di gruppo classe o di laboratorio).

Le schede di autovalutazione vengono compilate dagli alunni:

- alla fine di una UdA o comunque di un percorso didattico;
- ogni bimestre;
- ogni quadrimestre;
- quando il docente ne ravvisa l'opportunità.

In alcuni casi, accanto all'autovalutazione dell'alunno, strutturate in modo semplice, spesso iconica e non verbale, vengono riportate le valutazioni (commenti) del/i docente/i. Dalle note degli osservatori non si riesce a evincere sufficientemente situazioni di compilazioni delle schede, ruolo del docente, scansione temporale dell'operazione, gradimento dell'operazione da parte degli allievi.

Sembra di percepire, in linea generale, che in poche situazioni si dedichi un tempo specifico per la compilazione delle schede di autovalutazione e per un commento e un confronto sugli esiti delle stesse tra docente e alunno. L'attenzione a uno spazio temporale significativo dedicato all'autovalutazione degli alunni è una condizione perché si instauri una dimensione orientativa nell'agire professionale del docente.

Una seconda condizione è che ciascun soggetto implicato con l'alunno (docenti, tutor, famiglia) svolga correttamente la sua funzione.

Tempi di costruzione e di gestione

La strutturazione del portfolio ha visto impegnati alcuni docenti delle singole scuole. In molti casi si è costituita una 'commissione' *ad hoc* che, mutuando le indicazioni della normativa e avvalendosi di 'modelli' delle scuole che avevano già sperimentato nel 2002-03 ha elaborato un prodotto significativamente consono alle finalità e alle caratteristiche della propria scuola. Va evidenziato comunque l'alto grado di creatività manifestata dalle singole scuole in regime di autonomia con il rischio – a volte – di produrre dei portfolio difficilmente gestibili nella realtà di classe.

La costruzione del portfolio ha richiesto parecchio tempo, per la maggior parte extraorario dal lavoro.

I tempi di gestione del portfolio presentano una problematica più sottile. Essi contengono la compilazione del portfolio che può essere preceduto da una condivisione dei 'giudizi' formativi con l'Equipe pedagogica e, in alcuni casi, con la famiglia. Prevedono altresì momenti di costruzione del portfolio con e da parte degli alunni, momenti che non si considerano sottratti al tempo scuola nella misura in cui si attribuisce ai processi di autovalutazione dell'alunno un alto valore formativo.

OSSERVAZIONI FINALI

Un aspetto che richiede particolare attenzione sembra essere la *modalità* di utilizzo del portfolio. Perché il portfolio non diventi un oggetto 'estraneo' ai processi di apprendimento/insegnamento è importante definire le modalità del suo utilizzo in base alle finalità educative e formative che la scuola si dà. Così se si assume come formativa l'interazione tra alunni e docenti in funzione di una personalizzazione del processo formativo, si può dare spazio consistente alla compilazione del portfolio 'assistendo' l'alunno nella sua autovalutazione e/o nella scelta di prodotti da inserire nel *book*.

Altrettanto significativo nella gestione del portfolio è il peso specifico che si attribuisce al rapporto scuola/famiglia. Si può utilizzare il portfolio come strumento di informazione, di condivisione, di costruzione del rapporto figlio/genitore.

Anche un lavoro collettivo dell'Equipe pedagogica per individuare dei punti di convergenza tra i docenti sugli alunni ma anche su processi di apprendimento/insegnamento, può vedere il portfolio come 'stimolo' ad un confronto o ad una condivisione di obiettivi e modalità di azione didattica.

Un elemento problematico nella costruzione del portfolio è ravvisato da parecchie scuole nell'individuazione dei criteri in base ai quali predisporre le schede del portfolio e selezionare quindi i materiali da inserire. Sicuramente è essenziale definire dei criteri (non eccessivamente numerosi) chiari e precisi che possono essere desunti dalle finalità che si attribuiscono allo strumento.

Anche la selezione dei materiali può risultare più facilitata se si dichiarano e circoscrivono i campi di osservazione e di documentazione. Non tutta la storia formativa scolastica ed extrascolastica dell'alunno deve essere 'narrata' nel portfolio: quest'ultimo deve presentare un profilo completo ma snello dell'alunno. In questo senso è molto utile che i criteri di scelta della documentazione siano condivisi con le famiglie e – nei limiti stabiliti dall'età degli alunni – con gli alunni stessi.

Molte scuole si chiedono se sia possibile parlare di autovalutazione da parte di alunni ancora piccoli. In realtà la pratica dell'autovalutazione può essere educata e sviluppata da subito; è opportuno stimolare dall'esterno una sensibilità ed un'attenzione ai percorsi ed ai processi attraverso cui si giunge alla realizzazione di un prodotto o ad un risultato. In tal senso è fondamentale che all'alunno vengano offerte 'occasioni' didattiche per mettere in atto riflessioni sul proprio percorso formativo ed acquisire progressivamente la consapevolezza delle proprie capacità, delle proprie inclinazioni, dei propri modi di essere.

Una sensibilizzazione alla riflessione e all'autovalutazione richiede un'accompagnamento dell'adulto che solleciti ed aiuti le riflessioni dell'alunno.

Un punto di attenzione sottolineato sia dai docenti che dalle famiglie è la qualità del rapporto che si può stabilire tra scuola e famiglia attraverso la gestione (oppure la costruzione) del portfolio.

Si sono ravvisati da parte delle scuole atteggiamenti di:

1. informazione;
2. condivisione;
3. collaborazione operativa.

L'interazione scuola/famiglia è produttiva nella misura in cui l'atteggiamento di partenza è orientato verso la conoscenza il più possibile realistica dell'alunno nella prospettiva, per il docente, di orientare la propria azione didattica verso il potenziamento delle caratteristiche personali e culturali dell'alunno.

In questo senso le scuole, sia pure in una dimensione di tentativi ed errori, hanno mostrato disponibilità e creatività individuando strumenti, modalità di dialogo, scansioni temporali funzionali al coinvolgimento attivo della famiglia.

Il portfolio è stato inteso ed utilizzato come strumento che favorisce la continuità tra un grado di scuola e l'altro.

Alcune scuole, per rendere più pregnante questa valenza del portfolio, hanno costituito gruppi di lavoro con docenti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado.

Alcune scuole hanno anche sottolineato il grande aiuto ricevuto nell'ideazione del portfolio in quelle situazioni in cui il portfolio (sia pur con modalità più blande ed occasionali) è già praticato nelle scuole dell'infanzia. Si è trattato, in questo caso, di dare un corpo preciso e motivato pedagogicamente ad uno strumento nato prevalentemente con finalità documentali, per potenziare sempre più anche la finalità orientativa del portfolio stesso.

In linea di massima il portfolio con tutte le sue sezioni si presenta come un portfolio di carattere generale in cui confluiscono dati di tipo esperienziale più relativi a caratteristiche di capacità e di abilità di base e di saper essere ad elementi caratterizzanti le modalità di apprendimento dell'alunno. Tranne in qualche caso, le competenze squisitamente disciplinare sono appena accennate.

Solo in pochi casi si è prodotto un portfolio strutturato prevalentemente sulle varie discipline estrapolando da queste le conoscenze e le capacità peculiari della disciplina stessa desunte dalle 'Indicazioni'. Non risulta però un legame tra i descrittori disciplinari del portfolio e le competenze effettivamente sviluppate alla fine di una UdA.

Poche scuole hanno ritenuto importante inserire nel portfolio anche dati rilevabili dalle attività dei laboratori.

Solo alcune scuole hanno dichiarato di stabilire una stretta correlazione tra portfolio e PSP. In realtà il portfolio è strutturato, gestito e compilato spesso indipendentemente dalla costruzione di UdA e PSP. Sembra di poter inferire che il portfolio venga organizzato più a partire da obiettivi specifici di apprendimento (desunti dalle Indicazioni) che non implementato e redatto a seguito di obiettivi formativi e competenze presenti nei PSP e nelle UdA.

Il portfolio è stato inteso come strumento di riflessioni per tutto il sistema, improntato alla bidirezionalità: di autovalutazione dell'alunno, di riflessione dell'insegnante sul bambino, ma anche di valutazione da parte degli alunni dell'azione didattica promossa dai docenti. Perché il portfolio diventi un autentico strumento equilibratore dell'azione formativa e didattica, la scuola deve probabilmente fare un passo ulteriore per individuare un assetto su cui strutturare il portfolio stesso in cui le varie finalità e le varie sezioni di cui è costituito lo strumento siano organizzate in rapporto equilibrato e funzionale allo sviluppo e all'implementazione di tutte le potenzialità del portfolio.

LABORATORI *e* DIDATTICA LABORATORIALE

ASPETTI NORMATIVI E PSICOPEDAGOGICI

Il rispetto dell'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo propria di ciascuna istituzione scolastica, fa sì che nei Documenti nazionali forniti dallo Stato (il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo ciclo* e le *Indicazioni nazionali per i Ppae* nelle scuole dell'Infanzia e le *Indicazioni nazionali per i Psp* nella scuola primaria) allegati al Decreto Legislativo 59/04 non si richieda esplicitamente la realizzazione di laboratori né si faccia riferimento alla didattica laboratoriale; la libertà di insegnamento, costantemente salvaguardata dalla riforma, non lo permette così come i presupposti pedagogici della riforma stessa non permettono alcuna separazione artificiosa tra teoria pedagogica e pratica didattica. Di didattica laboratoriale, per contro, si parla nei diversi Documenti orientativi accompagnatori delle varie fasi di realizzazione della riforma (*Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Psp nella scuola primaria*, pubblicate in occasione della Sperimentazione del D.M. 100/02 – C.M. n. 29 del 5 marzo 2004 – *Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei documenti nazionali della riforma* www.cisem.it), intendendola come una modalità operativa utile per sviluppare la personalizzazione dei percorsi nei diversi momenti ed articolazioni dell'attività formativa. In questo senso, se l'organizzazione di laboratori variamente finalizzati risponde alla necessità di offrire percorsi differenziati in ordine a temi, stili di apprendimento, criteri organizzativi del gruppo di allievi, la didattica laboratoriale assume carattere di rilevanza fondamentale lungo tutto il percorso di apprendimento, sia esso obbligatorio o opzionale-facoltativo, proprio in funzione della pedagogia ispiratrice della riforma; essa, infatti, appare modalità didattica che, più di altre, riesce a realizzare «il giudizio e la responsabilità professionale necessari per progettare in situazione le Unità di Apprendimento con i relativi obiettivi formativi personalizzati a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento»¹. Una

1 All. B Indicazioni Nazionali per i Psp nella Scuola Primaria, p. 5

didattica laboratoriale, quindi, non esclusivamente spesa nello spazio e nel tempo dedicato al Laboratorio, ma altrettanto diffusa nel gruppo classe, all'interno della stessa quota obbligatoria, per rispondere all'esigenza dell'allievo di dar «senso» al proprio operare utilizzando un ambiente di apprendimento che lo porta a interrogarsi e a porsi in modo riflessivo rispetto ai problemi e alle situazioni presentate.

La particolarità propria della didattica laboratoriale, infatti, sta nel proposito di dar vita ad una strategia o ad un progetto intenzionale da concretizzare attraverso azioni organizzate dotate di problematicità e di significato per l'allievo che le compie: gli alunni si trovano a ragionare, a confrontarsi su compiti reali e anche quando sono necessari percorsi didattici volti a dare sistematicità disciplinare agli apprendimenti o ad esercitare specifiche abilità, queste vengono inserite in un contesto che porta l'alunno a «dare senso» a quello che sta facendo perché ne sperimenta le possibilità applicative in un contesto vitale, ne comprende i collegamenti con le altre discipline all'interno di una logica inferenziale che lavora più sulle zone di confine che sul centro dell'epistemologia della disciplina stessa. Dalla situazione problematica e dalla riflessione intelligente scaturisce un processo dinamico e costruttivo in cui l'alunno viene sostenuto dall'insegnante che lo indirizza, lo sollecita alla scoperta dei percorsi possibili e divergenti, lo sostiene nella fatica di affrontare le difficoltà del costruire il proprio apprendimento; contemporaneamente, all'interno di questo processo, si attivano relazioni di apprendimento cooperativo tra gli allievi che compongono il gruppo, sia esso gruppo classe o gruppo formato in base a criteri diversi (livello, compito, interesse). Del resto, se è vero che la mente umana ha un'attitudine spontanea ad integrare e a contestualizzare, la scuola ha il compito di svilupparla, di aiutare gli alunni ad organizzare conoscenze ed abilità diverse, evitando sterili ed insignificanti accumulazioni. L'organizzazione delle conoscenze e delle abilità, in una logica di «significato», per contro, diventa un processo circolare che comporta l'applicazione continua di procedimenti logici di connessione e separazione con una continua implicazione operativa di analisi e sintesi, di collegamento e separazione. Il pensiero che così si sviluppa, attuando continue operazioni logiche sulle conoscenze e sulle abilità, diventa capace di riconoscere l'unità in seno alla diversità e la diversità in seno all'unità.

Ne consegue che attivare nella scuola percorsi di didattica laboratoriale significa porre l'allievo nella condizione di coniugare le parti di un problema con la globalità del problema medesimo, nella consapevolezza che ogni parte modifica il tutto e viceversa, indipendentemente dal fatto di essere in un momento del percorso obbligatorio o di quello opzionale facoltativo; la didattica laboratoriale diventa, dunque, la «normale» attività didattica agita sia con il gruppo classe sia con un gruppo di livello, compito, interesse.

In questo senso occorre, allora, operare alcune sottolineature:

- non è possibile parlare di «Laboratorio» solo come di un luogo attrezzato *ad hoc*, separato dalla «normale» attività d'aula, finalizzato all'acquisizione di particolari conoscenze ed abilità se non lo si colloca in una cornice di apprendimento unitario che mantenga il «senso» dell'oggetto di studio. In questa accezione il laboratorio di informatica, per esempio, diventa spazio attrezzato, certamente, ma ancor di più ambiente di apprendimento dove determinati

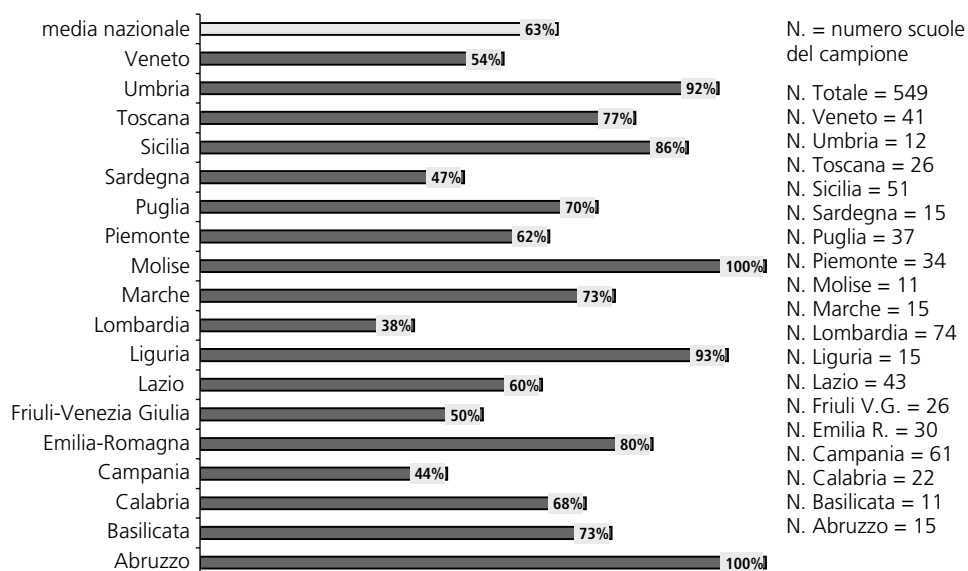
- strumenti rispondono ad un diverso modo di apprendere non necessariamente proveniente dall'ambito istituzionale;
- non è un «tempo separato» da altri tempi della scuola, ma si realizza con il gruppo classe così come con gruppi formati in base ad altri criteri, nel tempo obbligatorio, così come nel tempo opzionale facoltativo. Il problema della gestione di un'attività laboratoriale può certamente variare a seconda del numero degli allievi coinvolti; sta alla responsabile autonomia organizzativa di ciascuna istituzione scolastica sia ottimizzare l'utilizzo delle risorse esistenti, sia richiederne delle ulteriori;
 - la didattica laboratoriale può avere un oggetto di studio interdisciplinare che utilizza, come si è detto, inferenze, analogie, logiche epistemologiche di «confine», ma può, altresì, avere un oggetto di studio monodisciplinare, all'interno del quale l'allievo, guidato dal docente, riscopre tutta l'integrità dell'apprendimento nelle sue infinite connessioni;
 - il sapere, il fare riflessivo, l'essere che caratterizzano qualunque percorso di didattica laboratoriale richiedono costantemente il coinvolgimento della totalità della persona umana nella sua integrità, quindi non solo dell'attività cognitiva, né solo di quella corporea o manuale, né solo di quella relazionale-affettiva: sono prospettive diverse tenute costantemente insieme dalla professionalità riflessiva del docente.

Tutto ciò significa che non è sufficiente approntare laboratori attrezzati, utilizzare risorse adeguate, studiare tempi appositi per realizzare un'attività di *laboratorium* alternativa a quella di *auditorium*, ritenuta peraltro inevitabile; la sfida coraggiosa che si può leggere nelle richieste di «senso» della riforma e, prima ancora, nella esigenza di realizzare successo formativo personale nella normativa dell'autonomia scolastica, sta nell'affermazione che «fare laboratorio» è possibile sempre, in qualsiasi condizione, sia pur con maggiori o minori difficoltà, tutte le volte in cui i bambini si esprimono per tutto quello che sono, mente, corpo, affettività e relazione, imparano facendo qualcosa che li interessa, interagiscono con i pari, ritornano, con intelligente e guidata riflessione, senso e scopo di ciò che fanno insieme con gli altri.

LINEE DI TENDENZA

Analisi dei dati

Scuole del campione (%) che hanno introdotto didattica laboratoriale/laboratori - Distribuzione regionale



Contesto

Dal quadro generale emerge che i Laboratori e le attività laboratoriali sono fortemente diffusi nella prassi corrente. Un gran numero di scuole ha attivato Laboratori di vario tipo, sia per favorire apprendimenti cooperativi, sia per valorizzare le potenzialità di ogni bambino, prestando attenzione ai bisogni, agli interessi e alle attitudini di ciascuno. Essi si inseriscono, in gran parte, in una tradizione di continuità, essendo da tempo presenti nel Piano dell'Offerta Formativa. Li ritroviamo difatti in molti Progetti, soprattutto extracurricolari, che, nel passato, si sono affiancati agli insegnamenti curricolari. Molti di questi Progetti appaiono giustapposti o aggiunti alle programmazioni curricolari, mentre altri si integrano alla «normale» attività educativa e didattica, costituendo un arricchimento, o completamento, se non un approfondimento di quest'ultima. La maggior parte della pratica laboratoriale s'ispira alla didattica per Progetti, la quale, ponendo al centro il soggetto che apprende, privilegia la dimensione attiva e operativa dell'apprendimento. Ne consegue il ricorso frequente a modelli partecipativi, in cui il «fare» ricopre una funzione dominante. In non poche situazioni i modelli proposti dalla didattica per Progetti si contrappongono ad un insegnamento ancora trasmissivo, spesso imitativo ed esplicativo soprattutto per i saperi centrali, mirando a controbilanciare approcci eccessivamente disciplinari, che tendono, non di rado, a trascurare aspetti legati ai bisogni personali, sociali, cognitivi e culturali dei bambini.

Tipologie

Largamente diffusa e fortemente sfaccettata appare l'offerta di Laboratori. In essa si rileva una varietà di tipologie, che consolida e propone usi e modelli differenziati sul piano organizzativo e didattico.

Frequente è la presenza del Laboratorio «in senso stretto», che coincide con uno spazio fisico, specifico (spazio-territorio), distinto dall'aula madre, attrezzato per una determinata attività. In esso si prefigura un cambiamento di «scenario fisico» a forte valenza prossemica (contesto «segno»), pensato per agire e interagire; «un ambiente strutturato, notano i docenti, separato dall'aula tradizionale e dotato di attrezzature specifiche, dove il bambino impara facendo, trovando maggiori possibilità di esprimersi creativamente». Ritroviamo quindi in parecchie realtà scolastiche, luoghi di azione, «più o meno» attrezzati, in cui gli alunni sperimentano e praticano forme diversificate di conoscenza. Questo tipo di Laboratorio, organizzato essenzialmente a livello di scuola, riguarda preminentemente i Laboratori di: inglese, informatica, attività espressive (ceramica, pittura, modellaggio, giardinaggio, cucina, ecc.) e scientifiche o le cosiddette Educazioni (educazione motoria, teatrale, alimentare, musicale, stradale, educazione alla legalità, interculturale, ecc.).

Insieme a questa dimensione, realizzata a livello di scuola, si rilevano altre pratiche laboratoriali, programmate a supporto delle attività d'aula: in qualche caso sono integrate alla programmazione di classe, il più delle volte rappresentano un affiancamento alle attività della classe.

Abbastanza diffusi sono pure i Laboratori LARSA, destinati al recupero e allo sviluppo degli apprendimenti. Questi risultano variamente strutturati, a seconda delle esigenze della scuola: nella classe o in spazi esterni alla classe; per gruppi di livello (classe/interclasse) o eterogenei (misti classe/interclasse); con scansioni temporali bimestrali/trimestrali e funzionanti per l'intero anno scolastico. Particolarmente generalizzato appare il Laboratorio di recupero, già fortemente radicato nella tradizione scolastica; le attività di recupero investono soprattutto le discipline centrali (lingua italiana, matematica, ecc.).

Mentre di più difficile rilevazione e valutazione, e che comunque sembra meno presente, è il Laboratorio «in senso largo», cioè il Laboratorio-classe, inteso, non soltanto come spazio fisico (cornice «segno»), quanto come spazio mentale di investigazione di nuovi circuiti interpretativi, in cui l'alunno, coinvolto in situazioni di uso, impara, da apprendista ricercatore, certi contenuti durante la «normale» attività didattica. Mediante quest'approccio, che si svolge in classe, i bambini apprendono «quotidianamente» e per tutti i saperi (informali e formali) a fare, a riflettere e a modificare quanto appreso e fatto, dietro la regia dell'insegnante. «Tutti» i differenti oggetti culturali (informali e formali) vengono così affrontati in una dimensione costruttiva e secondo un principio di processualità, dove le varie tappe di costruzione della conoscenza sono percorse, perseguendo una logica ermeneutica, in grado di attivare modalità del fare «creative e variegate»; modalità che si esercitano su saperi essenziali, significativi e «adeguati» alle strutture cognitive del bambino. L'operatività praticata investe quindi non soltanto le mani e il corpo, quanto la mente, tenendo sempre conto dei retroterra culturali dei bambini, degli ambienti in cui vi-

vono, dei loro bisogni, interessi, disposizioni ed attitudini. Si tratta di un'operatività creativa, non tanto addestrativa, in quanto offre l'opportunità di sperimentare mondi altri, e al contempo sviluppa, nel bambino, capacità di trasformazione della propria esperienza antropologica, grazie proprio a modalità plurime di produzioni individuali e di inventiva.

In questo tipo di Laboratorio la qualità pedagogica del lavoro si fa spazialità di «situazione», oltre che di «posizione» e diventa tale in ragione proprio della scelta degli oggetti culturali (paradigmi di senso) e del tipo di attività che vengono svolte (cornice «segno» e «senso»). Si tratta della classe-laboratorio, che, attraverso un «fare intelligente», costruisce atteggiamenti mentali (osservativi, investigativi, risolutivi, ecc.), che conducono ad interrogarsi e a mettere in moto un agire riflessivo su problemi e oggetti culturali (noti e non), all'interno di un ambiente di apprendimento, carico di «senso» oltre che di «segno», in cui il bambino impara a formulare anticipazioni, ipotesi preventive e confronti, a tirare le conseguenze su quanto affrontato e ad «astrarre ciò che c'è di comune nelle varie discipline, mettendo alla prova ciò che sa».

Questa dimensione laboratoriale, che non esclude l'apporto del Laboratorio «in senso stretto» (cornice «segno»), non è ancora molto diffusa; appare più dichiarata che agita.

Modalità organizzative e funzioni

Le attività laboratoriali sono svolte sia a classe intera sia a gruppi, in orario obbligatorio e non.

In alcune realtà scolastiche si riscontrano modelli di organizzazione laboratoriale a livello di scuola (Laboratorio «in senso stretto») e a livello di classe; in quest'ultimo si valorizza l'ambiente di apprendimento, attraverso la strutturazione dell'ambiente-aula in una pluralità di spazi, interni all'aula; l'uso dinamico degli spazi (angoli intitolati ad attività diverse: matematica, lingua/grammatica, inglese o momenti liberi, dopo aver terminato un compito) e degli strumenti (computer, che consente di sviluppare le varie discipline anche con il contributo dell'informatica) facilita quotidianamente l'attività laboratoriale.

In altri casi invece si privilegia la suddivisione del gruppo classe, magari congiuntamente a classi parallele, in piccoli gruppi, che seguono contestualmente attività diverse con una rotazione che assicura a tutti gli alunni le stesse opportunità formative.

Vi è poi qualche esempio di scuola, che, pur avendo carenza di spazi, si è attrezzata per favorire una didattica laboratoriale, mostrando una significativa tendenza a utilizzare i principi fondamentali di tale metodologia nelle «normali» attività svolte in classe (coinvolgimento attivo dei ragazzi, esplorazione, osservazione, sperimentazione diretta dei fenomeni, riflessione e rielaborazione, ecc.).

Per quanto riguarda la formazione dei gruppi si riscontra un'ampia varietà di soluzioni: per gruppi di livello, per gruppi di compito e di interesse, per gruppi omogenei ed eterogenei. Alle diverse modalità di composizione dei gruppi corrisponde l'erogazione delle attività di laboratorio (comuni o differenziate).

La grande maggioranza delle scuole ha dichiarato di aver istituito, sulla base delle competenze, la figura del responsabile di laboratorio per quasi tutti i laboratori, con funzioni soprattutto di organizzazione e di gestione degli spazi. Soltanto in taluni casi sono state previste altre funzioni, quali quelle per la programmazione e documentazione delle attività didattiche e per lo svolgimento delle attività laboratoriali. Nel caso dell'informatica e dell'inglese, ambiti dove è richiesta una competenza specifica ancora non particolarmente diffusa tra i docenti, si riscontra frequentemente una coincidenza tra il responsabile di laboratorio e il docente che svolge le attività richieste.

PUNTI DI VISTA

Dai protocolli emerge che ai Laboratori viene assegnata una funzione significativa, dato che questi consentono all'insegnante di migliorare la qualità del processo di apprendimento, coinvolgendo maggiormente gli alunni. Circa la loro presenza le risposte del dirigente, dei docenti e dei genitori si riferiscono fondamentalmente all'accezione classica di Laboratorio, cioè al Laboratorio «in senso stretto». Dalle rilevazioni (intervista al dirigente, focus group, testimonial narrativo) risulta che le risposte variano a seconda dei ruoli, delle informazioni ricevute e delle competenze relative all'oggetto in questione. Sia docenti che genitori ne espongono i molteplici vantaggi: «l'attenzione agli stili individuali di apprendimento»; «la centralità del soggetto»; «il rispetto dei tempi di apprendimento»; «la trasversalità delle attività»; «l'integrazione fra alunni di classi diverse: costituzione di gruppi»; «la possibilità di stimolare il recupero e le eccellenze»; «la collaborazione e il confronto fra i colleghi»; «la possibilità per i bambini di essere seguiti in modo più individuale»; «un maggior coinvolgimento del bambino, anche di quello più timido che in classe si perde».

Non mancano tuttavia punti di criticità che toccano carenze legate agli spazi e alle risorse. Diffusamente avvertita appare l'esigenza di creare ed attrezzare adeguatamente gli spazi e di destinare finanziamenti più consistenti per incentivare le ore eccedenti degli insegnanti e per adeguare/rinnovare le attrezzature. Altrettanto condivisa è la necessità di incrementare gli organici.

OSSERVAZIONI FINALI

La maggior parte degli intervistati condivide quindi l'importanza del Laboratorio, considerato quale luogo educativo e didattico, in cui si creano per eccellenza «situazioni di apprendimento individuali e sociali con caratteristiche prevalentemente operative e sicuramente utili a favorire la partecipazione diretta e personale degli alunni nella realizzazione di percorsi formativi». Se ne ribadisce la finalità e si afferma che il Laboratorio non può tuttavia costituire «un'alternativa all'eterogeneità e al valore formativo del grande gruppo o del gruppo classe o dell'interclasse, né traduce modelli selettivi e discriminanti di sviluppo e di apprendimento. Esso costituisce una situazione e un'opportunità per garantire il successo formativo e il diritto di apprendere di tutti gli alunni». Diversi insegnanti manifestano inoltre l'esi-

genza di praticare frequentemente un insegnamento costruttivo, di un «fare con la mente e con il corpo», in cui «gli allievi partecipino alla costruzione della propria cultura in un'ottica di ricerca, ideando congetture e sperimentandone la solidità». Ma affinché tutto ciò si possa realizzare, in maniera organica e non episodica ed occasionale, è necessario, osservano gli insegnanti, un solido sostegno e più opportunità di formazione legate alla ricerca, alla sperimentazione e allo sviluppo, da attuare permanentemente in luoghi istituzionali.

PIANI *di* STUDIO PERSONALIZZATI *e* UNITÀ *di* APPRENDIMENTO

ASPETTI NORMATIVI E PSICOPEDAGOGICI

Il concetto di personalizzazione del percorso formativo trova collocazione normativa a partire dall'art. 1 comma 2 del D.P.R. 275/99, regolamento attuativo dell'art. 21 della legge 59/97, che recita «L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alle domande delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo...».

Le Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative (PPAE) nelle scuole dell'Infanzia e le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (PSP) nella Scuola Primaria costituiscono, con il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo (PECUP), il documento dato dallo Stato alle scuole per organizzare in piena autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione, e sviluppo e i percorsi personalizzati per i propri allievi. Con questo dispositivo previsto, in base alla Costituzione e all'art. 8 comma 1 del D.P.R. 275/99, dalla legge 53/03 e dal D.Lgs. 59/04 si completa e si realizza sul piano normativo, pedagogico e organizzativo il definitivo abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, già inaugurato con la stagione della Programmazione Curricolare, successiva ad una logica esclusivamente centralistica imperniata sui Programmi di insegnamento dettati dal centro; i docenti delle istituzioni scolastiche autonome sono, dunque, chiamati ad operare nella singolarità della loro situazione e a trasformare responsabilmente il servizio istituzionale da essi fornito nella sintesi di ciò che è bene per ciascun allievo considerato nella unicità e integralità della sua persona, fermo restando i valori/vincoli nazionali che tutti devono rispettare.

In questa logica diventa punto fermo la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono offrire percorsi formativi adatti e significativi per i loro al-

lievi, ma altrettanto netta risulta la personale responsabilità educativa degli allievi stessi, dei genitori e del territorio nello sceglierli e nel percorrerli, ma anche nel costruirli insieme, in un dialogo costante, ricco di reciproche attenzioni e determinazioni che realizzi il traguardo prefigurato dal PECUP: un ragazzo competente in quanto «le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso)»¹ hanno permesso di trasformare le sue capacità in competenze da spendere nella scuola e fuori dalla scuola, nella vita. La pluralità delle fonti di apprendimento è un dato di realtà fondamentale su cui l'istituzione scolastica è chiamata a riflettere non solo per creare i collegamenti e le reti necessarie con i diversi soggetti che, nel territorio, agiscono in questo senso ma, soprattutto, nell'elaborare la propria Offerta Formativa e la sua articolazione didattica ed organizzativa.

Una delle scelte di sistema della riforma, peraltro, è costituita dalla distinzione, all'interno del monte ore messo a disposizione come risorsa/vincolo da parte dello Stato, tra una quota oraria obbligatoria e una opzionale facoltativa; la prima ha la funzione di salvaguardare le ragioni della unitarietà dell'insegnamento, che deve essere comune in un certo ordine e grado di scuola, per tutte le regioni del Paese; la seconda ha la funzione, non secondaria, di rendere effettivo il diritto di scelta da parte delle famiglie e degli alunni e di rendere possibile la diversificazione dei percorsi portando, anche attraverso questo strumento, ad una reale personalizzazione.

Il piano di studio personalizzato risulta, dunque, dalla raccolta ordinata e riflessa delle Unità di Apprendimento a volta a volta predisposte dai docenti per ciascun allievo o gruppi di allievi e realizzate sia nella quota orario obbligatoria, sia in quella opzionale facoltativa.

Due sono le caratteristiche fondamentali del PSP che occorre sottolineare: la prima è l'impossibilità di essere definito rigidamente a priori; la seconda, strettamente collegata alla precedente, è la necessità di essere «chiuso» solo a posteriori, dopo che ogni studente (o gruppo di studenti) ha realizzato percorsi che lo hanno migliorato e sostenuto nel riconoscimento dei propri punti di forza e di debolezza, hanno reso possibili approfondimenti e recuperi, promuovendo, senza alibi o rinunce, l'efficacia e l'efficienza dell'apprendimento, con una costante attenzione ad evitare le forzature e ad aggiustare il tiro, per la realizzazione della persona che ogni studente è. Un'ulteriore riflessione si impone rispetto alla prima caratteristica individuata nel PSP: certo può essere difficile e faticoso ottenere il distacco dalla logica aprioristica della programmazione che ha caratterizzato tanta pratica didattica in questi ultimi decenni. Occorre pensare ad una progettazione iniziale a «maglie larghe» che delinea lo scenario all'interno del quale si collocheranno le diverse Unità di Apprendimento definite dalle équipe pedagogiche, suscettibili di tutti gli adeguamenti che si richiederanno *in itinere*. Il momento di «chiusura» del PSP, riflessivo e a posteriori rispetto all'agito, garantisce al docente la possibilità di accrescere la professionalità delle proprie pratiche educative, di realizzare metacognizione e adattamento rispetto ad esse in funzione dell'apprendimento del bambino. All'interno della nuova logica pedagogica proposta dalla riforma

¹ Allegato D del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo ciclo.

ma la riflessività a posteriori, dunque, diventa la caratteristica metodologica fondamentale per la realizzazione del PSP, sul quale i docenti lavorano in forma definitiva solo ad azione conclusa avendo cura di individuare al suo interno tutti gli spunti e i materiali necessari per la compilazione del portfolio delle competenze personali. Una progettazione «a maglie larghe» non significa che non dà indicazioni ai singoli insegnanti: al contrario, pone con estrema chiarezza un punto di partenza unitario (l'Apprendimento Unitario) ma lascia ai singoli docenti la massima libertà di percorso a livello organizzativo e di mediazione didattica personale. Le ipotesi organizzative che l'équipe formula, però, potrebbero essere suscettibili di modifiche *in itinere*, proprio perché l'attività prospettata potrebbe non essere efficace, oppure perché si individua la necessità di interventi personalizzati, oppure perché, sulla scorta dell'esperienza, si reputa opportuno modificare l'UdA successiva per l'intero gruppo di alunni. Questo non significa che il percorso sia «arbitrario»! Al contrario, si è ben consapevoli che un'azione didattica è efficace solo se è chiaro lo scopo a cui tende ogni azione dei docenti; ciò non toglie che l'operatività quotidiana del docente sia libera, ma direzionata verso la meta chiaramente definita dall'apprendimento unitario stabilito.

Poiché la normativa definisce il PSP come raccolta ordinata e riflessa delle Unità di Apprendimento, occorre soffermarci sulle caratteristiche salienti di queste ultime.

Ogni Unità di Apprendimento si compone degli obiettivi formativi, delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformare gli obiettivi specifici di apprendimento in competenze personali; contiene, infine, le modalità con cui si intendono verificare e valutare le conoscenze e le abilità utilizzate e le competenze personali maturate, avendo cura, ovviamente, di scegliere i metodi adatti per la valutazione delle une e delle altre. Ciascuna UdA, infatti, costituisce un tassello che l'allievo o il gruppo di allievi fa proprio e personalizza per comporre un puzzle che esprime tutta la propria originalità e unicità; in questo piano di studio personalizzato docenti, genitori e alunno devono poter leggere la storia personale di ciascuno.

Sintetizziamo, sulla scorta dei Documenti nazionali, i passaggi fondamentali che caratterizzano l'Unità di Apprendimento:

- l'apprendimento unitario che realizza gli obiettivi formativi individuati;
- il compito unitario che lo esprime e che l'allievo o il gruppo di allievi è chiamato a svolgere;
- le conoscenze e le abilità utilizzate;
- le competenze attese che, utilizzate in situazione, testimonieranno circa l'apprendimento;
- gli standard di valutazione;
- il riferimento puntuale agli OSA e al PECUP;
- l'organizzazione prevista;
- la riflessività del momento post-attivo.

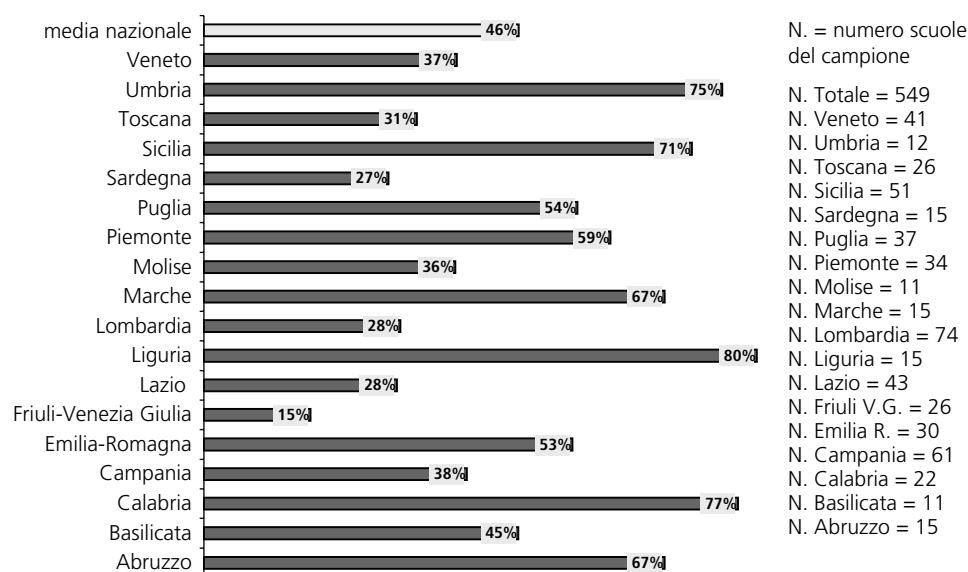
Partendo dal presupposto che non vi è un contenuto che possa restare confinato in una parte sola della cultura ma sempre ogni singolo elemento la evoca in maniera plurale ed olistica, se anche ci troviamo di fronte ad un problema monodisci-

plinare, è al suo stesso interno che bisogna comunque far scoprire la dinamica parte/tutto. In questo senso, non occorre progettare sempre Unità di Apprendimento inter o pluridisciplinari; anche nella più semplice proposta didattica esistono molti richiami ologrammatici «naturali». Sempre vale l'idea che il tutto è già dentro la parte: non bisogna crearlo. Non è necessario «aggiungere» altre discipline, occorre verificare che non siano già contenute anche nella nozione disciplinare più specifica.

Ultima caratteristica che occorre sottolineare è la completa «contestualizzazione» sia del PSP, sia dell'UdA: impossibile, dunque, fornire esempi e modelli da riprodurre tout court. Al massimo, può essere utile ragionare non partendo da esempi a tavolino, ma da esempi realmente agiti nelle scuole; si mediano, così, diverse posizioni, in modo da elaborare testimonianze «non da copiare» ma che servono per capire di più e per esercitare la propria riflessività personale.

LINEE DI TENDENZA

Scuole del campione (%) che hanno introdotto PSP-UdA
Distribuzione regionale



A livello nazionale la media delle scuole campione che ha applicato i piani personalizzati e le UdA è del 46% circa. La media di 4 regioni: Friuli, Sardegna, Lazio e Lombardia risulta inferiore del 40% rispetto alla percentuale nazionale, quella di Toscana, Veneto, Molise, Campania risulta inferiore del 25/30%, quella della Basilicata coincide con la percentuale nazionale. La media dell'Emilia Romagna, Puglia e Piemonte è superiore del 10% rispetto alla percentuale nazionale, mentre quella di Abruzzo, Umbria, Calabria e Liguria è il 50% sopra.

Esclusa la Liguria e il Piemonte le regioni del Nord sono generalmente inferiori alla percentuale nazionale; le regioni del centro Sud si collocano invece ad un valore percentuale superiore del 50% rispetto a quello nazionale.

Contesto

A differenza di altre innovazioni che costituiscono un elemento di continuità rispetto al passato, per esempio i laboratori, e di altre di più semplice comprensione e di più facile realizzazione, il portfolio, i PSP e le UdA, sono ancora elementi di innovazione scarsamente diffusi, la cui funzione non è ancora chiara ai docenti che stanno facendo ricerca intorno ad essi.

Dagli incontri con i docenti sono pertanto emerse modalità e approcci diversi nell'affrontare e nel programmare attività ad essi legate.

Nelle scuole che hanno scelto di mettere in atto i PSP si è verificato fin da subito il bisogno di aprire un dibattito approfondito per arrivare a condividere un lessico comune in quanto molti lamentano un quadro normativo di riferimento poco chiaro che è stata la ragione di un lungo e concitato confronto. Solo in una seconda fase molti sono passati alla strutturazione di una o più UdA e alla conseguente sperimentazione nella prospettiva di arrivare gradualmente alla organizzazione di PSP.

In particolare sia i focus che le narrazioni evidenziano la difficoltà a trasferire gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi da inserire nei PSP.

Vi sono infatti delle situazioni in cui le UdA nascono dall'analisi del bilancio delle competenze e dalle esperienze degli alunni, dalle dissonanze di ciascuno, in direzione degli obiettivi formativi e quindi degli obiettivi specifici di apprendimento.

In altri contesti si ricorre al metodo sperimentale che consente di dedurre gli obiettivi formativi dal PECUP con conseguente formulazione delle UdA.

Molti docenti sembrano aver chiaro il concetto di Unità di Apprendimento cogliendo le differenze con le precedenti unità didattiche, alcuni hanno inoltre percepito il valore formativo dell'intersezione nascente tra la sintesi e l'ologramma, per cui, in determinate realtà scolastiche gli obiettivi formativi risultano finalizzati ad un complesso rimando reciproco, continuo e unitario, ma ad uno studio accurato e puntuale sul piano teorico non sempre corrisponde la traduzione in prassi educative. In molte scuole, soprattutto le paritarie, i PSP sono visti come l'aspetto più innovativo della riforma, con la sottolineatura della centralità della persona.

La maggioranza delle scuole si trova comunque ad un approccio di studio iniziale che richiede tempi lunghi di comprensione e condivisione anche all'interno della stessa realtà scolastica; dirigenti e docenti stanno impostando un lavoro preparatorio che consentirà di differenziare gradualmente i percorsi formativi anche attraverso la divisione della classe in gruppi di livello e di compito.

È doveroso sottolineare che la rilevazione cui facciamo riferimento, si individua tra febbraio e aprile quando il processo di rinnovamento era appena percepito per cui nel frattempo molte scuole sono andate avanti e si sono registrati sviluppi e applicazioni, anche se non generalizzati, di vari elementi della riforma.

Il sapere coniugato all'esperienza e al vissuto rappresenta l'unicità e l'originalità di ogni alunno, che deve essere rappresentata nei PSP e nelle UdA, questo è quanto sottolineato e condiviso da molti docenti.

Con il termine «personalizzati» si riafferma con forza la centralità dell'alunno nel percorso formativo, che si concretizza con l'impegno di riferirsi costantemente alle sue esigenze, alle sue motivazioni e ai suoi stili di apprendimento.

Le prassi didattiche personalizzanti esigono intelligenza progettuale, competenze relazionali, flessibilità nella gestione della risorsa tempo, dell'organico dei docenti, dell'organizzazione delle attività di sezione e di laboratorio. Competenze e strategie queste ultime, messe in campo da una buona percentuale delle scuole campione, che hanno in gran parte orientato la progettazione dei PSP su gruppi di alunni per livello e per interesse.

Non tutte le scuole però hanno inteso l'assetto sistemico correlativo dei PSP e delle UdA, preferendo far convergere l'attenzione tendenzialmente solo su queste ultime, poste semplicemente come scansione di contenuti e di obiettivi specifici di apprendimento, i quali non hanno valore in sé ma solo come strumenti per il raggiungimento, da parte di ogni alunno, dei massimi livelli possibili di competenze personali. Al fine di salvaguardare l'unitarietà del processo formativo, le UdA presentano, nella generalità dei casi, un nucleo tematico fondante nel quale convergono gli apprendimenti in un'ottica inter e transdisciplinare.

PUNTI DI ATTENZIONE E DI SVILUPPO

Si ritiene opportuno sottolineare alcuni elementi significativi desunti dai colloqui con gli operatori della scuola.

Punti di forza

- Il PSP offre la possibilità di individuare le difficoltà di apprendimento di ogni alunno
- È un'opportunità per il bambino di raggiungere il massimo successo formativo
- Consente una gestione più flessibile dei percorsi
- Garantisce il rispetto dei ritmi e dei tempi dei singoli allievi
- Sollecita la collaborazione all'interno del team dei docenti
- È una prassi consolidata per gli alunni in difficoltà
- Comporta riflessioni continue sull'alunno
- Richiede maggior consapevolezza da parte dei genitori e facilita la comunicazione con le famiglie
- Favorisce il confronto tra i diversi ordini di scuole
- Contribuisce al potenziamento delle eccellenze
- Assicura soluzioni adeguate nei confronti delle differenze socio-culturali degli allievi

Punti di debolezza

- Richiede molto tempo
- Comporta un sovraccarico di lavoro per il tutor
- Implica una notevole mole di lavoro per gli insegnanti che devono raccogliere, organizzare ed esaminare la documentazione
- Solleva difficoltà e perplessità il coinvolgimento delle famiglie

- Risulta difficoltoso e poco praticabile predisporre tanti piani differenziati
- Si richiede ai docenti una capacità progettuale che non tutti possiedono
- Si ritiene che la formazione dei docenti sugli aspetti pedagogici-didattici della riforma e in particolare sui PSP e sulle UdA sia inadeguata
- Permane in alcuni contesti l'equivoco lessicale tra personalizzazione e individualizzazione
- Si sottolinea la necessità di incrementare l'organico.

OSSERVAZIONI FINALI

Il problema della progettazione dei PSP è generalmente diffuso al di là della sua effettiva realizzazione che si esprime a livelli molto differenziati.

I genitori sono stati coinvolti nei PSP soltanto a livello informativo e solo in pochi casi per collaborare alla loro progettazione fornendo notizie utili ai docenti sui singoli bambini.

Le UdA sono nella maggioranza dei casi di tipo interdisciplinare, con una durata media di due-tre mesi. Non sempre emerge se l'attenzione per l'oggetto culturale sia integrata con la considerazione dei processi e degli stili di apprendimento.

Cimentarsi in questa delicata e complessa impresa richiede una serie di riflessioni sulle implicazioni pedagogiche e sulle possibili modalità di attuazione che le scuole stanno lentamente e gradualmente attuando. Attualmente infatti tutti gli interessati sembrano prestare attenzione soprattutto all'aspetto formale della loro compilazione, dove gli obiettivi formativi, indicati nelle varie UdA, si presentano talvolta in maniera atomizzata, se non elencativa, per cui solo a volte si riesce ad evincere quegli aspetti, che dovrebbero connotare i PSP e le relative UdA.

Infatti in molti PSP non si colgono elementi fondamentali che facciano intravedere quando un obiettivo specifico di apprendimento si trasforma in obiettivo formativo; difatti non si evincono facilmente i criteri che hanno presieduto al passaggio dagli obiettivi specifici a quelli formativi quali per esempio: la scelta degli obiettivi specifici di apprendimento (organizzazione e distribuzione nell'arco della scolarità, adeguatezza alle strutture cognitive del bambino, ecc.); l'adozione di una didattica laboratoriale, utilizzata, anche nella classe, per far sì che gli obiettivi specifici diventino coinvolgenti sul piano emotivo/affettivo, socio/cognitivo, per ogni bambino.

Inoltre la costruzione di UdA è spesso assimilata alle unità didattiche disciplinari o interdisciplinari.

Occorre stabilire un rapporto d'ordine, se non di corrispondenza biunivoca, tra obiettivi specifici di apprendimento e attività didattiche. Ovvero se l'ordine epistemologico vale solo per i docenti, come si legge nelle Indicazioni, è necessario offrire chiarezza e distinzione tra le attività e gli obiettivi.

Le attività dovrebbero offrire il senso della processualità, del fare e dell'agire.

È necessario inoltre precisare, per averla ben chiara, la distinzione tra attività e obiettivi onde evitare equivoci rispetto alle terminologie usate nell'elencazione degli obiettivi specifici di apprendimento.

Alla sistematicità della strutturazione educativa e didattica dei contenuti delle Indicazioni Nazionali e all'uso altrettanto sistemico degli strumenti didattici che ne

conseguono, corrisponde una mole di documentazione che sposta l'attenzione degli operatori scolastici dalla persona alla formalizzazione dei documenti, dai contenuti al contenitore, dalla persona alle sovrastrutture, dall'alunno al docente. Per quanto attiene la figura del tutor, sembra risultare difficile che possa ottemperare con la stessa efficacia a due dimensioni professionali di estrema responsabilità: quella didattica, da coprire col maggior numero di ore di insegnamento e quella di coordinatore e di guida, da perfezionare costantemente con l'impegno pedagogico, documentativo, relazionale e tutoriale.

Emerge inoltre la tendenza, tutta da chiarire, ad utilizzare il portfolio come strumento strategico-valutativo, sovente posizionato tra i PSP e gli obiettivi specifici di apprendimento.

Volendo proporre alcune sintetiche osservazioni va rilevato innanzi tutto che, su questo aspetto innovativo, come su altri previsti dalla riforma, c'è una forte esigenza di informazione e di formazione, per essere in grado di delineare un quadro di riferimento che consenta di definire una buona pratica, cioè una buona procedura per poter costruire PSP e UdA. È necessario precisare le modalità di consultazione delle famiglie per la conoscenza degli allievi, elaborare PSP con tutta l'équipe pedagogica, definire le procedure di verifica della progettazione dei PSP, sottolineare la flessibilità dei piani di studio con la possibilità di modificarli in corso d'opera, ricercare il raccordo tra PSP e portfolio, tra PSP e POF.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

È opportuno ricordare preliminarmente che il progetto R.I.So.R.S.E., del quale sono stati riportati in questa documentazione gli esiti conclusivi per l'anno scolastico 2003-2004, trova la sua ragione d'essere nel provvedimento ministeriale che, prima dell'emanazione dei provvedimenti normativi di attuazione della legge 53/2003 di Riforma, ha inteso promuovere «un processo di graduale innovazione che consenta il passaggio dall'attuale al nuovo ordinamento attraverso il contributo specifico delle pratiche didattiche che le istituzioni scolastiche sono chiamate a svolgere» (D.M. 61/2003), mediante l'attivazione di un progetto nazionale di innovazione rivolto alle classi prima e seconda della scuola primaria.

Due erano gli ambiti di intervento da parte delle scuole: un primo, sostanzialmente dovuto, che aveva come oggetto l'alfabetizzazione della lingua inglese e dell'informatica, e un secondo ambito, possibile ed eventuale, riguardante aspetti significativi delle innovazioni indotte dalla Riforma.

GLI AMBITI E I TEMPI DELL'INDAGINE

Il campo di ricerca e di rilevazione del progetto R.I.So.R.S.E. non poteva quindi che essere circoscritto, da una parte, ad aspetti specifici di innovazione ormai assunti a sistema, vincolanti per tutte le classi coinvolte (anticipi, alfabetizzazione informatica e alfabetizzazione nella lingua inglese) e, dall'altra, a taluni aspetti, non ancora definiti formalmente dai nuovi ordinamenti, ma già oggetto di informazione e limitata sperimentazione (piani di studi personalizzati, unità di apprendimento, funzione tutoriale, attività laboratoriali, portfolio delle competenze).

Questi particolari aspetti, in quanto non ancora assunti a sistema, oltre a non essere vincolanti per l'adozione, potevano anche essere adottati in termini di flessibilità interpretativa, stante la non dipendenza formale da assetti ordinamentali ancora in fase di definizione all'inizio dell'anno scolastico 2003-2004.

Il contesto normativo in cui si collocano il progetto e le attività rilevate – è bene ricordarlo – non è dunque quello delle norme di attuazione della Riforma, bensì quello del precedente ordinamento, che in questo caso viene tragguardato puntando agli obiettivi generali previsti dall'innovazione delineata dalla legge 53/2003.

Non è quindi indifferente questa assenza di vincolo ad operare su tutti gli aspetti fondamentali del sistema in via di riforma ed è quanto mai opportuno rammentare come il medesimo decreto 61/2003, nell'attivare il progetto di innovazione, rimetta all'autonoma deliberazione delle istituzioni scolastiche l'attivazione degli interventi di innovazione «... nell'ambito della autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, da esercitare tenendo conto delle attese delle famiglie nel contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali, fermi restando gli attuali assetti strutturali, gli orari di funzionamento e le risorse professionali in dotazione, rimettendo all'autonomia delle istituzioni scolastiche l'attivazione di nuovi modelli relativi all'organizzazione della didattica».

In conseguenza di questa autonomia di adesione al progetto nazionale di innovazione si sono verificate situazioni di ampia difformità tra le istituzioni scolastiche che hanno adottato in modo ampio o limitato la ricerca su taluni aspetti di innovazione.

Tuttavia, in considerazione del fatto che, pur con variabili di opzione, il campo di riferimento è stato quello delle istituzioni scolastiche che hanno aderito liberamente al progetto, vi è una prima considerazione obiettiva da formulare che nasce anche dalla natura stessa del progetto R.I.So.R.S.E. (che non ha svolto un'azione di monitoraggio ma si è limitato a raccogliere esperienze significative).

Le istituzioni scolastiche comprese nel progetto hanno complessivamente avuto un atteggiamento positivo nei confronti della Riforma, accettando di provarne anticipatamente taluni aspetti innovativi e rendendosi disponibili nel contempo a riconfigurare al proprio interno gli assetti progettuali, organizzativi e gestionali.

Tale atteggiamento, certamente favorevole per la realizzazione del progetto, non necessariamente corrisponde all'universo delle scuole italiane. Vi è insomma consapevolezza che il campione considerato è orientato e può non rappresentare la generalizzazione delle scuole.

Occorre altresì considerare che il progetto nazionale di innovazione nasce in assenza dei provvedimenti normativi di attuazione e assume a riferimento l'impianto complessivo delle Indicazioni nazionali che, al momento dell'avvio del progetto, rappresentavano solamente un'autorevole base di proposizione delle linee generali riformatrici.

Ma quella situazione iniziale di riferimento si è andata sviluppando nel corso dell'anno scolastico, parallelamente al dibattito che ha accompagnato sia la fase di approvazione del primo provvedimento delegato di attuazione della legge (decreto legislativo n. 59/2004) sia quella di successiva attuazione del provvedimento con relativa emanazione degli atti amministrativi di applicazione.

Di questa complessa evoluzione del quadro normativo risentono in parte le esperienze delle scuole campione che, in taluni casi, hanno modificato e orientato in modo diverso le proprie esperienze nel corso di svolgimento dell'anno.

Considerato il contesto in cui le esperienze delle scuole si sono realizzate, sarebbe, quindi, improprio e fuorviante ricercare lo scostamento eventuale degli esiti finali rispetto agli obiettivi definitivi formalmente dalle disposizioni normative.

Per ogni oggetto della ricerca si è ritenuto opportuno, come è stato sicuramente rilevato, premettere alla rilevazione il quadro normativo di riferimento che, ad esiti definiti al termine dell'anno scolastico 2003-2004, non poteva non essere quello della legge delega 53/2003, del decreto legislativo 59/2004, delle Indicazioni nazionali assunte nel frattempo al rango provvisorio di regolamento, nonché delle disposizioni amministrative di applicazione.

Tale quadro normativo ha voluto significare solamente un riferimento di massima per contestualizzare meglio le esperienze significative rappresentate per i vari oggetti.

IL CAMPIONE

Per condurre una rilevazione possibilmente molto attendibile, il campione è stato suddiviso pressoché proporzionalmente tra i territori regionali, cercando di rappresentare tutte le province e includendo, tra le altre, quasi tutte le scuole che nell'anno scolastico precedente avevano aderito alla prima sperimentazione della Riforma in base al decreto ministeriale n. 100/2002. L'inclusione di queste ultime all'interno del campione ha voluto rappresentare un elemento di continuità nell'innovazione.

Ovviamente nella scelta delle scuole da includere nella osservazione e nella rilevazione è stata considerata la disponibilità dell'istituzione scolastica ad essere compresa nel progetto.

La campionatura ha cercato di essere corrispondente alle situazioni territoriali senza ricercare particolari situazioni qualitative.

Tuttavia è bene precisare che sono state preferite le scuole che avevano accettato di «provare» la Riforma su una buona quantità di «oggetti». Ciò per raccogliere una maggior quantità di dati e di rilevarli anche in forma correlata tra di loro.

Non sono state cercate appositamente le migliori esperienze di innovazione, anche se talune si sono rilevate certamente di buona qualità, ma sono state ricercate quelle significative, cioè rappresentative di contesti ordinari e di realizzazioni configurabili in un ambito di normalità istituzionale e organizzativa.

All'interno del campione gli oggetti introdotti e osservati sono stati gli stessi rilevati nelle istituzioni scolastiche che hanno risposto al questionario «0», ma con una presenza più significativa. Infatti, mentre la percentuale di oggetti sperimentati nelle scuole del questionario «0» era stata complessivamente modesta (tra il 14% e il 26%), nelle scuole del campione sono risultate comprese tra il minimo del 40% e il massimo del 63%. Come è facilmente intuibile, sono state diverse le scuole che hanno introdotto tutti gli oggetti possibili dell'innovazione.

Nella quota di oggetti compresi nelle percentuali sopra richiamate non sono compresi quelli dell'alfabetizzazione informatica e di inglese e gli anticipi, in quanto oggetti dovuti (anche se una istituzione scolastica non ha incluso l'alfabetizzazione dell'inglese e altre undici quella informatica).

Nel corso dell'osservazione, molte scuole hanno insistentemente richiesto forme di assistenza nell'attuazione dell'innovazione, che tuttavia non è stata fornita, in quanto non rientrante negli obiettivi del progetto.

La questione dell'assistenza agli insegnanti per l'attuazione della Riforma non è certamente di secondaria importanza, ancorché esulante dalle finalità specifiche del progetto che aveva solamente compiti di osservazione e rilevazione, e pone interrogativi sul prosieguo per il 2004-2005, quando, con una platea più ampia di scuole coinvolte e nella situazione di generalizzazione di tutti gli oggetti di Riforma, le misure di sostegno alla attuazione dell'innovazione verranno con ogni probabilità diffusamente reclamate da tutte le scuole della primaria e dalle prime classi della secondaria di I grado.

LA METODOLOGIA DI RILEVAZIONE

Il progetto R.I.So.R.S.E. ha avuto un avvio tardivo rispetto all'inizio dell'anno scolastico, ma si è concluso secondo i tempi assegnati, contestualmente alla chiusura delle attività scolastiche del 2003-2004, in modo da poter consegnare gli esiti finali del progetto a tutte le scuole impegnate nell'attuazione della Riforma per il 2004-2005.

L'attuazione del progetto è stata realizzata dagli IRRE, opportunamente coordinati a livello ministeriale dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e supportati dall'INDIRE.

Gli IRRE hanno provveduto alla costituzione e alla formazione di gruppi di esperti incaricati di condurre l'osservazione presso le scuole del campione.

L'impegno formativo del personale degli IRRE è risultato essenziale per la riuscita dell'intero progetto e ha assicurato maggiore attendibilità e scientificità di conduzione della rilevazione, conferendole qualità e serietà di metodo e di esito.

Gli strumenti di osservazione e di rilevazione adottati sono stati diversi e riferiti, anche in forma separata, ai diversi protagonisti dell'innovazione: questionari, interviste, focus group, narrazione, osservazione, documentazione.

La sostanziale differenza di strumentazione e di metodologia di osservazione-rilevazione adottate ha reso più organico e oggettivo l'esito conclusivo dell'indagine.

IL CONTESTO: AUTONOMIA DIDATTICA E ORGANIZZATIVA

Nei precedenti paragrafi sono state presentate e valutate le risultanze specifiche degli oggetti introdotti dalle scuole e osservati dagli esperti degli IRRE. È opportuno ricordare ancora che gli esiti rilevati possono costituire utili elementi paradigmatici per una possibile attuazione della legge di Riforma, senza rappresentarne l'interpretazione fedele e autentica.

Possono piuttosto evidenziare problematicità di applicazione, modalità di ricerca, flessibilità di esecuzione quali elementi utili alla riflessione delle altre scuole che saranno impegnate in via ordinaria nell'attuazione della Riforma.

Le variabili di attuazione di ciascuno degli aspetti di riforma non sono state determinate tanto dalla soggettività di interpretazione delle diverse istituzioni scolastiche, quanto piuttosto dall'esercizio attivo e legittimo dell'autonomia didattica e organizzativa delle scuole.

La non uniformità di applicazione è dunque da ritenere come un valore legittimo e opportuno che anticipa sostanzialmente l'applicazione generalizzata della Riforma.

Non è fuori luogo quindi ricordare che la rilevazione complessiva ha avuto un contenuto esplicito, costituito dagli oggetti introdotti e osservati, e un altro contenuto implicito, rappresentato dalle flessibilità di attuazione delle esperienze secondo le determinazioni dell'autonomia scolastica.

Non sembra, quindi, fuori luogo rammentare sinteticamente in questa sede l'ambito e le prerogative di intervento autonomo delle scuole previsti dal Regolamento sull'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999), messo in atto con le esperienze di innovazione per la Riforma. Il richiamo può rappresentare un utile elemento di riflessione per tutti coloro che vorranno ispirarsi alle esperienze significative condotte dalle scuole del progetto.

Le istituzioni scolastiche, secondo l'art. 4 per l'autonomia didattica:

- concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni;
- riconoscono e valorizzano le diversità;
- promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo;
- regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni;
- adottano tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:
 - a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;
 - b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione degli spazi orari residui;
 - c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati;
 - d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;
 - e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

Le istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 5 del richiamato D.P.R. 275/1999:

- adottano anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio;
- curano la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa.

Come ben si può rilevare, l'autonomia scolastica può, dunque, costituire – e ha probabilmente già costituito per le scuole del progetto – una risorsa essenziale per realizzare gli obiettivi generali della Riforma, valorizzare, nell'occasione, le specificità dei contesti territoriali e le loro vocazioni formative ed esaltare le migliori potenzialità professionali presenti all'interno delle istituzioni scolastiche.

RISULTANZE DELL'INNOVAZIONE

L'anticipo

L'anticipo di iscrizione alla scuola primaria costituisce, come è noto, norma del nuovo ordinamento riformato. Le scuole non hanno, pertanto, esercitato una scelta di attivazione del nuovo istituto normativo, essendo tale facoltà rimessa esclusivamente, come diritto potestativo, alle famiglie degli alunni. Un diritto esercitato in modo difforme sul territorio nazionale e che ha indotto situazioni differenziate nelle prime classi in base al numero di iscritti anticipatari.

All'interno del campione nazionale sono state 432 su 549 le scuole interessate all'anticipo, con una consistenza numerica di alunni anticipatari per classe oscillante tra il minimo di 1 e il massimo di 12.

In ogni modo oggetto dell'innovazione e dell'osservazione non è stato tanto l'attuazione dell'anticipo, quanto l'attivazione di misure di sostegno idonee a renderlo funzionale.

Si può ritenere complessivamente che la presenza di alunni anticipatari abbia prodotto cambiamenti significativi sul piano organizzativo, nei rapporti istituzionali e nell'interazione con le famiglie e che una discreta quantità di scuole abbia saputo interpretare positivamente i nuovi bisogni determinati dall'attivazione degli anticipi.

L'alfabetizzazione della lingua inglese

La generalizzazione dell'alfabetizzazione della lingua inglese prevista dal decreto ministeriale n. 61/2003 e favorita da una situazione pregressa che vedeva già diffusa tale alfabetizzazione nella metà delle classi prime e nei due terzi delle seconde classi, ha determinato una sua completa presenza in tutte le istituzioni scolastiche del campione (548 su 549).

Si può dire che sostanzialmente l'alfabetizzazione rappresenta un elemento di sistema ormai consolidato.

La particolare sensibilità verso l'insegnamento della lingua inglese mostrata dalla quasi totalità delle scuole del campione nazionale è dovuta anche al fatto che per la scuola primaria si tratta di un apprendimento già introdotto negli anni precedenti e ampiamente consolidato.

L'alfabetizzazione dell'inglese ha indotto molte scuole a *riprogettare spazi e tempi* in funzione didattica. In alcune scuole sono stati attivati specifici laboratori linguistici caratterizzati dall'impiego di tecniche di organizzazione degli spazi e degli arredi in modo da facilitare nel bambino l'atteggiamento di pensare in lingua oltre che operare uno sforzo ad ascoltare e conversare in una lingua diversa dalla propria.

Tutte le scuole hanno riconosciuto che la lingua inglese è un punto di forza sul quale investire per migliorare l'offerta formativa; proprio per questo molte inseriranno la terza ora di *lingua inglese tra le ore opzionali* perché prevedono che il genitore opererà per questa scelta.

L'alfabetizzazione informatica

Rispetto all'alfabetizzazione della lingua inglese, quella informatica non godeva in precedenza di un sostegno diffuso e capillare, pur essendo stata favorita da misure di supporto, finanziamenti per gli impianti di strutture e attivazione di tecnologie didattiche, formazione del personale. Vi era comunque una situazione complessivamente favorevole che ha aiutato la sua generalizzazione nelle classi iniziali della scuola primaria in attuazione del decreto ministeriale n. 61/2003, consentendo il raggiungimento di livelli elevati di diffusione nelle scuole. Non si può dire che l'alfabetizzazione informatica sia pervenuta, in termini quantitativi, ad elementi di sistema, ma dalla rilevazione complessiva si conferma una situazione favorevole ormai prossima alla piena generalizzazione anche nella scuola primaria.

Il primo dato sintetico che si rileva dalle scuole del campione in ordine a questo «oggetto», è la generalizzazione di fermento e disponibilità all'innovazione, che fanno della scuola primaria un settore sempre disponibile alla ricerca di metodologie e di nuovi strumenti didattici.

Sono emerse alcune criticità in ordine ad aspetti organizzativi e di utilizzo e formazione del personale preposto e di efficace impiego delle strumentazioni, ma sostanzialmente è emersa dalla rilevazione una situazione positiva e aperta che ha motivato diversamente gli alunni e ha facilitato la costituzione di ambienti di apprendimento.

Piani di Studio Personalizzati e Unità di Apprendimento

Tra i diversi aspetti specifici dell'innovazione introdotta dalla Riforma, quello dei Piani di Studio Personalizzati e delle Unità di Apprendimento costituisce un elemento di maggiore novità e problematicità.

Nuovo perché diverso e alternativo rispetto alla tradizionale programmazione educativa e alle unità didattiche con cui i docenti della primaria avevano da tempo consuetudine operativa; problematico perché richiede una conoscenza adeguata e una condivisione professionale da parte dei docenti preposti, stante anche la loro momentanea scarsa diffusione.

Risulta pertanto comprensibile la diversa modalità di approccio rilevata nelle scuole del campione, nonché la preliminare ricerca di conoscenza adeguata della materia e di criteri operativi comuni. Comprensibile quindi che vi sia stato un avvio cauto e non immediato, seguito da modalità di attuazione differenziata e quasi in forma sperimentale.

La maggioranza delle scuole si trova comunque alla fase di studio iniziale, che richiede tempi lunghi di comprensione e condivisione anche all'interno della stessa realtà scolastica; dirigenti e docenti stanno impostando un lavoro preparatorio che consentirà di differenziare gradualmente i percorsi formativi.

In considerazione del fatto che la gestione funzionale dei PSP e delle UdA richiede per i docenti una capacità progettuale che non tutti possiedono e per tutti risulta indispensabile una adeguata padronanza degli aspetti pedagogico-didattici della Riforma, diventa prioritaria un'azione pronta e organica di formazione del personale.

Funzione tutoriale

L'attivazione della funzione tutoriale, come già rilevato per i Piani di Studio Personalizzati e per le Unità di Apprendimento, ha rappresentato una situazione di complessità e di difficoltà con non ampia diffusione della sua sperimentazione perché la funzione tutoriale e, soprattutto, la figura di tutor che incide sensibilmente sugli aspetti organizzativi del precedente ordinamento costituiscono motivo di incertezza e non pieno accoglimento da parte delle scuole.

Per un proficuo esercizio della funzione tutoriale organicamente intesa (rapporto con il territorio e le famiglie, assistenza tutoriale e orientamento degli alunni, cura della documentazione dei processi formativi di ciascun alunno e coordinamento didattico ed educativo), oltre alla preoccupazione dei carichi di lavoro e delle responsabilità connesse con l'incarico, molte scuole evidenziano la necessità di un adeguato piano di formazione del personale docente.

Portfolio delle competenze

Anche il portfolio delle competenze, forse contro ogni previsione, non sembra rappresentare ancora un oggetto familiare per le scuole chiamate all'innovazione, anche se, rispetto alla funzione tutoriale e ai Piani di Studio Personalizzati e alle Unità di Apprendimento, sembra nel complesso non comportare complessità e problematicità significative.

Importante è ritenuta la qualità del rapporto che si può stabilire tra scuola e famiglia attraverso la gestione (oppure la costruzione) del portfolio. L'interazione scuola-famiglia è produttiva nella misura in cui l'atteggiamento di partenza è orientato verso la conoscenza il più possibile realistica dell'alunno, nella prospettiva, per il docente, di orientare la propria azione didattica verso il potenziamento delle caratteristiche personali e culturali dell'alunno.

In questo senso le scuole, sia pure in una dimensione di tentativi ed errori, hanno mostrato disponibilità e creatività individuando strumenti, modalità di dialogo, scansioni temporali funzionali al coinvolgimento attivo della famiglia. Il portfolio è stato inteso come strumento di riflessione per tutto il sistema, improntato alla bidirezionalità: di autovalutazione dell'alunno, di riflessione dell'insegnante sul bambino, ma anche di valutazione da parte degli alunni dell'azione didattica promossa dai docenti.

Complessivamente si può ritenere che la previsione del nuovo strumento abbia stimolato ricerca e creatività di soluzioni con positive previsioni di funzionale attuazione generalizzata all'interno del sistema riformato.

Attività laboratoriali

La prima considerazione è che i Laboratori e le attività laboratoriali sono fortemente diffusi nella prassi corrente. Un gran numero di scuole, in una logica di continuità, ha attivato Laboratori di vario tipo, sia per favorire apprendimenti coopera-

tivi, sia per valorizzare le potenzialità di ogni bambino, prestando attenzione ai bisogni, agli interessi e alle attitudini di ciascuno.

La maggior parte della pratica laboratoriale s'ispira alla didattica per Progetti, la quale, ponendo al centro il soggetto che apprende, privilegia la dimensione attiva e operativa dell'apprendimento.

In non poche situazioni i modelli proposti dalla didattica per Progetti si contrappongono ad un insegnamento ancora trasmissivo mirando a controbilanciare approcci eccessivamente disciplinari, che tendono, non di rado, a trascurare aspetti legati ai bisogni personali, sociali, cognitivi e culturali dei bambini.

Interessante è risultata la varietà di tipologie con impiego di modelli differenziati sul piano organizzativo e didattico.

Esperienze significative

Le scuole del campione hanno operato, dunque, come laboratori di ricerca, avendo a riferimento obiettivi generali, piuttosto che criteri operativi o modelli organizzativi.

Nella documentazione di quest'opera vi sono riferimenti documentali, exempla e presentazioni essenziali e significative delle attività condotte da molte scuole.

La loro presentazione non intende assolutamente proporre esempi o modelli da adottare, perché ogni scuola, ogni situazione, ogni comunità scolastica è in sé una realtà finita e irripetibile. Tuttavia condizioni simili, analogie di problemi, condizioni di opzioni possono suggerire di adottare soluzioni simili e anche migliori.

Socializzare le esperienze significative vuole quindi essere uno stimolo a fare e a fare meglio, e vogliono anche servire da incoraggiamento per chi si accinge per la prima volta a mettere in atto i nuovi principi di Riforma del sistema ed ha bisogno di riscontrare che altri, in condizioni simili, hanno operato raggiungendo risultati positivi e significativi.

Prospettive

Vi sono stati insegnanti di diverse scuole, indifferenti o addirittura non favorevoli alla Riforma, che hanno accettato comunque la sfida, dimostrandosi disponibili a mettersi in discussione. E, alla fine, hanno ringraziato per questa opportunità che ha consentito loro di esercitare, senza pregiudiziali e con atteggiamento libero da compiacimenti enfatici, la loro professionalità e un autonomo spirito di ricerca.

Questa disponibilità ad accettare la sfida del cambiamento, che ovviamente ha coinvolto anche gli altri insegnanti delle scuole del campione, corrisponde ad uno dei principi dell'autonomia scolastica che molto eloquentemente afferma «Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa» (comma 1, art. 5, D.P.R. 275/1999).

Il dato è positivo e confortevole, se si considera soprattutto il contesto, non troppo sereno e non sempre favorevolmente disposto, nel quale la Riforma si è preparata nei mesi scorsi alla sua attuazione. La tradizionale disponibilità professionale dei docenti del settore primario è di buon auspicio per affrontare il primo anno di Riforma in atteggiamento costruttivo.

Il 2004-2005 non sarà solamente il primo anno di attuazione della Riforma, ma sarà anche l'anno ponte verso l'assestamento del nuovo sistema, perché entro il settembre 2005 dovranno essere varate le eventuali integrazioni al decreto legislativo 59/2004 e nello stesso periodo sarà varato il regolamento governativo di attuazione, attualmente rappresentato in via transitoria, se pur con i vincoli dovuti, dalle Indicazioni nazionali.

Il 2004-2005, come anno ponte verso la stabilità del sistema, potrà essere caratterizzato da gradualità, transitorietà e processualità che consentiranno di dare alla prima e immediata applicazione della Riforma un carattere di non definitività, consentendo alle scuole ampia adattabilità ed uso flessibile della propria autonomia.

Vi sono comunque vincoli nella non definitività. I principi fondamentali sono da salvaguardare nella transitorietà e la loro applicazione deve avvenire negli aspetti essenziali con atteggiamenti aperti all'innovazione, nello stile proprio della ricerca-azione con l'adozione di soluzioni flessibili nella logica della sperimentalità.

Le scuole saranno chiamate a praticare responsabilmente l'autonomia didattica e organizzativa, per recepire vocazioni e attese degli alunni, rinforzo del ruolo e della partecipazione delle famiglie e valorizzazione dell'impegno e della professionalità degli insegnanti.

La piena attuazione dell'autonomia può consentire soluzioni flessibili e adattamenti funzionali alla realizzazione dei piani di studio e dei nuovi processi innovativi.

L'anno ponte potrà essere supportato dagli esiti del progetto R.I.So.R.S.E. che fin d'ora prospetta a tutte le scuole coinvolte nella Riforma il riferimento funzionale alle esperienze significative raccolte, commentate e documentate, accompagnate anche da exempla di soluzioni adottate, consentendo di ispirarsi ad esse in un'interattiva socializzazione.

La documentazione del progetto R.I.So.R.S.E., oltre ad essere disponibile nella versione cartacea degli Annali e nelle pubblicazioni del progetto C.O.S.M.O.S., è in corso di inserimento per una consultazione diretta sulla piattaforma PuntoEdu dell'INDIRE.

Gli IRRE, a loro volta, procederanno alla pubblicazione dei report relativi alle scuole della propria quota regionale di campione e sui propri siti hanno inserito le «pratiche significative».

Ma c'è di più. A questo passato che si propone per favorire il futuro della prima applicazione della Riforma si aggiunge la possibilità di replicare il progetto R.I.So.R.S.E. con una formula più ampia che, innanzitutto, farà tesoro di questa prima esperienza.

R.I.So.R.S.E. 2 per l'anno prossimo verrà esteso ad altre classi della scuola primaria e alle prime classi della secondaria di I grado con un rinnovato impegno che richiederà sforzi ulteriori agli IRRE, il rinnovato sostegno dell'INDIRE e un'ulteriore valorizzazione delle professionalità già messe in campo nel 2003-2004.

Nel quadro di una azione di sistema meglio definita e strutturata, il progetto prevede soprattutto la creazione di gruppi di metariflessione sugli oggetti della Riforma.

ma, interventi di sostegno alle scuole primarie e la promozione e sviluppo di attività formative a cura degli IRRE, attraverso materiali e studi di caso prodotti dagli IRRE con le scuole, nell'ambito della struttura di PuntoEdu di INDIRE. Inoltre è previsto un raccordo meglio definito con il progetto C.O.S.M.O.S. e la promozione di laboratori di ricerca educativa nelle scuole secondarie di II grado con l'obiettivo di mettere a punto modelli, strumenti didattici e metodologie innovative.

R.I.So.R.S.E. 2, quindi, si caratterizzerà come un intervento di sistema che, testando i risultati già raggiunti, realizza azioni definite ed organizzate per promuovere la ricerca educativa delle scuole autonome e produce risultati, modelli, esperimenti, pratiche nei quali tutte le scuole potranno reperire un aiuto ed un sostegno competente ed efficace nel difficile cammino dell'innovazione.

ANNALI 2003
XLIX ANNO DI PUBBLICAZIONE
DELL'ISTRUZIONE N° 3/4

3/4 **Le scuole
in azione**

Gli «OGGETTI» *di* INNOVAZIONE

L'obiettivo più importante del progetto R.I.So.R.S.E. è rappresentato dalla ricerca da parte dei *team* regionali di pratiche significative realizzate dalle scuole del campione selezionato. A livello europeo una pratica si può definire buona se ha raggiunto gli obiettivi posti all'inizio, se ha prodotto cambiamenti visibili e misurabili, se è riproducibile e trasferibile in altri contesti. Nel caso del progetto R.I.So.R.S.E. si è sempre accennato a pratiche significative più che a buone pratiche, perché molto spesso quanto svolto era in corso di realizzazione o, se concluso, rappresentava un tentativo, sia pur lodevole, di dar vita ad uno o più oggetti di innovazione previsti dalla riforma. L'attenzione dei *team* di ricerca si è rivolta quindi non solo al risultato di un processo ma al processo stesso che i docenti e l'istituto avevano attivato. Gli strumenti della ricerca quali l'intervista semistrutturata al dirigente scolastico, i *focus group* con i docenti ed i genitori, i *testimonial* narrativi hanno messo in luce un potenziale di innovazione che ha sorpreso gli stessi attori dei *team*.

Alla data della pubblicazione molte sono le pratiche significative individuate nella ricerca e già documentate secondo lo standard GOLD di INDIRE, che prevede due livelli di descrizione:

- il primo tramite una scheda catalogo utilizzata per i dati anagrafici e identificativi minimi dell'esperienza e per offrire chiavi di ricerca per titolo, conduttori, scuola, provincia, età, tempi di inizio-fine e contenuti;
- il secondo tramite una griglia di descrizione dettagliata e strutturata dell'esperienza e uno o più 'oggetti didattici', cioè strumenti/ausili prodotti in situazione che possono essere trasferiti in altri contesti ed essere utilizzati per facilitare la soluzione di problemi analoghi secondo uno schema predisposto dal Gruppo Tecnico Documentalisti.

Per avere, quindi, una visione generale del fenomeno di sviluppo ed attuazione di pratiche significative si invita il lettore ad un esame più puntuale di queste pratiche sul sito <http://risorse.indire.it>.

In questo numero degli «Annali» si vuole comunque fornire qualche esemplificazione legata agli oggetti di innovazione, con lo scopo dichiarato di non voler indicare modelli da riprodurre nelle proprie realtà scolastiche, o esempi che risulterebbero di difficile attuazione perché legati a particolari situazioni ambientali, ma solo di documentare tentativi delle scuole di attuazione degli oggetti della riforma e dare uno spaccato reale di una situazione in ricerca. Ogni esempio che segue è legato, normalmente, ad un singolo oggetto di innovazione e va letto e compreso alla luce delle considerazioni generali scaturite dalla ricerca, riportate, per ogni oggetto, nel capitolo precedente.

ALFABETIZZAZIONE *della* LINGUA INGLESE

I due esempi di attività che seguono sono segnalati in quanto rappresentano situazioni di apprendimento che si realizzano attraverso compiti unitari in cui l'allievo agisce in maniera operativa, posto al centro del processo di insegnamento-apprendimento, per svolgere compiti concreti. Il secondo esempio, in particolare, evidenzia anche una modalità di utilizzo trasversale, durante le attività laboratoriali, del supporto multimediale offerto dalla Piattaforma PuntoEdu.

ESEMPIO 1

L'esperienza riportata, progettata e realizzata dal V Circolo Didattico «L. Tempesta» – Lecce, interpreta l'attenzione dell'istituzione da anni rivolta all'utilizzo autentico della lingua inglese in contesti di apprendimento motivanti e coinvolgenti che trovano nella didattica laboratoriale e nel laboratorio teatrale il luogo privilegiato per lo sviluppo di competenze relazionali ed emotive oltre che linguistico-comunicative.

L'esperienza si propone di realizzare i seguenti obiettivi:

- *promuovere l'apprendimento della lingua inglese non come contenuto disciplinare, ma come mezzo e contesto di apprendimento, recuperandone la fruizione in situazioni di coinvolgimento dell'alunno che favoriscano lo sviluppo di competenze relazionali ed emotive;*
- *utilizzare la narrazione per promuovere la formazione linguistica in quanto non solo educa al piacere dell'ascolto dell'altro, ma accresce le conoscenze e le capacità linguistico-comunicative nella prospettiva di sviluppo dell'identità di ciascuno;*
- *utilizzare la drammatizzazione per raccontare se stessi fingendo di parlare di altri, per giocare con i propri vissuti al fine di partecipare con la propria naturale teatralità ad un'esperienza che è personale e collettiva al tempo stesso.*

Attraverso l'individuazione di nuclei esperienziali significativi per gli alunni, sono stati organizzati momenti narrativi (storytelling) e di drammatizzazione (teatro) che hanno permesso l'accesso alla dimensione emotiva per un apprendimento significativo.

Il laboratorio, inteso come 'luogo mentale' di ricerca continua ed attribuzione di 'senso' alle cose che si fanno, si è rivelato uno strumento estremamente flessibile ed ha permesso alle attività scolastiche di trasformarsi in:

- *ambienti significativi di apprendimento;*
- *occasioni efficaci per scoprire la complessità del sapere;*
- *luogo di confronto e di maturazione affettiva e sociale.*

Le attività proposte hanno previsto l'impiego delle risorse professionali presenti nella scuola e delle strutture laboratoriali esistenti.

Da un punto di vista metodologico-didattico si è fatto ricorso a:

- *approccio ludico ed interattivo;*
- *reimpiego costante di lessico e strutture;*
- *Total Physical Response;*
- *Cooperative Learning;*
- *metodologia del Format.*

Dal punto di vista organizzativo sono state previste attività con il gruppo classe per un'ora settimanale ed un'ora di laboratorio con gruppi flessibili

Il percorso esperienziale si è snodato attraverso l'individuazione di nuclei esperienziali significativi per l'alunno; la ricerca e 'costruzione' di 'storie' adeguate ai livelli linguistici, alle conoscenze e alle abilità da promuovere; la presentazione della 'storia' attraverso il format narrativo; la rappresentazione iconica della storia; la drammatizzazione della 'storia'. In situazione si sono rilevati punti di forza e di debolezza dell'esperienza.

Per i primi sicuramente si evidenziano un forte coinvolgimento degli alunni, apprendimenti significativi ed una proficua collaborazione con gli altri docenti dell'équipe. Tra i punti di debolezza si segnalano la mancanza di adeguati spazi attrezzati, la scarsa disponibilità di sussidi audio-visivi, i tempi limitati di attuazione, la discontinuità delle attività determinata dal monte ore dedicato.

SCHEDA ESPERIENZA

Di seguito si riporta una scheda riepilogativa dell'esperienza rimandando per maggiori dettagli alla documentazione prodotta dalla scuola sul citato sito GOLD – INDIRE.

LABORATORIO IN LINGUA INGLESE

TITOLO	<i>The Frog Family: Storytelling and Storyacting with children</i>
DESTINATARI	Alunni classi prime A/B/C/D/E
DOCENTI COINVOLTI	N° 3 docenti specialisti di lingua inglese
SITUAZIONE DI PARTENZA (capacità)	Gli alunni sono in grado di esprimere sensazioni e stati d'animo attraverso i linguaggi globali
COMPITO DI APPRENDIMENTO (obiettivo formativo)	Ascoltare, comprendere e drammatizzare 'racconti' in lingua inglese
COMPETENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimere sensazioni e stati d'animo • Parlare della propria famiglia • Comunicare e collaborare in <i>setting</i> di apprendimento ludico-creativo
OSA	<p>Conoscenze</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lessico relativo alla famiglia (<i>daddy, mummy, brother, sister, baby</i>) • Lessico relativo a sensazioni/stati d'animo (<i>it's hot/cold; I'm sad/happy</i>) • Semplici strutture linguistiche • Verbi di azione <p>Abilità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ascoltare ed eseguire semplici comandi • Collegare parole/suoni e azioni • Leggere immagini • Riordinare immagini • Raccontare attraverso il disegno • Raccontare attraverso il corpo • Raccontare attraverso la musica
INDICAZIONI METODOLOGICHE	<p>Approccio ludico ed interattivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reimpiego costante di lessico e strutture • <i>Total Physical Response</i> • <i>Cooperative Learning</i> • Metodologia del <i>Format</i>
CONTENUTI/LESSICO	La famiglia, sensazioni e stati d'animo
ATTIVITÀ	<i>Guessing games</i> , esercizi di collegamento immagine-parola/ suono, canzoni, <i>action games, listen and colour, listen and do...</i> realizzazione di <i>puppets</i> e semplici scenografie per la <i>story</i>
MODALITÀ ORGANIZZATIVE	Tempi e spazi: 5 ore di attività laboratoriale da svolgere nelle aule laboratorio dei due padiglioni per gruppi di compito
VERIFICA E VALUTAZIONE	<p>Per la verifica sono state previste attività analoghe a quelle utilizzate durante lo svolgimento dell'attività per favorire forme di autovalutazione</p> <p>La tipologia delle prove ha seguito una routine che ha consentito all'alunno di vivere senza ansie il momento della verifica</p> <p>A ciascuna prova è stato assegnato un punto per ogni <i>item</i> corretto</p>

	In base alle <i>performance</i> degli alunni, si è fatto riferimento ai seguenti standard di prestazione: 1° LIVELLO 10-9 OTTIMO 2° LIVELLO 8-7 DISTINTO 3° LIVELLO 6-5 BUONO 4° LIVELLO 4-2 SUFFICIENTE 5° LIVELLO 1-0 NON SUFFICIENTE
CRITERI	La verifica ha consentito di osservare tre aspetti fondamentali: <ul style="list-style-type: none"> • capacità di ascoltare e comprendere • corretta pronuncia e giusta intonazione • conoscenza del lessico Si sono inoltre osservati: <ul style="list-style-type: none"> • competenza, in azioni simulate, relativa a: <ol style="list-style-type: none"> a) esprimere sensazioni e stati d'animo b) parlare della propria famiglia c) interagire in contesti ludici • atteggiamento dell'alunno nei confronti dell'esperienza scolastica in termini di <ul style="list-style-type: none"> – lavoro individuale – rapporto con i compagni – rispetto di culture altre

* * *

ESEMPIO 2

L'esperienza riportata è stata progettata e realizzata dalla Scuola Elementare Paritaria «Gianna Beretta» - Padova.

La trasversalità nelle attività laboratoriali

I laboratori di lingua inglese, di informatica e di educazione linguistica sono stati attivati grazie ad una nuova organizzazione oraria che ha previsto la presenza contemporanea di tre insegnanti e lo svolgimento delle attività in piccoli gruppi, come evidenziato nella tabella della Uda «Look at my mask!».

Ciascun gruppo ha lavorato per un'ora alla settimana in ogni laboratorio, in tre aule differenti, seguito da un'insegnante. Questa modalità organizzativa ha favorito l'attenzione al singolo bambino e la collaborazione tra insegnanti nell'impiego di strategie didattiche trasversali, in particolare nell'utilizzo delle TIC per le attività di lingua straniera.

Gli apprendimenti della lingua inglese sono stati utilizzati dagli alunni nelle attività del laboratorio di informatica secondo una modalità che vede intrecciarsi le diverse strategie didattiche: ascolto del lessico, associazione parole-immagini, videoscrittura...

L'utilizzo delle competenze di lingua inglese nel laboratorio di informatica è avvenuto in tempi che rispettano la gradualità di acquisizione e d'uso di lessico e strutture linguistiche da parte dei bambini. Talvolta le attività di lingua inglese hanno preceduto quelle di informatica, altre volte il PC è stato strumento di presentazione dei contenuti. Dopo aver svolto il percorso progettato, i bambini della classe seconda hanno completato un breve testo in MS-Word.

Svolgimento delle attività di informatica collegate alla UdA di lingua inglese

- *allo scopo di esercitare la coordinazione oculo-manuale nell'uso del mouse e di favorire l'orientamento nella schermata video del PC, i bambini sono stati introdotti a giochi di percorso e all'ascolto di storie animate in lingua inglese (Living books dall'«area bambini» di PuntoEdu);*
- *l'insegnante di lingua inglese ha introdotto il lessico dell'UdA attraverso attività espressive (motorie, musicali e grafiche). Nel laboratorio di informatica l'insegnante ha svolto le seguenti attività tratte dall'«area bambini» della piattaforma INDIRE:*
 - a) *presentazione delle parti del volto attraverso l'ascolto associato all'immagine di Pinocchio;*
 - b) *navigazione guidata sui giochi di English memory sulle parti del volto associando parole scritte a immagini;*
- *stampa e lettura del testo scritto del canto «Terrible monster» precedentemente appreso dall'insegnante di inglese;*
- *scrittura in Word delle strutture della UdA, copiando da modello;*
- *creazione da parte delle insegnanti di un file, contenente foto e testo da completare, modificabile da parte dei bambini:*

*«I'm a monster, a terrible monster!
I've got eyes,
I've got noses,
I've got ears,
I've got a face and hair.
Good-bye!»;*
- *lettura e completamento da parte del bambino della descrizione a partire dall'osservazione della propria maschera, e scrittura al computer del numero, del colore ed eventualmente della grandezza delle parti del volto;*
- *registrazione su audiocassetta da parte del docente di inglese delle descrizioni orali prodotte da ciascun bambino, per documentare la competenza acquisita (va sottolineato come questa attività svolta in piccolo gruppo sia stata molto gradita dai bambini per la possibilità di revisione e autovalutazione offerta).*

SCHEMA ESPERIENZA

Di seguito sono riportate una scheda organizzativa, la mappa dei contenuti linguistici, la mappa dei contenuti dell'esperienza e la scheda dell'organizzazione delle attività laboratoriali. Per i testi, le *flashcard* e le schede degli *step* si rimanda alla documentazione prodotta dalla scuola sul sito GOLD – INDIRE già citato.

Look at my mask!

Documentare gli apprendimenti: attività rivolte ad alunni di 6/7 anni.

Soluzioni organizzative per lo svolgimento delle attività: divisione della classe in tre piccoli gruppi di compito (vedi tabella).

Tempi: un'ora alla settimana per ciascun gruppo.

Durata: 4/5 lezioni di 60 minuti.

Spazi utilizzati:

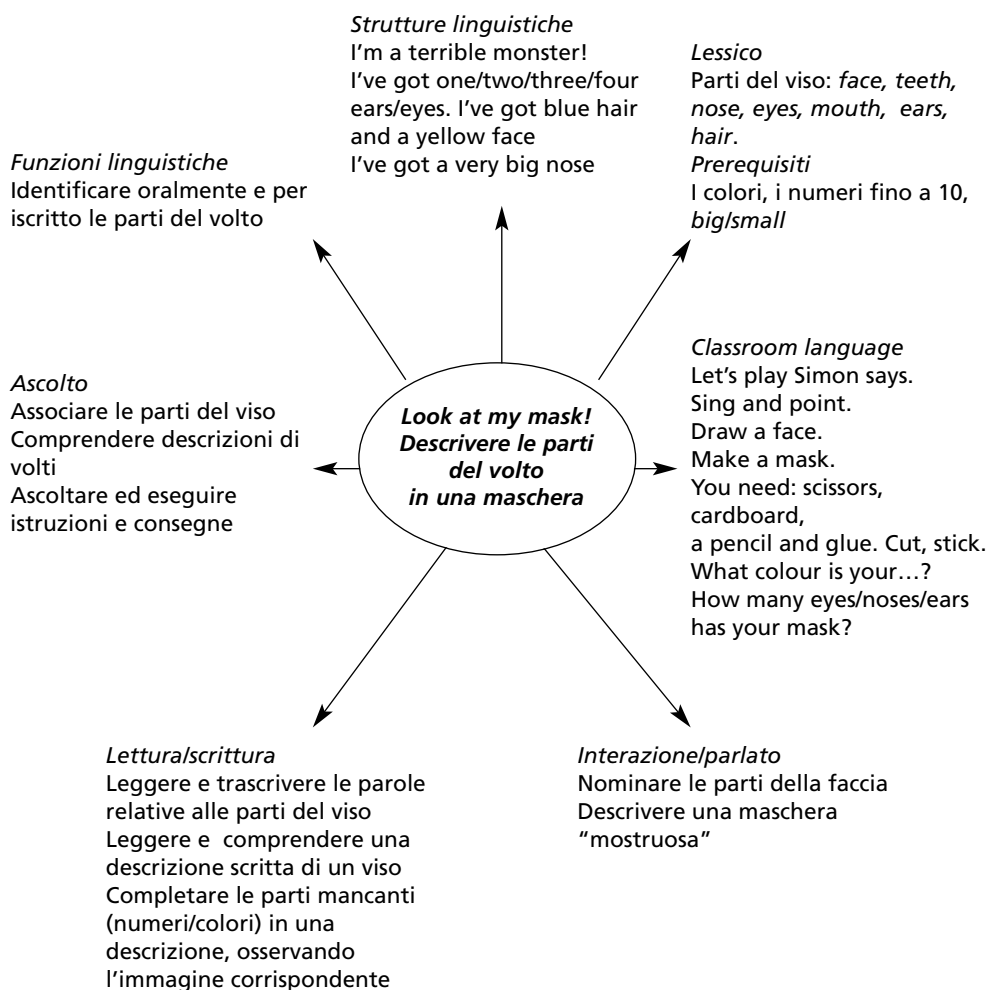
l'aula della classe, riorganizzata e suddivisa in vari ambienti:

- banchi uniti per le attività manipolative e grafiche;
- spazio vuoto per le attività motorie e di drammatizzazione;
- parete adibita ad «*English corner*» per cartelloni, *flashcard* e disegni;

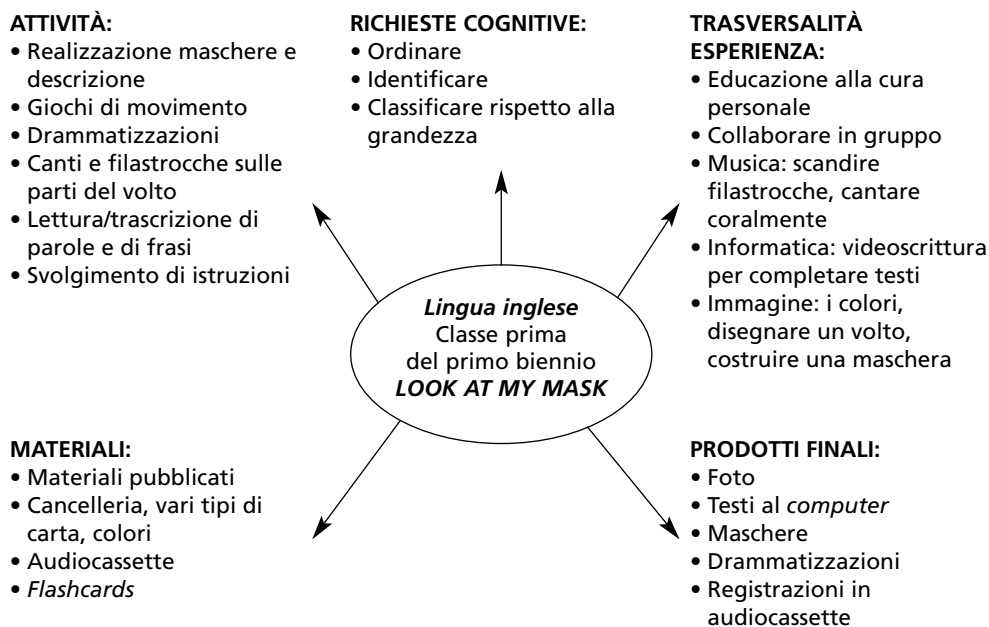
l'aula computer per giochi e attività di videoscrittura in inglese durante il laboratorio di informatica.

GRUPPO A	Lunedì ore 8,20	Lab. informatica
	Lunedì ore 9,20	Lab. inglese
	Venerdì ore 9,20	Lab. linguistico
GRUPPO B	Lunedì ore 8,20	Lab. inglese
	Lunedì ore 9,20	Lab. linguistico
	Venerdì ore 9,20	Lab. informatica
GRUPPO C	Lunedì ore 8,20	Lab. linguistico
	Lunedì ore 9,20	Lab. informatica
	Venerdì ore 9,20	Lab. inglese

Mappa dei contenuti linguistici



Mappa dei contenuti dell'esperienza



Le attività laboratoriali

I BAMBINI...	L'INSEGNANTE...
Step 1: ascoltano e memorizzano il canto «I'm a terrible monster», dal testo Mini Magic 2 ed. Mac Millan	Introduce le parole chiave con immagini e gesti e presenta la canzone
Step 2: realizzano maschere	Guida il lavoro in inglese impartendo le istruzioni, nominando il materiale e formulando domande
Step 3: descrivono ai compagni le maschere realizzate	Mostra un esempio di descrizione, fotografa e registra i bambini e prepara il <i>file</i> (foto+testo da completare)
Step 4: leggono parole associandole all'immagine corrispondente	Presenta parole e strutture in forma scritta
Step 5: leggono e completano al <i>computer</i> il proprio testo descrittivo	Accompagna i bambini nel lavoro di videoscrittura

ALFABETIZZAZIONE INFORMATICA

L' esempio di attività segnalato si caratterizza per le modalità con cui coniuga in modo appropriato l'alfabetizzazione informatica in un contesto di trasversalità con altre discipline. L'approccio adottato, inoltre, favorisce anche l'auspicato impiego della rete come mezzo di comunicazione e collaborazione.

L'esperienza riportata è stata realizzata da scuole collegate in rete nel consorzio «Il bambino in rete». L'Istituto Comprensivo Corsico (MI) è il capofila del progetto «PROG-ELE: Progetto scuole elementari in rete. Utilizzo della multimedialità e della telematica per cooperare a scuola», a cui partecipano 32 plessi scolastici del territorio.

Tutta la documentazione e le attività didattiche sono reperibili all'indirizzo www.bambinoautore.it.

IL PROGETTO

Il progetto per la scuola dell'infanzia e la prima classe si inquadra in un progetto più generale che vede impegnate tutte le classi del ciclo primario già da qualche anno. In generale esso si propone come strumento ideale per mettere in relazione tra loro alunni di scuole diverse e creare un rapporto basato sulla costruzione comune di prodotti multimediali attraverso la comunicazione e lo scambio di materiali per mezzo della rete telematica.

L'attività didattica cooperativa in rete proposta all'interno di ProgEle permette agli insegnanti e agli alunni di sviluppare nuove competenze relazionali tipiche della comunicazione a distanza che, a differenza di quelle in presenza giocate soprattutto su atteggiamenti gestuali, implicano una maggiore riflessione sui codici del linguaggio.

La stessa attività didattica consente alle alunne ed agli alunni di diventare maggiormente consapevoli delle competenze cognitive che possiedono e che vanno distribuite e scambiate al fine di acquisirne di nuove e qualitativamente più elevate.

Nell'ambito progettuale vengono proposte attività che, prendendo spunto da ambiti disciplinari diversi, sono in realtà finalizzate al raggiungimento di obiettivi didattici trasversali, presuppongono l'interpretazione dei messaggi altrui mediante l'analisi e la

contestualizzazione del codice utilizzato e rendono necessario il confronto continuo sul piano progettuale per assicurare coerenza logica al prodotto finale.

In questo modo la realizzazione di prodotti multimediali mediante la collaborazione a distanza tra le classi si rivela strumento che favorisce il superamento di una didattica basata sulla trasmissione/ricezione di contenuti per lo più frammentari e superficiali a vantaggio della creazione di un ambiente di apprendimento motivante ed efficace perché fondato sulle idee di:

- *capacità d'azione* (l'alunno è protagonista del proprio apprendimento, interagisce con oggetti e soggetti, produce qualcosa di nuovo con la propria attività);
- *metacognizione* (l'alunno è portato a riflettere sui processi cognitivi, sulle strategie d'apprendimento che attiva);
- *collaborazione* (l'alunno deve tener conto delle risorse messe a disposizione dagli altri perché da queste dipende la qualità del prodotto che realizza);
- *cultura* (l'alunno apprende, condivide e negozia uno stile di vita e di pensiero producendo lavoro insieme agli altri).

Il filo conduttore del progetto è pertanto la narrazione nel senso dato a questo termine da Jerome Bruner: la verbalizzazione del pensiero, la rappresentazione dei diversi punti di vista, la narrazione scientifica attraverso la descrizione del processo necessario al raggiungimento di un risultato contribuiscono alla costruzione della conoscenza che scaturisce dall'interazione con l'altro attraverso processi di espressione, interpretazione e negoziazione.

La modalità organizzativa della classe che meglio può prestarsi a questo scopo è la suddivisione in piccoli gruppi di alunni, in modo da favorire lo scambio, il sostegno reciproco nell'affrontare i problemi, l'affermazione del diritto all'espressione.

In particolare per gli alunni della scuola dell'infanzia e della prima elementare le attività previste «... dal segno... all'immagine... alla storia» vengono svolte sia a scuola, nel laboratorio di informatica, con l'uso delle normali dotazioni strumentali (computer, scanner, stampanti, videoproiettore e sistemi di collegamento alla rete Internet), sia a casa, mediante una navigazione in Internet con i genitori ed il racconto del lavoro svolto a scuola.

Da un punto di vista organizzativo per ciascun allievo è previsto un impegno a scuola di due ore settimanali. Le attività consistono principalmente nel simulare in presenza il lavoro con le altre classi/scuole, nel disegnare su carta le immagini suggerite da segni proposti ed in una successiva scansione dei disegni realizzati per un loro invio tramite la rete Internet agli altri partecipanti e nella creazione di una «storia» legata alle immagini prodotte.

In ogni fase delle attività gli allievi sono aiutati dagli insegnanti ad inviare i disegni realizzati tramite Internet, a scaricare dalla rete i disegni delle altre classi/scuole ed a stamparli.

Da un punto di vista metodologico è stata favorita una impostazione che valorizza l'approccio ludico, l'imparare facendo e l'apprendimento tra pari.

Tra gli obiettivi generali evidenziati dall'esperienza vanno menzionati quelli di:

- *educare alla creatività;*
- *saper vedere ed osservare;*

- *comprendere ed interpretare;*
- *produrre e rielaborare;*
- *confrontare;*
- *comunicare e cooperare a distanza tramite Internet.*

Tra gli obiettivi specifici previsti dall'esperienza vanno citati quelli di:

- *osservare e descrivere i segni e le linee;*
- *individuare nelle immagini, elementi che coinvolgano emotivamente e che attirino attenzione e curiosità;*
- *descrivere e dare una propria interpretazione dei messaggi altrui attraverso un'analisi del codice iconico;*
- *produrre e rielaborare immagini;*
- *riflettere sul lavoro ed esprimere il proprio punto di vista;*
- *confrontare il proprio punto di vista con quello altrui.*

Da un punto di vista operativo, esemplificando le numerose attività previste, sono state svolte le seguenti:

- *dal segno... all'immagine:*
 - *invio da parte di ogni classe partecipante di un segno che le altre classi iscritte avrebbero dovuto completare;*
 - *invio di una interpretazione del segno da pubblicare dopo 4 o 5 proposte di altre classi;*
 - *prelievo da parte di ogni classe iscritta dei segni pubblicati e spedizione di una propria interpretazione;*
- *dal segno... alla storia:*
 - *invio da parte di ogni classe iscritta di un segno da completare a cura delle altre classi iscritte;*
 - *dopo quattro passaggi colorazione da parte dell'ultima scuola del disegno e invenzione di una storia da allegare alla sequenza di disegni.*

SCHEDE ESPERIENZA

Consorzio «Il bambino autore»
Istituto Comprensivo Corsico (MI)

Scuola capofila

A titolo di esempio si riportano alcune pagine *web* tramite le quali si possono visualizzare ipertestualmente alcuni esempi di realizzazione delle attività previste nei percorsi «dal segno all'immagine...» e «dal segno alla storia...», rimandando per una più completa descrizione e documentazione al sito www.bambinoautore.it ed al sito GOLD – INDIRE.

La home page del progetto



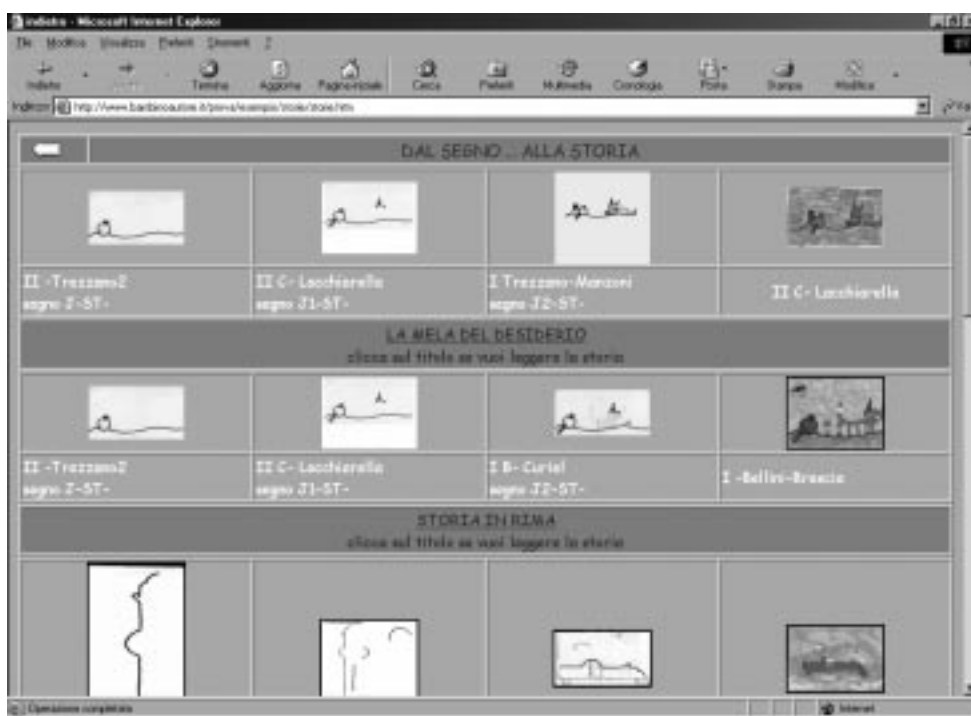
La pagina di partenza



Dal segno all'immagine



Dal segno... alla storia



Le storie



ANTICIPO

L' esempio riportato si offre come esemplificazione di pratica avviata dalla scuola in un clima di continua ricerca per la sistematizzazione della gestione dell'anticipo scolastico. Significativi appaiono l'impianto della fase diagnostica, le azioni di monitoraggio nonché l'interazione tra scuola primaria e scuola dell'infanzia.

L'esperienza riportata è stata progettata e realizzata dalla Direzione Didattica Statale II Circolo - Capannori (Lucca).

La situazione iniziale vedeva 57 bambini, di cui 8 in situazione di anticipo scolastico, iscritti in 3 classi prime. A fronte di questo stato iniziale sono stati previsti incontri conoscitivi con i genitori che avevano scelto l'opzione dell'anticipo, i bambini e i docenti della scuola dell'infanzia di provenienza.

Successivamente si è proceduto alla formazione delle classi secondo le seguenti fasi:

- *formazione ipotetica dei gruppi-classe, concordata con le insegnanti della scuola dell'infanzia e sulla base del monitoraggio iniziale;*
- *osservazione e verifica dei gruppi-classe;*
- *formazione effettiva delle classi con distribuzione dei bambini in anticipo in ciascuna di esse.*

Da un punto di vista organizzativo la gestione dell'anticipo ha previsto la:

- *costituzione di un team integrato tra docenti di scuola dell'infanzia e scuola primaria;*
- *stesura di un Progetto Continuità tra i due ordini di scuola;*
- *realizzazione del progetto anche attraverso laboratori misti tra bambini di 5 anni della scuola dell'infanzia e bambini di prima;*
- *scambio di ruoli e valorizzazione delle competenze dei singoli docenti dei due ordini.*

Particolare importanza è stata data alla fase diagnostica, avvenuta nel mese di settembre, che prima dell'inizio delle lezioni scolastiche ha previsto un colloquio conoscitivo con i genitori (compilazione della scheda informativa) e che si è esplicitata nei confronti degli alunni in una fase di monitoraggio.

A questa fase ha fatto seguito una vera e propria gestione dell'anticipo tramite un appropriato progetto di continuità.

In relazione all'esperienza maturata nella gestione dell'anticipo, in calce alla descrizione dell'esperienza, sono evidenziati alcuni punti di riflessione in vista della gestione degli anticipi per gli anni futuri.

SCHEDE ESPERIENZA

DIREZIONE DIDATTICA STATALE «Il Circolo di Capannori» Capannori (Lucca)

Di seguito sono riportate alcune schede che descrivono l'esperienza. Per un ulteriore approfondimento, soprattutto per quanto concerne le azioni di monitoraggio, si rimanda alla documentazione prodotta dalla scuola sul sito GOLD – INDIRE già citato.

Azione del monitoraggio

I 57 bambini sono stati suddivisi in tre ipotetici gruppi-classi (con distribuzione dei bambini in anticipo in ciascun gruppo), sulla base delle informazioni fornite dalla scuola dell'infanzia, durante incontri programmati e considerando i dati raccolti dalla scuola primaria, attraverso il monitoraggio d'ingresso.

Durante la prima settimana di scuola i bambini sono stati suddivisi in sottogruppi-classe che hanno ruotato per due volte negli spazi predisposti:

- *storie;*
- *giochi con i blocchi logici;*
- *psicomotricità;*
- *gioco libero.*

Ogni spazio è stato organizzato in modo da creare un ambiente accogliente e stimolante; ogni gruppo è stato seguito da due insegnanti (un insegnante che proponeva le attività e uno che osservava e registrava i dati su una griglia predisposta).

Al termine della settimana di osservazione sono stati formati i tre gruppi-classe ipotizzati all'inizio e osservati per tre giorni, al fine di verificare le dinamiche relazionali all'interno di ciascun gruppo.

Sulla base delle informazioni raccolte durante tutta la fase di osservazione mirata sono state formate le classi effettive.

Tutta l'azione di monitoraggio è stata inserita nel *modulo accoglienza*, in continuità con la scuola materna.

Sviluppo

Gestione dell'anticipo

GESTIONE DELL'ANTICIPO PROGETTO CONTINUITÀ

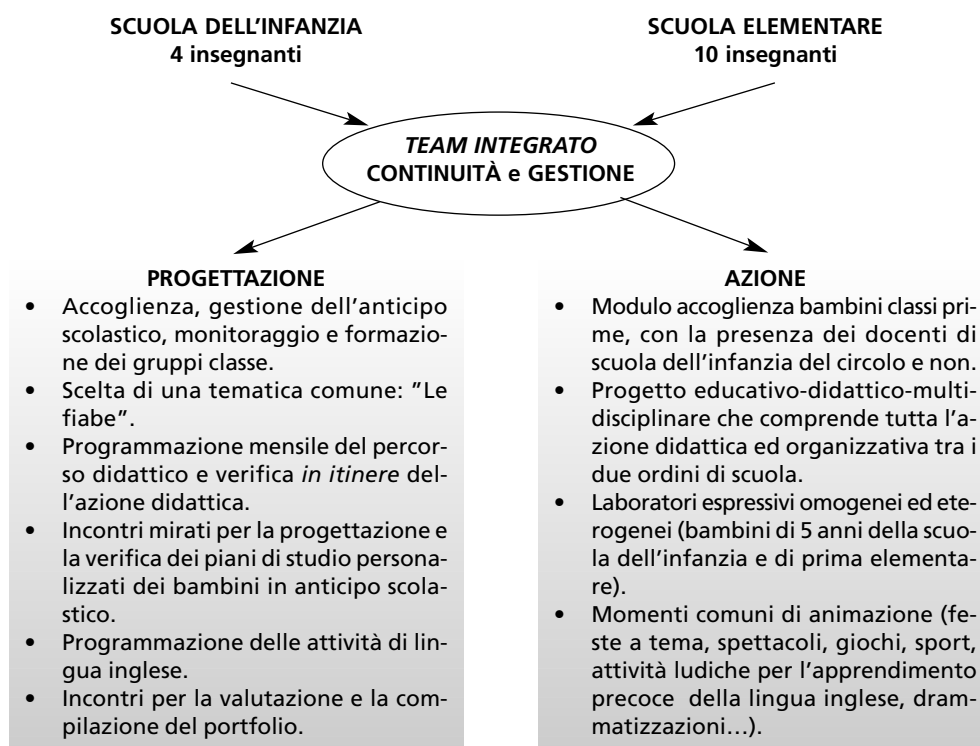
L'inserimento degli *under-sei* prevede un *team* integrato tra docenti di scuola elementare e di scuola dell'infanzia per facilitare:

- *l'accoglienza, la continuità dei processi educativi e l'andamento dei percorsi formativi individuali progettati (CM 101);*
- *la gestione dell'anticipo scolastico.*

La vicinanza dei due plessi e la flessibilità delle insegnanti hanno consentito la realizzazione di un *team integrato* tra 10 insegnanti che operano nelle classi prime sperimentali e 4 insegnanti della scuola dell'infanzia che operano con i bambini di cinque anni e con quelli che compiono 6 anni entro il 30 aprile 2004.

Inoltre, sempre in riferimento al quadro della continuità, la scuola dell'infanzia sperimenta:

- *un modello organizzativo e didattico flessibile;*
- *l'insegnamento precoce della lingua inglese;*
- *la compilazione del portfolio.*



FINALITÀ DEL PROGETTO

Riteniamo importante porre un'attenzione particolare a tutte le problematiche relative all'integrazione e all'inserimento di tutti i bambini, instaurando relazioni interpersonali e sviluppando al massimo la personalità di ognuno.

Obiettivi

- Sostenere il processo di formazione della personalità di ogni bambino;
- prevenire e contrastare rischi di emarginazione e di devianza;
- recuperare lo svantaggio scolastico per rimuovere ostacoli socio-culturali;
- creare una continuità orizzontale e verticale per il rafforzamento del potenziale cognitivo ed emotivo di ogni alunno.

Destinatari

- *n° 31 bambini di 5 anni;*
- *n° 6 bambini che compiono 6 anni entro il 30 aprile 2004;*
- *n° 57 bambini di prima;*
- *n° 8 bambini in anticipo scolastico alla scuola primaria;*
- *n° 4 insegnanti di scuola dell'infanzia coinvolti;*
- *n° 10 insegnanti di scuola primaria coinvolti;*
- *famiglie.*

MODULO ACCOGLIENZA

Un ambiente accogliente per tutti i bambini, strutturato con la collaborazione e la presenza delle insegnanti di scuola dell'infanzia del circolo e non.

Un vero mago ha accolto i bambini e la figura di un mago, personaggio del libro di testo, ha accompagnato i bambini nelle attività di alfabetizzazione.

Azioni

- Momenti comunitari: teatrino, spettacolo con un vero mago, canti... per scoprire le caratteristiche di questo personaggio;
- rielaborazione dei vissuti a vari livelli;
- laboratorio di «Globalità dei linguaggi».

L'insegnante, esperta nella metodologia della «Globalità dei linguaggi» e responsabile del laboratorio ha predisposto, in collaborazione con le altre insegnanti del *team* pedagogico, un percorso mirato a preparare tutti i bambini, e in particolare quelli in anticipo, all'apprendimento della scrittura, al fine di prevenire errori dovuti ad una insufficiente discriminazione della forma e ad una inadeguata motricità della mano.

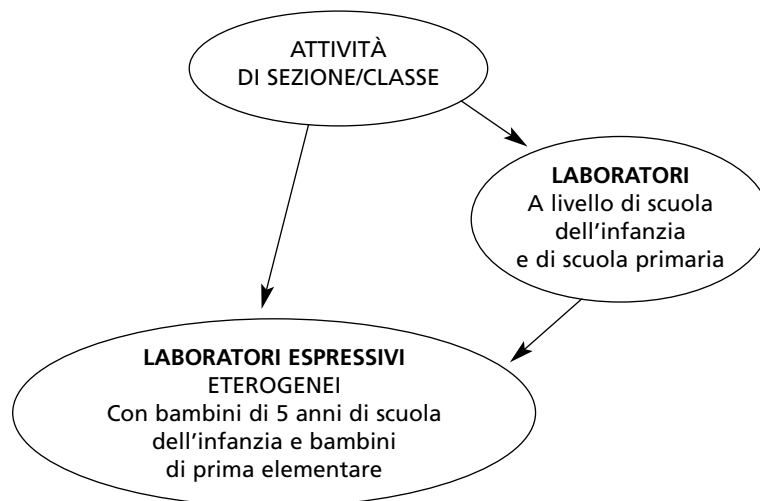
Il percorso, che è stato inserito nel modulo accoglienza, era mirato all'acquisizione della scrittura in stampatello.

Ha seguito un percorso mirato alla scrittura in corsivo.

MODULO CONTINUITÀ

Bambini di 5 anni della scuola dell'infanzia e bambini di prima:

ORGANIZZAZIONE delle ATTIVITÀ



LABORATORI ESPRESSIVI IN CONTINUITÀ

- *Globalità dei linguaggi;*
- *musica e drammatizzazione;*
- *psicomotricità relazionale;*
- *psicomotricità e motoria;*
- *inglese.*

Assetto organizzativo

- Scelta metodologica didattica comune;
- attività organizzate per gruppi;
- flessibilità dei gruppi sezione/classe;
- maggior numero di ore di compresenza delle insegnanti;
- attività laboratoriali specifiche per ogni ordine di scuola e in continuità.

Aspetti metodologici

La presenza di nuove risorse umane e professionali, una reale collaborazione fra docenti, il coinvolgimento delle famiglie hanno creato opportunità diverse di lavoro e risposte concrete agli effettivi bisogni dei bambini.

In particolare sono stati utilizzati:

- *metodo della ricerca e scoperta guidata;*
- *attività proposte in forma ludica;*
- *lavori di gruppo;*
- *contatti con l'ambiente extrascolastico;*
- *uso delle risorse presenti nella scuola;*
- *compiti graduati per difficoltà;*
- *uso di tutti i linguaggi.*

Le scelte metodologiche ed organizzative intraprese dal *team* docente hanno consentito una gestione dell'anticipo nel rispetto dei reali bisogni che i bambini presentavano, permettendo un graduale adattamento dei tempi psicologici e cognitivi di ognuno a quelli del gruppo.

Sviluppo

Portfolio

DOCUMENTAZIONE DEL PERCORSO DI OGNI BAMBINO PORTFOLIO DELLE COMPETENZE DELL'ALUNNO

Il portfolio è stato sperimentato nel quadro della continuità tra scuola dell'infanzia e primaria e relativamente ai bambini di 5 anni, ai bambini che compiranno 6 anni entro il 30 aprile 2004 (possibili anticipi) e ai bambini di prima.

Struttura del portfolio

Contiene l'ottica della scuola, della famiglia e del bambino.

È composto da:

- una parte descrittiva delle esperienze educative svolte e dei progressi;
- una parte documentativa dei prodotti, degli interessi e delle esperienze ritenute significative.

Il portfolio della scuola dell'infanzia fornisce elementi per una migliore conoscenza dei ritmi e della maturazione dei bambini e diventa l'occasione documentata che gli insegnanti possono dare ai genitori orientati per l'anticipo scolastico.

Punti di riflessione in vista della disciplina degli anticipi per i prossimi anni scolastici

Dopo due anni di sperimentazione della riforma, ci sentiamo in dovere di confrontarci su alcuni elementi inerenti l'anticipo scolastico che abbiamo rilevato come disfunzioni. Il nostro intervento vuole essere un contributo costruttivo ai decreti attuativi e alle successive circolari di applicazione della riforma.

Occorre ulteriormente chiarire e disciplinare:

- quali criteri, modalità, tempi e autonomia decisionale hanno i docenti nella gestione dell'accordo con le famiglie che scelgono, con libera adesione, di far anticipare l'ingresso scolastico dei propri figli;
- le date di nascita precise rispetto alla possibilità di iscrizione (28 febbraio o 30 aprile) per una programmazione di dati abbastanza certi e stabili;
- le intese con gli enti locali, indispensabili per una proficua attuazione degli anticipi (è infatti ipotizzabile che una scuola pronta ad attuare l'anticipo sia messa nell'impossibilità di realizzarlo dall'indisponibilità del Comune e viceversa);
- le modalità di costituzione dei *team* integrati di docenti di nido/scuola d'infanzia/scuola primaria;
- le disponibilità previsionali della dotazione organica per l'accoglienza degli anticipi: cioè quale margine rispetto alla dotazione organica attuale prevista per ogni istituzione;
- i criteri generali per le norme di accesso degli anticipi da parte dei Consigli di Circolo e di Istituto che non possono essere lasciati solo alla discrezionalità delle singole istituzioni.

PORTFOLIO

L'esempio di seguito riportato, tra i tanti individuati nel corso della ricerca, si propone come esemplificazione di pratica avviata dalla scuola per verificare la praticabilità di un importante «strumento» introdotto dalla Riforma qual è il portfolio. La significatività dell'esperienza descritta deriva dal tentativo di coniugare l'esigenza posta dalla personalizzazione dei percorsi formativi con il passaggio dalla valutazione dei risultati alla valutazione dei processi, dalla valutazione effettuata dal docente all'autovalutazione dell'alunno e alla circolarità educativa fra docenti, alunni e famiglie.

La struttura proposta intende «offrire al dibattito» una matrice generativa per la costruzione di un portfolio delle competenze personali, adattabile alle diverse realtà, modificabile secondo le scelte educative-didattiche dei docenti, d'intesa con le famiglie.

L'esperienza riportata, progettata e realizzata dal XXIII Circolo Didattico «Montello – Anna Frank» – Bari, nasce come esigenza da parte del dirigente scolastico e dei docenti, riuniti in gruppi di lavoro in rapporto continuo con gli organi collegiali, di attivare percorsi di ricerca-azione in relazione all'avvio della Riforma.

A partire da forme corrette di documentazione del lavoro degli alunni e dei docenti, basate su criteri di significatività, progressione, rilevanza, completezza ed essenzialità e da una caratterizzazione di forme condivise di co-valutazione tra docenti, alunni e genitori, si è cercato di individuare modalità per attuare una valutazione autentica (formativa ed orientativa) basata sulle preferenze, le aspirazioni, le attitudini e gli interessi sia scolastici che extrascolastici degli alunni, colti nei loro processi di costruzione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze ed in un'ottica di continuità orizzontale e verticale.

L'esperienza ha visto coinvolti gli alunni, il docente prevalente (tutor) che ha raccolto e sistematizzato le osservazioni degli altri docenti dell'équipe pedagogica, tutti i docenti dell'équipe pedagogica ed i genitori.

Durante lo svolgimento dell'esperienza nel corso dell'anno scolastico gli alunni sono stati sollecitati a riflettere sugli elementi più significativi della documentazione già prodotta nelle diverse aree disciplinari o interdisciplinari per selezionarla e raccoglierla in un dossier.

I documenti raccolti, selezionati secondo criteri di significatività, progressione, rilevanza e completezza sono stati ordinati secondo la struttura di portfolio riportata di seguito.

Il portfolio proposto si configura come una costruzione in progress: il prodotto finale risulta completo solo alla fine di un percorso di studio (monoennio o biennio). L'alunno diventa così protagonista del proprio percorso di apprendimento e «autore» del proprio portfolio, che non si limita a «compilare» sulla base di un modello stabilito a priori, ma costruisce e personalizza nel tempo.

Tutto ciò si evince dall'organizzazione stessa della struttura proposta e dalla semi-strutturazione delle pagine che lo costituiscono, che lasciano aperta la possibilità di operare modifiche e variazioni secondo le caratteristiche degli alunni e dei percorsi scelti.

SCHEDE ESPERIENZA

XXIII Circolo Didattico «Montello – Anna Frank» - Bari

Di seguito è riportata la struttura del portfolio messo a punto dalla scuola. Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla documentazione prodotta dalla stessa scuola sul sito GOLD – INDIRE già citato.

LOGO
DELLA
SCUOLA

ANNO SCOLASTICO
2003-2004
SCUOLA ELEMENTARE
XXIII C.D. «MONTELLO – ANNA FRANK» - BARI



IL MIO PORTFOLIO

Data

Nome

Gruppo classe



Dedicato a te,

per i più piccoli

QUESTO PORTFOLIO TI PUÒ SERVIRE:

- a) per parlare di te,
delle tue esperienze
e dei tuoi interessi
- b) per raccogliere
i tuoi lavori più belli
e farli vedere ai tuoi genitori
o a chi vuoi...
- c) per dire cosa stai
imparando e per capire
come imparare meglio



per i più grandi



Dedicato a te, Mario M...

In questo Portfolio, con l'aiuto dei tuoi insegnanti e dei tuoi genitori, potrai collezionare e mostrare i tuoi lavori preferiti: disegni, ricerche, riflessioni, testi, schede, poesie, cassette o videocassette registrate, ecc. Potrai documentare a chi vuoi (alla tua famiglia, ai tuoi compagni, ai visitatori della nostra scuola, agli insegnanti dei prossimi anni scolastici...) le esperienze da te realizzate, i risultati conseguiti, le difficoltà superate.

Così potrai «costruire» la storia dei tuoi progressi scolastici e riflettere su quello che impari e su «come» impari.

Ecco l'INDICE delle diverse parti di questo Portfolio, che potrai scoprire e analizzare insieme con i tuoi insegnanti e con i compagni.

INDICE

Dedicato a te	■
Mi presento	■
Le mie esperienze a scuola	■
Le mie preferenze	■
Come imparo	■
Che cosa so fare nelle diverse discipline e nei laboratori	■
Che cosa so fare in lingua straniera (PEL)	■
Gli apprendimenti per la vita	■
Che cosa voglio ancora imparare e fare (Piano di orientamento)	□
Dossier	●

Se vuoi, puoi già cominciare presentandoti

Mi presento ■



Mi chiamo

Sono nato/a a

Il

Abito a

MI DISEGNO



Mi piace descrivermi così...

Le mie esperienze a scuola

Ho frequentato la scuola dell'infanzia SÌ NO
 Ho frequentato la scuola elementare nei seguenti anni
 Negli anni precedenti ho imparato

.....

Le mie preferenze

Mi piace di più...



Saltare con la corda, lanciare la palla, modellare, ritagliare...

Leggere o ascoltare storie da libri o giornali



Fare insieme, contare, usare i regoli, giocare con i numeri

Disegnare, dipingere, giocare con le immagini



Ascoltare musica, cantare, seguire il ritmo

Parlare delle mie esperienze, delle mie gioie,
delle mie paure



Giocare con i compagni vicini di casa

La parola ai genitori

Cari genitori,
il nostro Circolo didattico si propone di raccogliere idee, suggerimenti e proposte, ma anche di stabilire un'intesa formativa su alcuni aspetti che potrebbero orientare scelte e comportamenti.

Per migliorare l'apprendimento degli alunni e quindi l'insegnamento, vi chiediamo di rispondere a questo breve questionario, indicando una delle alternative:

Vostro/a figlio/a:

sceglie liberamente come trascorrere il tempo libero	1	2	3	4
sceglie i suoi giocattoli e ciò che riguarda la sua stanza	1	2	3	4
ama disegnare	1	2	3	4
ama ascoltare qualcuno che gli/le legge un libro	1	2	3	4
ama scrivere	1	2	3	4
gli/le piace raccontare qualcosa che ha visto o fatto	1	2	3	4
usa il computer	1	2	3	4
svolge attività sportive	1	2	3	4
ama la natura	1	2	3	4
altro				
.....				

Legenda: 1 mai; 2 quasi mai, 3 spesso; 4 quasi sempre

Come imparo

1. *Quando faccio un lavoro a scuola cerco di...*



Finirlo tutto subito



Farne una parte e finire dopo

2. *A scuola mi piace...*



Lavorare in gruppo



Lavorare da solo



Ricevere aiuto dall'insegnante

3. *Preferisco svolgere una attività...*



Decisa solo da me



Decisa solo dall'insegnante



Decisa da me, insieme ai miei compagni e all'insegnante

Come imparo



Come studia il bambino a casa

La parola ai genitori

Eventuali riflessioni su metodi e tempi di studio a casa:

.....

I genitori

Come imparo



A cura dei docenti

Stili di apprendimento e forme di intelligenza

L'alunno apprende più facilmente:

- | | |
|--|--|
| 1. attraverso l'azione, la gestualità, il movimento, la manipolazione | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. con l'uso di immagini, disegni, mappe, grafici | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. attraverso i suoni, la musica, il ritmo | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. attraverso le parole, la lettura, i libri | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. procedendo per ragionamento, per collegamenti logici,
per calcoli matematici | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6. procedendo per intuizione o con riferimento a sentimenti e stati d'animo | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 7. attraverso il confronto, il dialogo, il rapporto con gli altri | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

I docenti

Che cosa so fare In lingua italiana



Quando...

ASCOLTO

- | | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| ascoltare senza interrompere chi parla | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |
| comprendere il significato delle comunicazioni | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |

PARLO

- | | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| rivolgere domande pertinenti all'insegnante,
al compagno | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |
| dare risposte appropriate | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |
| raccontare brevi esperienze personali
di quanto ascoltato | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |
| referire i contenuti più importanti | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |

LEGGO

- | | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| leggere scorrevolmente brevi e semplici testi | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |
| leggere silenziosamente all'interno di un gruppo
e in biblioteca | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |
| leggere ad alta voce a chi ascolta | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |

SCRIVO

- | | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| scrivere didascalie riferite ad immagini | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |
| scrivere parole e semplici frasi | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |
| scrivere testi in autonomia | SÌ <input type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/> | TALVOLTA <input type="checkbox"/> |

Quando incontro difficoltà provo a

.....

Che cosa so fare nel laboratorio di informatica

Dico che cosa ho imparato a fare:

- in gruppo
- individualmente
- in coppia



Come mi comporto di fronte ad una difficoltà:

- chiedo subito aiuto alla mia insegnante
- aspetto di vedere che cosa fanno gli altri, per imitarli
- ascolto i consigli del compagno con cui devo svolgere l'attività in coppia
- mi confronto con i compagni
- provo a ricordare, tra le cose che so, se c'è qualcosa che mi può aiutare o servire
- provo a pensare ad una soluzione
- faccio un'ipotesi e mi confronto con gli altri del gruppo
- altro...



Che cosa so fare nel laboratorio scientifico

Dico se ho imparato a

OSSERVARE

FARE IPOTESI

VERIFICARE:

- *in gruppo*
- *individualmente*
- *in coppia*



Come mi comporto di fronte ad una difficoltà:



- osservo con maggiore attenzione
- cerco di conoscere meglio gli strumenti di laboratorio
- faccio domande, senza paura di sbagliare
- provo a ricordare un'esperienza che ho fatto
- penso alle cose che già so e le collego all'esperienza che sto facendo
- altro...

Che cosa so fare
(La parola ai docenti)



LABORATORI OPZIONALI OBBLIGATORI			
LABORATORI	SÌ/NO	ATTIVITÀ REALIZZATE	COMPETENZE ACQUISITE
1) LARSA			
2)			
3)			
4)			
5)			

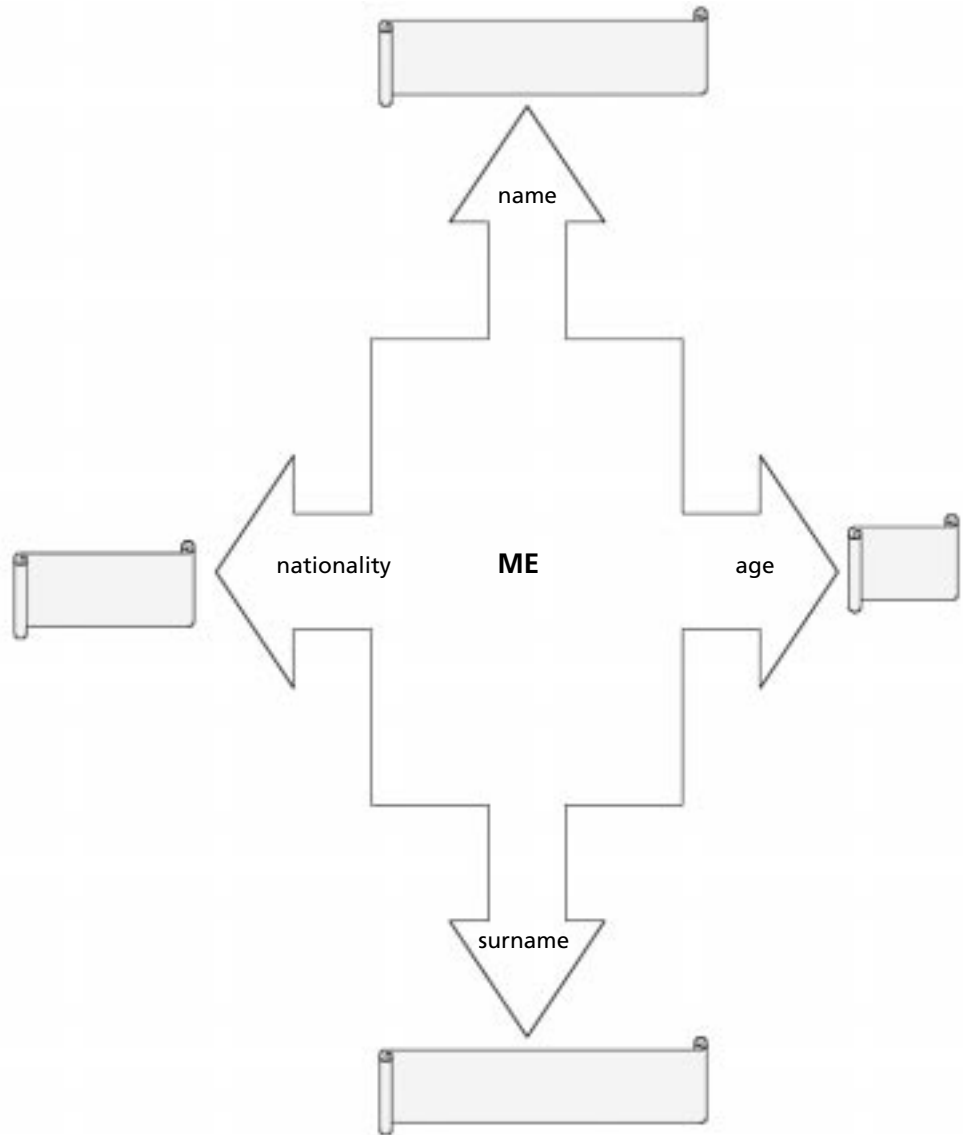
LABORATORI OPZIONALI FACOLTATIVI		
TIPO PRESCELTO	ATTIVITÀ PREFERITE	COMPETENZE ACQUISITE
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		

I docenti



Che cosa so fare In lingua Inglese

PEL





Come imparo
In lingua inglese

PEL

CAPISCO meglio parole e frasi se

- le vedo scritte
- le ascolto
- sono accompagnate da immagini, gesti o intonazione della voce

RICORDO meglio parole e frasi se

- le ascolto
- le trascrivo
- le leggo
- le ripeto
- faccio esperienze concrete

IMPARO meglio se lavoro

- da solo
- in coppia
- in gruppo

Quando incontro difficoltà provo a

.....



Che cosa so fare
In lingua inglese



Quando ascolto, sono capace di...

SÌ NON ANCORA

- ☺ ☹ capire semplici comandi
- ☺ ☹ capire le consegne di un lavoro
- ☺ ☹ riconoscere oggetti noti accompagnati da immagini
- ☺ ☹ altro

Quando incontro difficoltà provo a



Quando leggo, sono capace di...

SÌ NON ANCORA

- ☺ ☹ riconoscere parole note in una frase
- ☺ ☹ abbinare la parola all'immagine corrispondente
- ☺ ☹ comprendere parole-guida per eseguire un compito
- ☺ ☹ altro

Quando incontro difficoltà provo a



Quando parlo sono capace di...

SÌ NON ANCORA

- ☺ ☹ salutare
- ☺ ☹ dire il nome e l'età
- ☺ ☹ cantare una canzone
- ☺ ☹ ripetere una filastrocca
- ☺ ☹ indicare semplici caratteristiche di un oggetto [colore - forma - dimensione]
- ☺ ☹ altro

Quando incontro difficoltà provo a

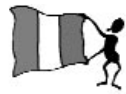


Quando leggo, sono capace di...

SÌ NON ANCORA

- ☺ ☹ copiare parole
- ☺ ☹ copiare semplici frasi senza commettere errori
- ☺ ☹ scrivere parole note
- ☺ ☹ scrivere semplici messaggi e frasi conosciute
- ☺ ☹ altro

Quando incontro difficoltà provo a



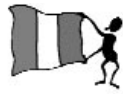
Che cosa so fare



PEL

In lingua italiana e in lingua straniera ho imparato a:

	ITALIANO		INGLESE	
	Sì	Non ancora	Sì	Non ancora
salutare				
presentarmi				
dare informazioni su me stesso				
chiedere informazioni personali				
esprimere preferenze				
chiedere a qualcuno che cosa gli piace				
eseguire semplici comandi				
dare semplici comandi				
eseguire semplici azioni				
dire che cosa so fare				
esprimere sensazioni, sentimenti con disegni, canzoni, filastrocche				



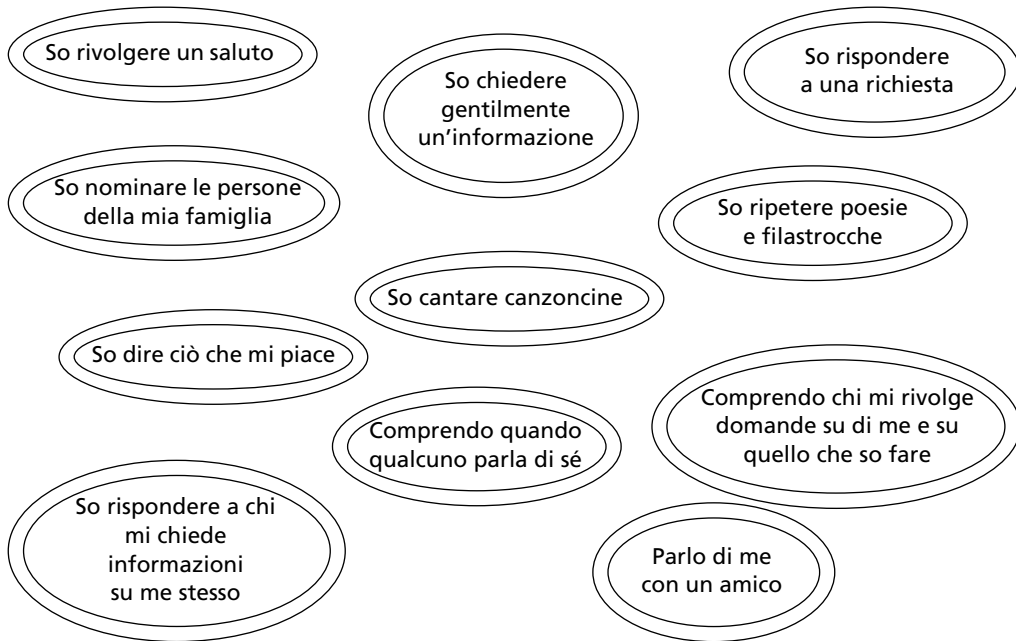
Che cosa so fare

PEL



In lingua italiana e straniera

Coloro in *blu* quello che so fare in italiano
rosso quello che so fare in inglese





Scheda di riflessione sull'attività assegnata e sulla competenza da acquisire

Data: Nome: Cognome: Classe

Tipo di abilità: ascolto

Attività:

1. *L'attività che ho appena svolto era...*

FACILE



COSÌ COSÌ



DIFFICILE



L'ho trovata difficile, perché

2. *Come posso superare le difficoltà?*

- Chiedo all'insegnante di ripetere la parola
- Chiedo aiuto ad un mio compagno
- Ripeto oralmente le parole e le frasi (*listen and repeat*)
- Associo le parole ascoltate alle immagini
- Mimo con i gesti le parole che ascolto
- Osservo i miei compagni e la mia maestra che eseguono gesti e movimenti
- Altro...



3. Mi piacerebbe ancora imparare



Scheda di riflessione sull'attività assegnata e sulla competenza da acquisire

Data: Nome: Cognome: Classe

Tipo di abilità: **produzione orale**

Attività:

1. *L'attività che ho appena svolto era...*

FACILE



COSÌ COSÌ



DIFFICILE



L'ho trovata difficile, perché

2. *Come posso superare le difficoltà?*

Ripeto le parole che ascolto dai compagni e dall'insegnante

Chiedo all'insegnante di ripetere le parole

Indico delle immagini mentre parlo per farmi capire meglio

Mi aiuto con i gesti

Provo a parlare anche se non sono sicuro

Uso le parole che conosco

Altro...



3. Mi piacerebbe ancora imparare

Apprendimenti per la vita

EDUCAZIONI	LIVELLI DI COMPETENZA ACQUISITI
<p><i>Educazione alla cittadinanza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Assumere consapevolezza della propria identità personale e sociale • Avere coscienza del proprio ruolo all'interno dei gruppi sociali di appartenenza • Sentirsi cittadini di una comunità in modo solidale 	
<p><i>Educazione stradale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Applicare le regole di comportamento per la sicurezza del pedone • Riconoscere e adeguare il comportamento sui principali segnali stradali • Rispettare il contesto sociale e gli elementi caratteristici del codice stradale 	
<p><i>Educazione ambientale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sapersi orientare e collocare negli ambienti naturali e artificiali presenti nel proprio territorio • Cogliere le relazioni tra l'ambiente e gli esseri viventi • Riconoscere fenomeni connessi alle realtà ambientali conosciute e assumere comportamenti responsabili 	
<p><i>Educazione alla salute</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Usare consapevolmente la struttura e le funzioni del corpo • Riconoscere le condizioni di salute e malattia per sapersi garantire maggior benessere • Praticare alcune norme igienico-sanitarie e di salvaguardia per la sicurezza 	
<p><i>Educazione alimentare</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrare curiosità allo studio del cibo per capire il legame tra alimentazione e crescita • Praticare la differenza tra nutrizione e alimentazione • Promuovere benessere per se stessi e prevenire le malattie con una corretta alimentazione 	
<p><i>Educazione all'affettività</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avere coscienza della propria identità • Assumere consapevolezza dei propri stati d'animo, sentimenti, emozioni • Praticare modalità relazionali positive nell'incontro con l'altro 	

I docenti

Che cosa voglio ancora imparare e fare
(Piano di orientamento)



Riesco meglio in

Devo ancora migliorare in

Cosa voglio ancora fare

Per il prossimo anno scolastico vorrei approfondire

Firma

Che cosa voglio ancora imparare e fare
(Piano di orientamento)



La parola ai genitori

- 1) *Mio figlio/mia figlia, nell'affrontare l'esperienza scolastica, ha dimostrato:*
 un grande interesse nel fare
 una grande gioia quando è riuscito/a
 un senso di disinteresse quando
 un impegno particolarmente prolungato ed efficace quando
 altro
- 2) *Per mio figlio/mia figlia propongo che vengano promosse per il futuro le seguenti attività: ...*

- Il genitore (o entrambi i genitori)*

Che cosa voglio ancora imparare e fare
(Piano di orientamento)



I docenti ti orientano

- 1) L'alunno/a dimostra:
 di avere particolare interesse per:

 di eccellere nell'attività di:

 di avere come punti di forza:

 di dover migliorare in:

- 2) Per l'alunno /a andrebbero promosse
 le seguenti attività:

 e la frequenza dei seguenti laboratori

- I docenti*

Dossier

Guida alla scelta dei lavori da inserire nel portfolio

Possibili motivi della scelta:

- ricorda un'esperienza interessante, significativa¹;
- rappresenta un grande passo avanti nell'apprendimento²;
- si riferisce a un argomento molto importante³;
- completa e arricchisce le competenze individuali⁴;
- altro

-
- 1 Significatività.
 - 2 Progressione.
 - 3 Rilevanza.
 - 4 Completezza.

I lavori potranno essere scelti:

- da soli
- con l'insegnante
- con i genitori

Dossier

Vi parlo di

Il commento dell'alunno

Eventuale commento del genitore

Commento del docente

Dossier



Data	Che cosa hai inserito e perché	Annotazioni dell'alunno e/o del docente

PIANI *di* STUDIO PERSONALIZZATI *e* UNITÀ *di* APPRENDIMENTO

*L'*esperienza riportata rappresenta, tra le tante emerse nel corso della ricerca, un tentativo di sistematizzare una procedura, seppure a maglie larghe, per la definizione delle Unità di Apprendimento tenendo presente la necessità di interconnettere la personalizzazione dei percorsi didattici, la scelta degli obiettivi formativi, la contestualizzazione degli obiettivi specifici di apprendimento, la modularizzazione in itinere delle attività con l'utilizzazione di strumenti di documentazione generalizzabili e di facile applicazione.

L'esperienza riportata è stata progettata e realizzata dal II Circolo Didattico «A. Moro» - Rutigliano (BA) ed ha visto la definizione di un modello, di seguito riportato, e di una guida per la strutturazione delle Unità di Apprendimento. La prima parte del modello proposto, muovendo dagli obiettivi formativi dedotti dalla contestualizzazione degli OSA in rapporto alle particolari capacità e possibilità cognitive di ciascun alunno, ne esplicita il percorso formativo; la seconda parte, invece, prevede una sorta di «diario di bordo» in cui vengono registrati gli esiti più significativi e/o imprevisti di ciascun allievo.

La costruzione e realizzazione delle Unità di Apprendimento, pur essendo definita e svolta dal singolo docente, coinvolge tutti gli operatori scolastici, sia perché prevede un percorso metodologico interdisciplinare e/o per mappe concettuali mediato attraverso i contributi di tutti i componenti dell'équipe pedagogica, sia perché, nella seconda parte, registra ogni intervento scolastico e non che abbia influito sui risultati del percorso stesso. Lo stesso modello viene utilizzato anche per gli alunni in situazione di handicap, per i quali, in ottemperanza ai principi della legge 104/92, trovano spazio le proposte e gli interventi di quanti si occupano del bambino.

Da un punto di vista procedurale/organizzativo nell'utilizzazione del modello proposto, ciascuna Unità di Apprendimento, fatta eccezione per la prima, è stata impostata sulla base degli esiti inseriti nel diario di bordo dell'Unità di Apprendimento precedente, in modo che essa potesse rispondere effettivamente alle possibilità operative e cognitive di ciascun alunno strutturandosi in un percorso personalizzato. Ciascun docente, nell'impostazione delle Unità di Apprendimento, ha individuato gli obiettivi formativi che ha inteso far conseguire a ciascun alunno personalizzandoli, tutti o in parte,

in rapporto a gruppi di alunni o a singoli casi. Successivamente il docente ha proceduto alla stesura dell'itinerario, per indicazioni nodali, delle attività da svolgere. Ultima fase di questo percorso è stata l'individuazione dei materiali occorrenti, degli spazi o attrezzature eventualmente da utilizzare, nonché dei tempi presunti occorrenti per la sua realizzazione.

La seconda parte del modello proposto, costituita da una sorta di «diario di bordo», è quella in cui il docente ha trascritto, quando lo ha ritenuto opportuno, in itinere e a conclusione del percorso, le osservazioni, i commenti, le puntualizzazioni, le verifiche, i suggerimenti della famiglia, ecc., in modo da avere un quadro completo delle dinamiche di apprendimento verificatesi, di eventuali imprevisti, delle modifiche apportate con le relative motivazioni e degli esiti conseguiti.

SCHEDE ESPERIENZA

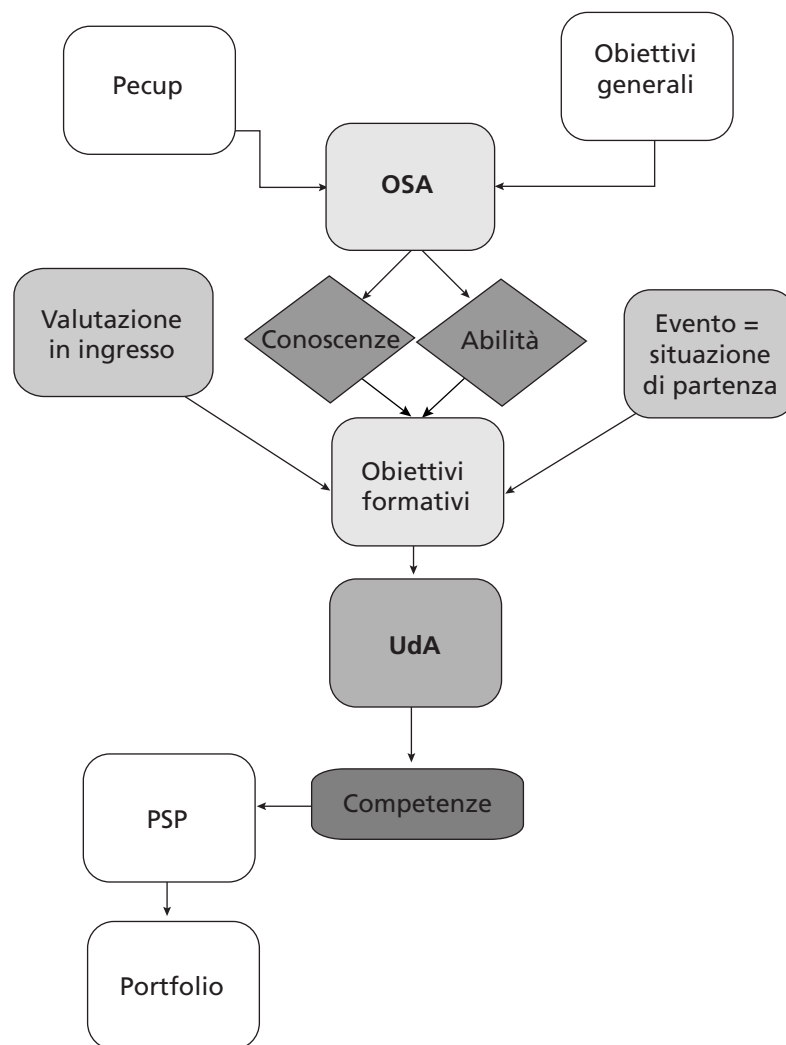
Il Circolo Didattico «A. Moro» - Rutigliano (Ba)

Di seguito è riportato il modello per la costruzione delle Unità di apprendimento così come proposto dalla scuola. Per ulteriori approfondimenti e per un esempio di Unità di Apprendimento realizzata si rimanda alla documentazione prodotta dalla stessa scuola sul sito GOLD – INDIRE già citato.

Guida alla costruzione delle Unità di Apprendimento secondo i contenuti del documento delle Indicazioni Nazionali allegato al D.Lgs. 59/04

Operazioni preliminari

1. È necessario partire da una valutazione dell'alunno in ordine alle conoscenze acquisite e alle competenze maturate, attraverso la compilazione collegiale da parte dell'*équipe* pedagogica, o gruppo d'insegnamento che si voglia, di una scheda dettagliata afferente, in particolare, all'area delle capacità relazionali, delle capacità logiche, critiche, valutative, creative, delle capacità linguistico/espressive, delle modalità di apprendimento, dello stile e dei ritmi di apprendimento, degli interessi, indicando, eventualmente, già in questo documento, delle attività e/o degli interventi specifici da realizzare per i singoli alunni. Tale documento, inserito nell'Agenda della programmazione, costituisce la parte iniziale del PSP.
2. Successivamente occorre prender in considerazione gli OSA riportati nel documento delle Indicazioni Nazionali (IN), numerarli per individuarli in rapporto agli obiettivi formativi, e *contestualizzarli* in rapporto al gruppo di alunni e/o al singolo alunno. L'elenco degli obiettivi formativi, con le apportate personalizzazioni, costituisce la *programmazione didattica annuale* del singolo docente e andrà trascritta nel «Giornale dell'insegnante». Ogni docente sarà pienamente consapevole, già dai primi mesi di scuola, di come distribuire gli OOFF (e quindi gli OSA a cui afferiscono) nelle varie UdA che andrà a definire nel corso dell'anno scolastico, in modo da essere sicuro della operazionalizzazione e conseguimento di ciascuno di essi, nessuno escluso.
3. Dopo questo primo lavoro di definizione degli obiettivi formativi, è necessario impostare la prima UdA che non è altro che l'operazionalizzazione degli obiettivi formativi



scelti dal docente in modo interdisciplinare e, quindi, anche da discipline diverse. Infatti l'UdA, secondo lo spirito della Riforma, essendo unità di «apprendimento» (per molti versi imprevedibile e legata a variabili di un contesto situazionale non determinabile aprioristicamente) e non più «didattica», (riferita cioè all'insegnamento, e quindi all'attività che il docente si propone di svolgere) deve essere aperta a qualsiasi sviluppo, per cui può essere impostata a priori solo nelle linee essenziali e nodali (allegato 1).

Primo percorso

- Ciascun docente, nell'impostazione dell'UdA, individuerà, *in primis*, gli *obiettivi formativi* che intende far conseguire a ciascun alunno, stralciandoli dalla programmazione didattica che è rappresentata, appunto, da tutti gli obiettivi formativi rivenienti dalla trasformazione/contestualizzazione degli OSA relativi alle conoscenze e abilità afferenti alle singole discipline a lui affidate.
- Successivamente, all'interno dell'UdA, questi stessi obiettivi formativi verranno *personalizzati*, tutti o in parte, in rapporto a gruppi di alunni o a singoli casi. Ovviamente la

- personalizzazione potrà essere per difetto o per eccesso, indicando contestualmente in questa area l'opportunità di inserimento, per tale/i alunno/i, in specifici laboratori o LAR-SA per gruppi mobili.
- In seguito il docente procederà alla stesura dell'itinerario, per indicazioni nodali, delle *attività da svolgere*. Tale itinerario potrà essere espresso in forma grafica, discorsiva o per diagramma di flusso.
 - L'ultima fase di questo itinerario progettuale del percorso è costituita dall'individuazione dei *materiali* occorrenti, degli *spazi* o attrezzature eventualmente da utilizzare, nonché dei *tempi* presunti occorrenti per la realizzazione, avendo cura però di stabilire una data di inizio e una di conclusione. L'insegnante, a questo punto, ha tutti gli strumenti idonei per operare.

Secondo percorso

La Riforma, tuttavia, spostando l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, non poteva non valorizzare l'occasionalità che è fondamentale in un percorso di apprendimento personalizzato per cui il docente potrebbe trovarsi nella situazione e condizione di percorrere un itinerario diverso da quello fin qui descritto. Itinerario che può benissimo integrarsi con il primo, cambia solo il

- *punto di partenza* che non è la contestualizzazione degli OSA in obiettivi formativi, bensì il contesto esperienziale del gruppo classe, secondo quello che è rappresentato dalla metodologia della ricerca, e cioè si «inciampa» in una situazione problematica concreta, vicina agli interessi e all'esperienza degli alunni;
- si constatano le *carenze conoscitive e/o competenziali* degli alunni intorno ad un argomento/evento e
- unitariamente, *si individuano gli obiettivi formativi* che essi hanno bisogno di conseguire per colmare le carenze individuate e i loro bisogni formativi.

A questo punto non rimane che *individuare* le espansioni di tali obiettivi formativi, cioè il relativo riferimento agli OSA delle varie discipline a cui rimandano.

Allegato 1

Prima parte	Discipline	Conoscenze	Abilità	Mappa delle attività e dei contenuti (indicazioni nodali)	UdA n. (*)
(*) Obiettivi formativi ipotizzati				Forma grafica e/o discorsiva	
				Il docente è libero di scegliere la forma di espressione dell'itinerario didattico ipotizzato (diagramma di flusso – mappa concettuale – semplice elencazione di attività, ecc.). Quello che risulta importante, ai fini del discorso metodologico, è l'indicazione della situazione/evento da cui prende avvio il percorso. Tale situazione, che può essere mediata od occasionale, non può che essere problematica e vicina all'esperienza e agli interessi degli alunni	
Personalizzazioni (eventuali)	Discipline	Conoscenze	Abilità	Vanno esplicitati analiticamente in rapporto al singolo e/o al gruppo	
				Alcuni obiettivi formativi vanno modificati (facilitati, resi più complessi, perseguiti attraverso strategie diverse) in rapporto alle diverse possibilità e modalità di apprendimento di un singolo alunno o gruppo di alunni	
Metodologia	La metodologia di riferimento è quella della ricerca o <i>problem solving</i> coniugata con la costruzione di mappe concettuali secondo una logica procedurale ipertestuale. In pratica si provoca o si riscontra una situazione problematica di partenza con contenuti e/o eventi vicini all'esperienza degli alunni, in modo da creare in loro la motivazione a ricercare soluzioni attraverso l'avanzamento di ipotesi (che naturalmente possono travalicare i confini delle singole discipline, anzi è auspicabile) e la loro conseguente verifica fattuale con la scoperta di collegamenti logici fra i contenuti interessati che, unitariamente, si pongono come risposta finale, risolutiva, documentata e condivisa all'iniziale e problematica situazione di apprendimento di partenza				
Verifiche	Le verifiche sono multiple in rapporto al tipo di attività svolta: questionari, riflessione parlata, esperimenti, interrogazioni, osservazioni sistematiche e occasionali, saggi brevi, produzioni multimediali, ecc.				
Risorse da utilizzare					
Tempi					
Note	(*) Con riferimento all'elenco degli OOFF (= programmazione didattica) del «Giornale dell'insegnante»				

Seconda parte del modello allegato (allegato 2)

La seconda parte dell'UdA è costituita da una sorta di «diario di bordo» in cui il docente trascrive, quando lo ritiene opportuno, *in itinere* e/o a conclusione, ogni tipo di osservazione, commento, puntualizzazione, verifica, suggerimento della famiglia, ecc., in modo da avere un quadro completo delle dinamiche di apprendimento verificatesi, degli imprevisti occorsi, delle modifiche apportate con le relative motivazioni, degli esiti conseguiti: insomma di tutto quello che serve per comprendere la situazione conoscitiva, competenziale, formativa, comportamentale, ecc. dei singoli alunni e/o del gruppo classe. In particolare evidenzia la situazione di partenza problematica e concreta da cui ha avuto origine tutto il percorso, esprimendo anche le proprie valutazioni critiche sulle difficoltà incontrate, sia di estrazione metodologica che di qualsiasi altra natura, in modo che la lettura dello stesso possa essere la base di partenza, la più funzionale possibile, per l'impostazione della successiva UdA.

Al termine di ogni singola UdA il docente esplicita in questa parte del modello gli esiti delle verifiche effettuate e cioè le competenze acquisite o maturate da ciascun alunno a conclusione del percorso didattico. Eventuali mancati o parziali conseguimenti dovrebbero trovare giustificazione ed espressione anche in questo documento, che assume una funzione documentale per qualsiasi richiesta di approfondimento riveniente dagli altri documenti introdotti dalla Riforma (PSP e portfolio delle competenze).

Le competenze conseguentemente non possono trovar posto nella prima parte del modello dell'UdA, quella progettuale per intenderci, come se fossero nuovi obiettivi, poiché ogni formulazione a priori delle competenze è di per sé un'operazione contraddittoria in quanto esse non sono intenzioni dell'insegnamento bensì un suo risultato. Le competenze, inoltre, esprimono i guadagni formativi reali dell'allievo, non esistono prima che egli abbia riflettuto sull'integrità dell'esperienza formativa effettivamente condotta e trasformata nella sua stessa persona. È lì a posteriori che si manifestano, attraverso i personali modi di essere nell'affrontare situazioni e problemi.

Seconda parte	Titolo dell'UdA
<p style="text-align: center;">Diario di bordo</p> <ul style="list-style-type: none"> • interventi specifici attuati • strategie metodologiche adottate • difficoltà incontrate • eventi sopravvenuti • verifiche operate – competenze maturate • ecc. 	<p>In questa parte dell'UdA il docente annota tutto quello che ritiene significativo. Si badi bene che il diario di bordo non vuol essere, né deve essere, una sorta di cronaca amorfa di quello che avviene in classe, ma l'annotazione degli eventi che potrebbero essere utili sia a conoscere meglio gli alunni che a migliorare la didattica, attraverso la continua ricerca di soluzioni e strategie metodologiche idonee a risolvere le innumerevoli e impreviste situazioni di apprendimento relative a singoli alunni o a gruppi di essi, poiché la migliore didattica è quella che flessibilmente, di volta in volta e per canali spesso inusitati, riesce a catturare l'alunno all'apprendimento formativo.</p> <p>Ecco perché non ci possono essere due UdA uguali, tenuto conto che ciascuna di esse si struttura <i>in itinere</i> a seconda delle innumerevoli variabili di contesto: alunni, professionalità docente, situazioni apprenditive, interessi maturati, ecc.</p> <p>In questa parte trovano spazio i risultati delle verifiche che riguardano l'adeguatezza o meno dei percorsi didattici messi in atto e soprattutto esplicitino le cause del mancato o parziale conseguimento degli obiettivi preventivati da parte di singoli alunni.</p> <p>Vanno anche esplicitate e numerate le competenze maturate da ciascun alunno, in rapporto alle singole discipline, a seguito del percorso didattico (UdA) effettuato.</p>

FUNZIONE TUTORIALE

*L*a funzione tutoriale è uno degli oggetti più delicati della Riforma intorno al quale si sta svolgendo un acceso dibattito per capire meglio e definire in modo chiaro quale ruolo, quali competenze i docenti tutor dovranno avere e in base a quali criteri dovranno essere individuati.

Alla luce di questa premessa risulta pertanto assai difficile e delicato segnalare esempi significativi perché le scuole che hanno deciso di «adottare questa figura», in modo autonomo, alla luce delle indicazioni ministeriali e sulla base di esperienze pregresse, già consolidate, ne hanno dato una loro interpretazione e su questa hanno coerentemente costruito un progetto aperto a possibili e continue rivisitazioni e aggiustamenti.

Si ritiene, comunque, che la proposta dell'Istituto Giovanni XXIII - Terni sia articolata in modo interessante e chiaro e pertanto possa essere utilizzata come possibile opportunità di riflessione.

SCHEDE ESPERIENZA

Istituto Comprensivo «Giovanni XXIII» - Terni

Di seguito sono illustrate le attività svolte dal *tutor*, stabilite in base al ruolo che a questa figura è stato attribuito e realizzate in collaborazione con l'*équipe* dei docenti coinvolti nel progetto. Viene inoltre proposta una serie di schede, finalizzate alla comprensione del bambino e delle sue modalità di apprendimento, per costruire su di esse i percorsi più adeguati a favorirne un armonico e personale sviluppo. Per ulteriori notizie si rimanda alla documentazione prodotta dalla stessa scuola sul sito GOLD – INDIRE già citato.

1. ORGANIZZAZIONE TEMPORALE

L'orario più disteso, a disposizione del docente *tutor*, ha permesso di collocare e di svolgere con regolarità, nei primi spazi orari antimeridiani, le attività che richiedono maggiore capacità attentiva da parte degli alunni.

Uno dei risultati positivi di questa strutturazione oraria è stata l'acquisizione più rapida e meno faticosa (rispetto alle precedenti esperienze di modulo) delle abilità di base della lettura e della scrittura.

2. FUNZIONE DI TUTORAGGIO NEI CONFRONTI DEGLI ALUNNI E DEI COLLEGHI

Il docente/*tutor*, grazie alla possibilità di osservare gli alunni in diverse situazioni, strutturate e non, ha acquisito una approfondita conoscenza dei diversi stili cognitivi, dei molteplici interessi, delle differenziate problematiche, dei punti di forza e di debolezza di ciascun alunno.

Quanto sopra ha consentito al *tutor*, in collaborazione con tutta l'*équipe* docente, di strutturare interventi personalizzati volti a favorire lo sviluppo integrale della personalità di ciascuno e di tutti.

Utili sono stati, a tal fine, gli schemi elaborati per l'individuazione dei bisogni cognitivi e non cognitivi degli alunni, nonché la tabella riassuntiva di alcune possibili strategie di intervento (vedi allegati).

3. CURA DELLE RELAZIONI CON LE FAMIGLIE ED IL TERRITORIO

Il docente/*tutor* e l'intera *équipe* docente, al fine di favorire la precoce conoscenza degli alunni in ingresso e di inserire i dati più rilevanti nel portfolio personale, hanno curato i rapporti con le scuole dell'infanzia pubbliche e private presenti nel territorio (vedi allegati).

Sono stati effettuati incontri, durante i mesi estivi precedenti l'inizio dell'anno scolastico, finalizzati alla formazione dei gruppi-classe ed altri, nel corso dell'anno scolastico stesso, per una verifica degli interventi educativi messi in atto.

La presenza del docente di riferimento (*tutor*), senza trascurare l'importanza delle capacità relazionali-comunicative proprie della singola persona, ha consentito di stabilire rapporti di fiducia fra docente e genitori, il che ha favorito una più spontanea «apertura» delle famiglie che hanno collaborato consapevolmente alla compilazione del portfolio degli alunni.

Per quanto riguarda i rapporti con il territorio il docente *tutor*, al fine di rilevare i bisogni degli alunni ed attivare strategie idonee al conseguimento degli obiettivi programmati tenendo conto anche delle pregresse conoscenze, ha curato in particolare le seguenti attività:

- incontri e compilazione di griglie di indagine con le scuole dell'infanzia di provenienza degli alunni, sia al fine di formare i gruppi-classe, sia al fine di acquisire precocemente elementi di conoscenza sul grado di maturazione socio-affettiva e cognitiva dei singoli alunni nonché sui loro stili di apprendimento;
- collaborazione con l'ente locale per l'attività motoria curricolare;
- collaborazione con l'ente locale per attività progettuali relative all'educazione alimentare e ambientale: uscita didattica con l'esperto del Comune presso un'industria dolciaria locale per approfondire la conoscenza dell'*iter* produttivo di un alimento caro ai bambini: la cioccolata; partecipazione alla strutturazione di un centro di documentazione ambientale per lo sviluppo sostenibile del tratto urbano del fiume Nera.

- *Autocontrollo*
Accetta di risolvere i conflitti con la mediazione dell'adulto Sempre Generalmente Quasi mai/mai
- *Organizzazione/autonomia*
Sa provvedere a se stesso in situazioni diverse Sempre Generalmente Quasi mai/mai
Porta a termine da solo un'attività Sempre Generalmente Quasi mai/mai
Sa organizzarsi concretamente con i materiali disponibili Sempre Generalmente Quasi mai/mai

ABILITÀ RAGGIUNTE DAL BAMBINO

- *Memoria acustica*
Sa riprodurre una sequenza di battute Sì NO
- *Memoria seriale non verbale*
Sa riprodurre una serie di gesti Sì NO
- *Memoria verbale orale*
Sa rispondere ad alcune domande su un breve racconto letto dall'insegnante Sì NO
Sa ripetere una serie di parole di numero sempre crescente Sì NO
- *Memoria verbale visiva*
Ricorda il nome di una serie di oggetti Sì NO
- *Comprensione*
Sa ripetere alcuni fonemi proposti dall'insegnante Sì NO
Sa individuare la figura corrispondente al nome proposto Sì NO
Conosce il significato di una serie di parole molto semplici Sì NO
Sa differenziare la lettura di un'immagine se questa rappresenta un oggetto o un'azione Sì NO
Sa associare l'immagine ad una frase Sì NO
Sa ritrovare la scenetta pertinente con una frase Sì NO
- *Prassie motorie*
Sa integrare le due mani in una sequenza armonica di movimenti alterni Sì NO
Sa assumere con i propri segmenti corporei alcune posizioni spaziali Sì NO
- *Prassie ideo-motorie*
Sa usare dei gesti su richiesta verbale dell'insegnante Sì NO
- *Gnosie tattili*
Sa riconoscere oggetti a lui familiari in un contenitore con la sola manipolazione tattile Sì NO
- *Gnosie acustiche*
Sa attribuire ad un'informazione acustica la sua origine Sì NO
- *Gnosie visive*
Sa indicare su una tabella dove sono disegnati oggetti, i corrispettivi di quelli presentati concretamente Sì NO
Sa indicare su una tabella dove sono disegnati oggetti, i corrispettivi dei disegni presentati Sì NO

- Sa denominare una serie di oggetti presentati come disegno procedendo da sinistra verso destra SÌ NO
- Sa discriminare forme non significanti ritrovando in una tabella i corrispettivi di quelle presentate SÌ NO
- Sa riconoscere in una struttura unitaria una serie di frammenti visivi SÌ NO

Allegato n. 1/bis

ALLEGATO ALLA SCHEDA DI PASSAGGIO SCUOLA DELL'INFANZIA-SCUOLA ELEMENTARE

ABILITÀ RAGGIUNTE DAL BAMBINO

Memoria acustica

L'insegnante propone ai bambini una serie di quattro suoni e chiede di ripeterli in sequenza.

Memoria seriale non verbale

L'insegnante mostra ai bambini una serie di quattro movimenti eseguiti con le mani, le braccia, la testa, le gambe e chiede di ripeterli in sequenza.

Memoria verbale orale

L'insegnante legge ai bambini una favola di Esopo e pone loro sei domande relative al protagonista, l'antagonista, l'ambiente e le azioni.

Memoria verbale visiva

L'insegnante mostra ai bambini quattro oggetti di uso quotidiano e chiede loro di riferire in sequenza i loro nomi.

Comprensione

- L'insegnante, schermandosi la bocca, proporrà i seguenti fonemi ben distanziati l'uno dall'altro (A – B – D – P – Q – O – L – M – N – S).
- L'insegnante nomina un oggetto presente nella classe e chiede al bambino di mostrarlo.
- L'insegnante pronuncia quattro parole di lessico noto (per esempio: letto, albero, telefono, ecc.) e chiede ai bambini di spiegarne il significato.
- L'insegnante mostra ai bambini un'immagine (per esempio: quaderno, mamma che sbuccia le patate, ecc.) e chiede ai bambini di riferire se si tratta di un oggetto o di un'azione.
- L'insegnante pronuncia una frase (per esempio: Pierino va a scuola, Pierino esce dalla scuola, ecc.), poi mostra tre immagini differenti e chiede ai bambini di associare la frase all'immagine corrispondente.

Prassie motorie

- L'insegnante fornisce ai bambini un portalampane e una lampadina oppure un grosso bullone con relativo dado e chiede di avvitare e svitarlo dopo dimostrazione.
- L'insegnante disegna su un cartoncino una sagoma e chiede ai bambini di ritagliarla seguendo il tratto.
- L'insegnante chiede al bambino di fare un nodo utilizzando uno spago dopo dimostrazione e relativa verbalizzazione.

Prassie ideo-motorie

L'insegnante chiede al bambino di far vedere come fa quando ha mal di pancia, quando deve versare dell'acqua, quando deve lavarsi il viso, ecc.

Gnosie tattili

L'insegnante pone in uno scatolone, nel quale sono stati praticati due fori laterali, alcuni oggetti che il bambino deve riconoscere e denominare introducendo la mano o le mani nello scatolone.

Gnosie tattili

L'insegnante registra su un nastro alcuni rumori familiari al bambino (per esempio: lo scarico di un bagno, il suono di un campanello, lo strappo di un foglio di carta, ecc.) e lo fa ascoltare ai bambini, uno alla volta, che devono riconoscerne l'origine.

Gnosie visive

- L'insegnante mostra ai bambini una tabella con il disegno di alcuni oggetti per esempio: quaderno, penna, cellulare, occhiali, ecc.) e presenta concretamente gli stessi oggetti. Poi chiede ai bambini di indicare sulla tabella gli oggetti concretamente presentati.
- L'insegnante mostra ai bambini una tabella con il disegno di alcuni oggetti (per esempio: quaderno, penna, cellulare, occhiali, ecc.) e mostra disegni delle stesse categorie di oggetti chiedendo di riconoscerli sulla tabella.
- L'insegnante predispone una serie di disegni di oggetti su una tabella e chiede ai bambini di denominarli procedendo da sinistra verso destra.
- L'insegnante predispone su una tabella e su singoli cartoncini forme non significanti e chiede ai bambini di riconoscere sulla tabella le forme presentate singolarmente.
- L'insegnante predispone il disegno di un oggetto/animale familiare (per esempio: volto umano, tigre, personaggio dei fumetti, ecc.) e mostrando ai bambini una serie di frammenti visivi chiede loro di ritrovarli nella struttura unitaria.

Allegato n. 2

GRIGLIA DI INTERVISTA PER I GENITORI

Alunno
 Nato a il
 Residente tel.

Caratteristiche del nucleo familiare

- Provenienza della famiglia
- Nome del padre età
- Titolo di studio professione
- Assenza da casa per lavoro
- Nome della madre età
- Titolo di studio professione
- Assenza da casa per lavoro
- Numero fratelli e/o sorelle
- Numero di nonni paterni e/o materni

Codice comunicativo dominante

Dialetto di origine

Dialetto locale

Dialetto italianizzato

Lingua italiana corretta

Altra lingua (specificare)

Situazione affettivo-relazionale

Carente

Adegua ai bisogni

Atteggiamento dei genitori verso il figlio

Obiettivo

Iperprotettivo

Protettivo

Atteggiamento dei genitori verso la scuola

Si interessano

Partecipano

Si informano

Quadro fisico/psicomotorio

Malattie gravi risolte.....

Problemi di salute persistenti

Necessità di assumere farmaci

Allergia grave

Uso di occhiali/lenti a contatto SÌ NO

Uso di apparecchi acustici SÌ NO

Problemi di tipo psicomotorio

Tipologia di *handicap*

Impiego del tempo extrascolastico

	A	B	C	D
Guarda la tv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da solo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con un adulto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si incontra con gli amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gioca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da solo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con gli amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fa attività sportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequenta l'oratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequenta gruppi organizzati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sta a casa con i genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sta a casa con i nonni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sta a casa con i fratelli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sta a casa con un adulto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Curriculum scolastico				
Ingresso anticipato scuola materna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingresso anticipato scuola elementare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Modalità di relazione con compagni e adulti</i>				
Estroverso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Introverso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Timido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aggressivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eccessivamente reattivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egocentrico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Leader</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contestatore e polemico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cerca aiuto e protezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Attività preferite:</i>				
.....				
.....				
.....				
<i>Note:</i>				
.....				
.....				

PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

TABELLA DI OSSERVAZIONE

SCUOLA ELEMENTARE

AREA NON COGNITIVA

A	<p>Rapporti interpersonali</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Accetta positivamente le osservazioni dell'insegnante 2. È disponibile a cambiare compagno e/o gruppo di lavoro/gioco 3. Presta senza difficoltà le proprie cose 4. Chiede il permesso per utilizzare il materiale altrui 	<p>Livello</p> <p>5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai</p>	<p>Strategie</p> <p>1.a - Motivare le osservazioni dell'insegnante 1.b - Adottare un regolamento concordato e socializzato 1.c - Utilizzare un tono di voce autorevole, ma rassicurante 2.a - Fornire un modello di comportamento valido nello stabilire rapporti fra adulti (docenti, personale ATA, ecc.) 2.b - Variare spesso la composizione dei gruppi 2.c - Chiedere, senza imposizione, di cambiare gruppo per aiutare compagni in difficoltà o effettuare un nuovo lavoro 3.a - Rilevare ed elogiare i comportamenti positivi 4.a - Avviare, attraverso il <i>circe time</i>, una riflessione sui principi della convivenza democratica</p>
B	<p>Partecipazione</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interviene nelle conversazioni in maniera pertinente 2. Dà il proprio contributo 3. Alza la mano prima di intervenire 	<p>Livello</p> <p>5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai</p>	<p>1.a - Evidenziare ed elogiare gli interventi pertinenti al tema della conversazione 1.b - Invitare ad intervenire 2.a - Supportare l'intervento con domande-stimolo 3.a - Avviare una riflessione sulla necessità del rispetto delle regole</p>
C	<p>Autocontrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rispetta i diversi momenti della giornata scolastica 2. Sta nel banco il tempo necessario all'attività 3. Risolve i conflitti con la parola 	<p>Livello</p> <p>5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai</p>	<p>1.a - Stabilire insieme agli alunni le regole della convivenza scolastica 1.b - Insistere con fermezza sulla necessità del rispetto della regola 2.a - Organizzare attività rispettose, per ciascun alunno, dei differenziati ritmi di esecuzione 3.a - Esaminare l'accaduto, parcellizzando le azioni e dando agli interessati la possibilità di esporre le proprie ragioni purché con modalità corrette</p>

D	Impegno 1. Esegue regolarmente i compiti assegnati a scuola 2. Esegue regolarmente i compiti assegnati a casa 3. Svolge un incarico affidatogli	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Proporre attività adeguate alle competenze dell'alunno 2.a - Assegnare compiti adeguati alle competenze ed ai ritmi di esecuzione di ciascun alunno 3.a - Pretendere sistematicamente che ogni lavoro venga portato a termine 3.b - Conservare con cura i lavori non terminati e riproporli in altri momenti
E	Organizzazione 1. Porta il materiale e gli strumenti di lavoro 2. Dispone gli strumenti necessari prima di cominciare un lavoro	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Abituare gradualmente l'alunno a controllare sul diario il materiale necessario alle attività scolastiche 2.a - Portare l'alunno, attraverso domande-stimolo, ad individuare i materiali necessari alla specifica attività proposta
F	Autonomia 1. Risolve per proprio conto il compito affidatogli 2. Rispetta i tempi assegnatigli	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Proporre compiti adeguati alle possibilità dell'alunno 1.b - Dare la possibilità all'alunno di portare a termine il compito affidatogli rispettando i suoi tempi 2.a - Riconoscere e valorizzare i progressi, nel rispetto dei tempi dati, con elogi e lodi
G	Corpo - movimento 1. Effettua una prima forma di controllo degli schemi motori dinamici generali	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Stimolare attraverso giochi dinamici il controllo della postura e del movimento 1.b - Organizzare attività manipolative per sviluppare la manualità fine
H	Spazio - tempo 1. Sa collocare se stesso e gli oggetti nello spazio	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Organizzare giochi che lo portino ad utilizzare lo spazio in funzione della richiesta (giochi di lateralizzazione, sopra/sotto, ecc.)
I	Ascoltare - capire 1. Risponde con pertinenza a domande dirette	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Utilizzare sistematicamente un angolo per la lettura/conversazione 1.b - Richiamare l'attenzione con l'uso di diverse tecniche; vivacizzare il racconto (mimica, toni di voce diversa), creare un'atmosfera di attesa, ecc.

L	Leggere* 1. Pronuncia correttamente le parole 2. Legge parole e frasi senza sillabare (per la classe 2 ^a)	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Fare esercizi di fonetica 2.a - Proporre letture adeguate all'età e agli interessi personali 2.b - Creare un'atmosfera rilassata per eliminare eventuali stati d'an- sia
M	Comprendere 1. Riconosce personaggi e luoghi in un testo semplice 2. Coglie l'ordine cronologico di un testo semplice	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Dare i prerequisiti per la comprensione del racconto 2.a - Ricostruire la storia attraverso immagini e didascalie
N	Comunicare 1. Pronuncia in modo chiaro e comprensibile 2. Comunica le proprie esperienze con frasi significative 3. Comunica in ordine cronologico più azioni realizzate durante un'esperienza di gruppo	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Fare esercizi di fonetica 2.a - Riformulare correttamente il narrato quando questo è poco comprensibile 3.a - Supportare la narrazione con domande-stimolo
O	Produrre testi* 1. Usa una grafia chiara e leggibile 2. Costruisce enunciati riferiti ad esperienze vissute personalmente 3. Scrive parole ortograficamente corrette	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Fare esercizi di pregrafismo che stimolino la motricità fine e la coordinazione oculo-manuale (disegno, collage, manipolazione, ecc.) 2.a - Incoraggiare prima l'esposizione orale della propria esperienza personale 3.a - Utilizzare il PC per giochi di correzione ortografica
P	Procedimenti logici 1. Osserva 2. Riconosce 3. Confronta e ordina 4. Distingue e separa	Livello 5 Sempre 4-3 Generalmente 2-1 Quasi mai/mai	1.a - Organizzare attività di osservazione guidata 2.a - Organizzare attività finalizzate che partano dall'esperienza personale 3.a - Organizzare attività finalizzate anche con il sussidio informatico (per esempio, programmi didattici di Katia Dusi) 4.a - Organizzare attività finalizzate con materiale strutturato e non

*Per le classi 1^a da prendere in considerazione alla fine del 1° quadrimestre

TABELLA ANALITICA SCUOLA ELEMENTARE

ALUNNO CLASSE SEZ. A.S. TUTOR

	Partenza				1^ quadrimestre				2^ quadrimestre				Strategie								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1.a	1.b	1.c	2.a	2.b	2.c	3.a	4.a	
Rapporti interpersonali																					
Partecipazione														1.a	1.b	2.a	3.a				
Autocontrollo														1.a	1.b	2.a	3.a				
Impegno														1.a	2.a	3.a	3.b				
Organizzazione														1.a	2.a						
Autonomia														1.a	1.b	2.a					
Corpo – movimento														1.a	1.b						
Spazio – tempo														1.a							
Ascoltare – capire														1.a	1.b						
Leggere														1.a	2.a	2.b					
Comprendere														1.a	2.a						
Comunicare														1.a	2.a	3.a					
Produrre testi														1.a	2.a	3.a					
Procedimenti logici																					

Allegato n. 5

TABELLA RIASSUNTIVA DELLE STRATEGIE

CLASSE SEZ.

A.S.

STRATEGIE	NUMERO D'ORDINE DEGLI ALUNNI																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1.a - Motivare le osservazioni dell'insegnante																											
1.b - Adottare un regolamento concordato e socializzato																											
1.c - Utilizzare un tono di voce autorevole, ma rassicurante																											
2.a - Fornire un modello di comportamento valido nello stabilire rapporti fra adulti (docenti, personale ATA, ecc.)																											
2.b - Variare spesso la combinazione dei gruppi																											
2.c - Chiedere, senza imposizione, di cambiare gruppo per aiutare compagni in difficoltà o effettuare un nuovo lavoro																											
3.a - Rilevare ed elogiare i comportamenti positivi																											
4.a - Avviare, attraverso il <i>circle time</i> , una riflessione sui principi della convivenza democratica																											

A

STRATEGIE	NUMERO D'ORDINE DEGLI ALUNNI																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1.a - Evidenziare ed elogiare gli interventi pertinenti al tema della conversazione																											
1.b - Invitare ad intervenire																											
2.a - Supportare l'intervento con domande-stimolo																											
3.a - Avviare una riflessione sulla necessità del rispetto delle regole																											
1.a - Stabilire insieme agli alunni le regole della convivenza scolastica																											
1.b - Insistere con fermezza sulla necessità del rispetto della regola																											
2.a - Organizzare attività rispettose, per ciascun alunno, dei differenziati ritmi di esecuzione																											
3.a - Esaminare l'accaduto, parcellizzando le azioni e dando agli interessati la possibilità di esporre le proprie ragioni purché con modalità corrette																											
1.a - Proporre attività adeguate alle competenze dell'alunno																											

segue

STRATEGIE	NUMERO D'ORDINE DEGLI ALUNNI																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
H 1.a - Organizzare giochi che lo portino ad utilizzare lo spazio in funzione della richiesta (giochi di lateralizzazione, sopra/sotto)																											
I 1.a - Utilizzare sistematicamente un angolo per la lettura/conversazione 1.b - Richiamare l'attenzione con l'uso di diverse tecniche; vivacizzare il racconto (mimica, toni di voce diversa), creare un'atmosfera di attesa																											
L 1.a - Fare esercizi di fonetica 2.a - Proporre letture adeguate all'età e agli interessi personali 2.b - Creare un'atmosfera rilassata per eliminare eventuali stati d'ansia																											
M 1.a - Dare i prerequisiti per la comprensione del racconto 2.a - Ricostruire la storia attraverso immagini e didascalie																											
N 1.a - Fare esercizi di fonetica 2.a - Riformulare correttamente il narrato quando questo è poco comprensibile 3.a - Supportare la narrazione con domande-stimolo																											

segue

Allegato 6

UNITÀ DI APPRENDIMENTO - CLASSE 1[^] SEZ. A

ORE	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ	SABATO
8,15-9,15	A Italiano	A Matematica	A Italiano	A Matematica	A Italiano	A Matematica
9,15-10,15	A Italiano	A Matematica	A Italiano	A Italiano	A Italiano	A Matematica
10,15-11,15	A Laboratorio attività motoria	A Arte e immagine	A Musica	B Laboratorio multimediale	A Musica	
				D Laboratorio lettura		
11,15-12,15	A Laboratorio storico/ geografico	B Laboratorio multimediale	A Laboratorio storico/ geografico	C Religione	A Laboratorio attività motoria	
	D Laboratorio scientifico		D Progetto lettura			
12,15-13,15	A Laboratorio storico/ geografico	B Inglese	A Laboratorio storico/ geografico	C Religione	A Arte e immagine	
	D Laboratorio		D Laboratorio scientifico			

Allegato n. 7

IO SONO

Valutazione iniziale attraverso l'osservazione e attività di conversazione.

1. *Obiettivi generali di riferimento*

Sviluppo dell'identità personale, raggiungimento dell'autonomia individuale: prendere coscienza di se stesso e delle proprie potenzialità.

Dimensione temporale

- Collocare nel tempo fatti ed esperienze vissute e riconoscere rapporti di successione esistenti tra loro.
- Rilevare il rapporto di contemporaneità tra azioni e situazioni.
- Conoscere ed utilizzare strumenti convenzionali per la misurazione del tempo e per la periodizzazione (calendario, stagioni...).
- Organizzare il lavoro scolastico utilizzando il diario.

Dimensione spaziale

- Riconoscere la propria posizione e quella degli oggetti nello spazio vissuto rispetto a diversi punti di riferimento.
- Descrivere verbalmente, utilizzando indicatori topologici, gli spostamenti propri e di altri elementi nello spazio vissuto.

2. *Obiettivi formativi*

- Riconoscere le sequenze temporali e spaziali.
- Cogliere la successione e la durata degli eventi personali.
- Cogliere la contemporaneità delle azioni proprie e altrui.
- Collocare le proprie azioni in una scansione temporale utilizzando strumenti di misurazione convenzionale.
- Cogliere la propria posizione in uno spazio limitato.
- Essere in grado di muoversi nello spazio e di verbalizzare oralmente il proprio percorso.

3.

Competenze comunicativo linguistiche per gli alunni	Livelli di prestazione	
• Dispone fatti ed eventi personali in sequenze temporali	Con sicurezza	(5)
• Si orienta nello spazio vissuto utilizzando i principali concetti topologici	Con qualche incertezza	(4-3)
• Descrive e rappresenta posizioni e percorsi	Solo se guidato	(1)

4. *Articolazione dell'attività didattica*

L'attività si svolge in classe con:

- lezione frontale;
- attività individuale;
- lavoro di gruppo;

e nel laboratorio di attività motoria, di tecnologia e antropologico (con la classe divisa per gruppi di livello).

Contenuti: Io nel tempo e nello spazio.

Attività:

- Spazio (giochi motori; osservazione diretta; percorsi; verbalizzazione e drammatizzazione);
- Tempo (conversazioni; racconto di esperienze attraverso domande stimolo; racconto autonomo).

Spazi: classe; palestra; spazi interni ed esterni.

Alunni coinvolti: classe 1[^].

Verifica e valutazione:

- Iniziale (diagnostica) – inizio anno (conversazione clinica e giochi in palestra);
- Intermedia (formativa) – gennaio/febbraio (osservazione sistematica);
- Finale (sommativa) – maggio/giugno (osservazione sistematica).

Valutazione: vedi scheda allegata.

SCHEDA DI VERIFICA

Allegato n. 8

Unità di apprendimento

IO SONO

Alunno Classe Sez. Insegnante

Competenze	Data verifica e livello di prestazione												
• Dispone fatti ed eventi personali in sequenze temporali													
• Si orienta nello spazio vissuto utilizzando i principali concetti topologici													
• Descrive e rappresenta posizioni e percorsi													

LABORATORI *e* DIDATTICA LABORATORIALE

*L'*esperienza che viene proposta offre l'opportunità per riflettere sulla valenza del territorio interpretato e vissuto come risorsa educativa fondamentale per «...rispondere ai bisogni di comunicazione, di socializzazione, di immaginazione, di avventurosità, di movimento...».

«Come può essere la scuola un luogo isolato, con le porte chiuse all'esterno?» si chiedono i soggetti coinvolti nel progetto di interazione con il territorio.

Da un punto di partenza così articolato e ricco di stimoli si prende l'avvio per ipotizzare percorsi laboratoriali che trovano ampi riferimenti nel portfolio delle competenze progettato dalla stessa scuola e visibile sul sito GOLD – INDIRE .

L'esperienza cui si fa riferimento è stata realizzata dall'Istituto Comprensivo - Tre-casali (Parma).

SCHEDE ESPERIENZA

Istituto Comprensivo Tre-casali (Parma)

Di seguito sono riportati alcuni spunti di riflessione derivati dalle esperienze in atto.

Per un'ulteriore approfondimento si rimanda alla documentazione prodotta dalla scuola sul sito GOLD – INDIRE già citato.

La scuola come laboratorio con il territorio

Ma che cosa è la scuola?

Forse una istituzione, un edificio, un posto dove bisogna andare, dove si deve stare attenti, dove si scrive sui quaderni e sul diario il compito da fare a casa, dove ci sono interrogazioni e verifiche scritte...

E chi va a scuola?

I bambini...

Perché?

Devono «imparare»!

*A Trecasali grandi e piccini abbiamo imparato
che lo spazio dell'aula va allargato
fino a comprendere un intero Paese
in ogni angolo ricco di novità e sorprese.*

Come può essere la scuola un luogo isolato, con le porte chiuse all'esterno?

La scuola deve essere un centro aggregante, una opportunità per «imparare»... la vita, *attraverso* conoscenze disciplinari specifiche, esperienze laboratoriali, esperienze creativo-artistiche in senso lato: pittura, ceramica, musica, sport...; deve *valorizzare* le differenti risorse educative per rispondere ai bisogni di comunicazione, di socializzazione, di immaginazione, di avventurosità, di movimento, sempre più mortificati dall'odierno mondo culturale.

La nostra scuola «vive», insieme all'ente locale e a tutte le associazioni di volontariato, il territorio.

Tante sono le iniziative che insieme programmiamo, comuni gli obiettivi:

- «inventare» momenti *formativi* divertenti e piacevoli per i ragazzi;
- portare la scuola sul territorio;
- avvicinare i giovani al volontariato;
- vivere un momento socializzante significativo che vede insieme i giovani, gli adulti del paese, i genitori, le forze politiche, le associazioni, le ditte del territorio;
- sottolineare la filosofia dell'istituto, ampiamente dichiarata nel POF, espressa in due dichiarazioni fondamentali:

«Un progetto di scuola per un progetto di vita» e... «dalla lezione frontale al laboratorio e dal laboratorio alla lezione frontale»;

- fare vivere ai giovani il loro territorio sentendolo come luogo da vivere e da amare¹.

Le nostre «Feste in Piazza» (Paese in gioco, Mercatino di Natale, Festa di Carnevale, Festa degli aquiloni, Mercatino di Pasqua e Giornata del Volontariato, Festa di fine anno) sono un modo per far sentire i ragazzi non solo parte di una classe, di una scuola, ma di un Paese che partecipa alla loro crescita e cerca di soddisfare le loro esigenze in modo «sano».

È un momento per loro per imparare e per noi adulti di essere in «gioco» con loro, attori ed osservatori del loro modo di essere, di esprimersi, di calcolare, di misurare, di pre-

¹ Nel nostro POF si legge: «la scuola si è fatta carico di rispondere al territorio sia con una offerta formativa più ampia sia con progetti all'interno dei curricoli che possano coinvolgere i giovani di ogni fascia di età e gli adulti impegnati nel processo educativo: genitori, Enti Locali, Associazioni di Volontariato e Ditte locali.

In questa ottica trovano uniformità le finalità e gli obiettivi dell'Istituto che pongono al centro del processo di crescita i giovani intesi non solo come studenti ma come persone che trovano nella scuola, a cominciare dalla materna e sino alla media, un grosso riferimento culturale e un significativo luogo di opportunità ri-e-creative».

vedere, di organizzarsi nello spazio e nel tempo in un'aula «esterna». Il grande coinvolgimento emotivo dei ragazzi è una grande risorsa per potenziare poi lo sviluppo di competenze e per l'approfondimento disciplinare in classe.

«Paese in gioco» in particolare rappresenta la sintesi o meglio l'azione-prodotto della scuola che si apre al territorio; infatti ad ogni *partner* è stato affidato un compito:

- le associazioni di volontariato si sono rese disponibili a livello organizzativo, di forza lavoro e di mezzi tecnici;
- la scuola si è ritagliata il compito di individuare le attività di laboratorio e i docenti interni ed esterni da utilizzare come «esperti sul campo» e di coinvolgere genitori e studenti;
- l'ente locale ha dato la sua disponibilità per supportare economicamente il progetto e per individuare, all'interno del territorio, figure significative sul piano della collaborazione e ditte locali che potessero diventare *sponsor* e attori del progetto².

Il risultato: due giorni di Paese in Festa, angoli e spazi attrezzati per i ragazzi, isola pedonale nel percorso, forze, esperti ed autorità a loro disposizione. In particolare:

- laboratori per vedere e per capire: lavorazione del vetro, ceramica, modellismo e aquiloni, tecnica fotografica, esibizione cani addestrati, dal grano al pane;
- laboratori per fare: lavorazione del sughero, mosaico, cartapesta e pittura, lavorazione del legno, decorazione, segnalibro, burattini, manipolazione e *decoupage*...;
- laboratori per muoversi: giochi per giocare, tornei di pallavolo;
- spettacoli: i danzatori delle montagne del Caucaso, Hansel e Gretel, Caffè concerto nella piazza diventata salotto, dove si assaggiano le torte della «Nonna» al suono dei violini riscoprendo il piacere di stare insieme (gli assaggi sono serviti dagli studenti dell'Istituto Alberghiero «Magnaghi» di Salsomaggiore Terme (PR));
- allestimenti: i volontari del NIP (Nuovo Intergruppo Parma) e dell'ANA (Associazione Nazionale Alpini) con l'aiuto degli studenti delle terze medie allestiscono e gestiscono il Campo della Protezione Civile; sala radio, esercitazioni, sorveglianza e pernottamento in tenda;
- e... sopra di noi... una grande mongolfiera per tutti coloro che vogliono provare l'emozione delle prime avventure aeree.

Momenti di esperienza, di socializzazione, di educazione alla salute («star bene»), all'affettività (il rapporto con gli altri), all'ambiente (il nostro ambiente: il paese in cui viviamo, con le sue risorse), alla cittadinanza, educazione stradale (siamo nelle vie del paese e la Polizia Municipale è con noi per informarci delle regole del codice della strada), ma anche momenti di sviluppo di competenze «disciplinari» che proprio perché competenze e non abilità devono essere applicabili in contesti diversi dall'ambiente scolastico. Proviamo a pensare ad alcune competenze che sono «assegnate» alle discipline, ma che, per il loro modo di porsi, «abbracciano» tutto il «sapere», il «saper essere» e il «saper fare», e che sono estremamente potenziabili in momenti di «Festa», dove la forte *motivazione* dei ragazzi è un grande stimolo all'apprendimento e all'espressione di sé.

² Una ditta locale ha finanziato l'acquisto di un laboratorio linguistico multimediale installato presso i locali della scuola media.

È un modo diverso di fare scuola, dove ancora di più il cognitivo passa attraverso l'emotivo: dove possiamo sfruttare al massimo il coinvolgimento e l'entusiasmo dei ragazzi per «dare conoscenze» e aiutarli a «costruire il sapere» non settoriale, frammentario, puramente disciplinare, ma pratico e pragmatico; è aprire gli occhi e la mente all'«utilità» e alla «spendibilità» dell'italiano, della storia, della geografia o degli altri saperi... è imparare per «sapere», per «essere» e per «fare».

Lingua italiana: ascolta il messaggio orale. Risponde su richiesta a domande. Si esprime spontaneamente in varie situazioni comunicative. Interviene nel dialogo e nella conversazione in modo ordinato e pertinente, arricchendo la competenza linguistica di base. Ascolta, comprende, ricorda i contenuti essenziali di messaggi ascoltati.

Storia: rappresenta esperienze ed eventi rispettando la successione e/o la contemporaneità. Riordina semplici sequenze. Riconosce rapporti di successione e contemporaneità in sequenze e le riordina.

Geografia: possiede ed utilizza indicatori spaziali. Descrive le caratteristiche e individua le funzioni di spazi vissuti. Riconosce i cambiamenti apportati dall'uomo: distingue e riconosce elementi naturali ed elementi artificiali. Utilizza e comprende simboli convenuti per realizzare semplici carte, grafici e tabelle. Legge semplici carte utilizzando legende.

Matematica: localizza oggetti nello spazio rispetto a se stessi o agli altri. Esegue e rappresenta semplici spostamenti o percorsi motori. Rappresenta, completa e risolve percorsi seguendo comandi orali. Descrive percorsi con termini adeguati. Legge e interpreta mappe e piantine.

Scienze: usa i cinque sensi per esplorare e conoscere oggetti. Definisce correttamente gli oggetti e coglie le caratteristiche. Raggruppa per somiglianze, verbalizza e rappresenta. Riconosce le informazioni derivate dai cinque sensi. Riconosce, associa e rappresenta oggetti con le parti che li compongono. Confronta due oggetti, verbalizza e rappresenta. Esprime con termini appropriati le conoscenze sensoriali. Descrive oralmente oggetti elencando le caratteristiche. Associa raggruppamenti e classificazioni ad attributi. Ha arricchito il lessico per descrivere con i cinque sensi oggetti.

Tecnologia e informatica: riconosce e rappresenta oggetti, strumenti e macchine di uso comune. Associa manufatti, oggetti, strumenti e macchine a nostri bisogni.

Musica: risponde a stimoli musicali, motori, ambientali e naturali utilizzando la voce e il corpo. Riconosce sonorità quotidiane ed eventi naturali. Utilizza la voce e il corpo in giochi e situazioni. Utilizza in modo consapevole espressioni vocali (parlato, urlato, cantato, recitato...). Ascolta, riproduce e rielabora semplici sonorità.

Arte e Immagine: riconosce i colori e li usa per definire oggetti. Rappresenta figure tridimensionali con materiali plastici o cartacei. Crea oggetti con materiali plastici e usa il colore in modo creativo per interpretare forme reali o simboliche.

Attività motorie e sportive: scopre se stesso, gli altri e gli oggetti attraverso giochi tattici. Si muove con cambi di direzione e giochi di inseguimento. Esegue movimenti naturali (camminare, saltare, correre, lanciare, afferrare, strisciare, rotolare, arrampicarsi...). Riconosce, differenzia e rappresenta percezioni sensoriali. Partecipa al gioco collettivo. Coordina e collega in modo fluido il maggior numero possibile di movimenti naturali. Verbalizza perce-

zioni sensoriali. Esegue movimenti combinati. Usa in modo personale e creativo il corpo: giochi di imitazione, drammatizzazioni, trucchi e travestimenti.

Competenze trasversali:

<p>COMUNICARE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ascoltare • Parlare • Cooperare • Interagire • Esprimersi ed operare secondo codici diversi • Scrivere 	<p>PRODURRE E TRASFORMARE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sperimentare • Esplorare • Schematizzare • Sintetizzare • Collegare • Creare • Riutilizzare
<p>STRUTTURARE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificare • Risolvere • Argomentare • Verificare • Valutare • Stabilire relazioni • Confrontare • Collocare nello spazio e nel tempo 	<p>ANALIZZARE E PROBLEMATIZZARE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare • Osservare • Descrivere • Distinguere • Fare ipotesi • Ricercare informazioni • Rappresentare • Riflettere

E... dopo, in classe, tutto è finito? No! La grande avventura di Paese in gioco accompagna e dà avvio a tutte le nostre attività disciplinari, ai progetti e ai laboratori...

Dal sapere dei sapori al sapore dei saperi: Il Pranzo è servito (laboratorio interdisciplinare di un plesso di scuola elementare), dal piacere del gioco alla costruzione di giochi (in Ludoteca), nuovi sapori da scoprire: La cucina nel Mondo, progetto continuità scuola elementare e media, Progetti «Le mani nell'arte» con esperti di teatro e... altri ancora.

Allora... Paese in gioco perché:

*per ritrovarsi
per imparare in modo diverso
per divertirsi
per crescere
per diventare protagonisti nel territorio...
infatti...*

l'ente locale ha dato l'incarico agli studenti della scuola media di progettare alcune opere pubbliche che già si sono realizzate:

- cartellonistica della pista ciclabile aprile 2003 (scienze, matematica, ed. artistica, ed. tecnica, geografia...);
- realizzazione di un campo sportivo polivalente situato nel cortile dietro la scuola media (ed. tecnica, ed. artistica, matematica, informatica,...).

E alla fine?

- La partecipazione di tutte le componenti è stata totale e ampiamente condivisa;
- il paese ha partecipato in modo massiccio alle varie e molteplici attività proposte;

- il clima di collaborazione che si è venuto a creare con l'amministrazione e le associazioni di volontariato e la scuola ha indotto la realizzazione di numerose altre significative attività;
- i ragazzi hanno imparato a riconoscere il volontariato e a capirne il senso;
- le associazioni, grazie anche alla mediazione dell'ente locale, hanno imparato a lavorare insieme e ad uscire dalla logica del puro interesse associativo, spendendosi sul piano di un servizio al territorio;
- la scuola è uscita dal suo inutile e dorato isolamento per entrare in sintonia con il territorio e con tutte le forze che operano in esso, e per realizzare in modo vero e significativo il motto che la contraddistingue: «Un progetto di scuola per un progetto di vita».

E come facciamo a valutare? Come cambia il modo di essere a scuola?

Il modo di verificare è in stretta relazione con il modo di lavorare.

«La lezione frontale come laboratorio, il laboratorio come lezione frontale».

Questo dobbiamo tenere presente anche quando andiamo a verificare il livello delle competenze acquisite.

Una scuola aperta ai laboratori, al territorio, ai progetti con esperti è una scuola che partecipa al processo di crescita dei bambini e cerca di soddisfare le loro esigenze in modo «sano»; è una scuola dove imparare vuol dire crescere e saper trasferire le conoscenze «disciplinari» in diversi contesti relazionali e comunicativi. «Un Progetto di Scuola per un Progetto di Vita». Non sentiamo il ruolo dell'insegnante come «trasmettitore» di sapere dalla «cattedra» e dalla «lavagna» ma sentiamo di «essere insieme» agli alunni, tra i «banchi».

Ecco perché le modalità di verifica possono essere diverse, motivanti per i bambini e soprattutto non «ristrette» a «schede».

I laboratori con le insegnanti e con gli esperti affiancati da noi sono stati una risorsa e una modalità di verifica di competenze relazionali, organizzative, linguistiche, logico-matematiche, scientifiche, artistiche e altro.

Ogni momento di interazione verbale e non con e tra i bambini è momento di verifica per noi «insegnanti», documentato attraverso osservazioni, foto e filmati e... a volte anche «schede» o meglio «elaborati personali».

È una bella avventura di crescita... anche per noi adulti, che già ci pensiamo grandi!

La SINERGIA di più OGGETTI di INNOVAZIONE *Gli EXEMPLA*

*F*erme restando le considerazioni fatte per la scelta degli esempi relativi a singoli oggetti di innovazione, e lo scopo con il quale vengono presentati in questo volume, si vogliono di seguito fornire due esemplificazioni o tentativi di interpretazione della riforma nei quali più oggetti sono messi in sinergia per aumentare l'impatto sul sistema e il valore aggiunto dell'innovazione. Gli esempi si riferiscono all'Istituto Comprensivo «Ada Negri» di Motta Visconti (MI) e alla Scuola Elementare «S. Umiltà» – Faenza (Ravenna).

Istituto Comprensivo «Ada Negri»
Motta Visconti (MI)

Elementi di innovazione nella scuola dell'infanzia ed elementare

La scuola italiana cambia volto dopo 80 anni grazie ad una legge delega e ai decreti legislativi che il governo si impegna ad emanare entro 24 mesi. Tante le novità in questione: l'anticipo scolastico a due anni e mezzo per la scuola dell'infanzia e a cinque anni e mezzo per la scuola elementare, l'insegnante *tutor* per ogni gruppo classe, l'organizzazione delle attività in laboratori con l'insegnante responsabile di laboratorio, l'elaborazione dei piani di studio personalizzati, la realizzazione del portfolio quale strumento orientativo e, non ultimo in ordine d'importanza, il maggior coinvolgimento dei genitori nel processo educativo.

Tuttavia già nel corso dell'anno scolastico 2002/2003, con il DM 100, i principali contenuti della legge sono stati oggetto di sperimentazione in diverse scuole dislocate su tutto il territorio nazionale.

L'Istituto Comprensivo di Motta Visconti in provincia di Milano è stata una delle scuole selezionate proprio per le scelte educative già presenti nel Piano dell'Offerta Formativa.

In particolare si è rivelata significativa l'esperienza avviata da alcuni anni di adottare la soluzione dell'insegnante prevalente nelle classi a tempo modulare, secondo quanto previ-

sto dalla legge 148/90, per garantire maggiore organicità a tutti gli interventi educativi. Senza tralasciare la scelta di organizzare sistematicamente momenti di lavoro a gruppi nelle attività di laboratorio, da quest'anno anche per informatica ed inglese, non solo tenuti da esperti esterni, ma soprattutto dagli insegnanti di classe specializzati.

Ma un progetto ben più ampio, che in un certo qual modo ha precorso i tempi, è stato realizzato per coinvolgere più attivamente i genitori nel processo educativo come raccomanda la legge: la sezione genitori della biblioteca scolastica, nata dalla collaborazione fra scuola ed enti locali. Seppur a piccoli passi un gruppo di insegnanti e genitori lavora già dallo scorso anno per dar vita ad iniziative che sostengano gli adulti lungo tutto il cammino di crescita dei propri figli.

A partire da queste premesse è stato sviluppato tutto il lavoro di approfondimento richiesto dalla sperimentazione in atto, attraverso la riorganizzazione del curriculum e la revisione della funzione docente in rapporto ai diversi ruoli degli insegnanti di classe.

Il successo formativo

Alla base di un processo di riforma così ampio si possono indubbiamente rilevare i contenuti del dibattito europeo sulla domanda sociale dell'educazione, ampiamente analizzato nel testo Erickson *La scuola italiana al bivio* di Capaldo Rondinini.

Questi orientamenti hanno portato all'elaborazione di due documenti fondamentali:

- il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del Consiglio Europeo di Lisbona (2000);
- il *Libro Bianco* di Edith Cresson, pubblicato nel 1995 a cura della Commissione Istruzione dell'Unione, dal titolo «Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva».

In entrambi i documenti viene sottolineata la necessità di valorizzare i tratti costitutivi di una società pluralista quale è la nostra attraverso il pieno rispetto dell'identità personale e culturale promuovendo:

- l'educazione al pensiero autonomo e creativo;
- l'educazione ad una cittadinanza costruttiva e consapevole.

In termini organizzativi ciò comporta la costruzione di percorsi formativi che prevedano:

- l'individualizzazione degli itinerari di studio;
- la promozione del successo formativo inteso come acquisizione, da parte di ogni alunno, della capacità di assumersi delle responsabilità.

Questa prospettiva comporta una profonda riorganizzazione del curriculum scolastico a partire proprio dalle competenze personali affinché si possa «operativizzare» il sapere in modo da «individuare una dimensione della formazione che tenga conto del nesso tra sapere e saper fare, tra le conoscenze acquisite e la capacità di affrontare e risolvere con successo problemi concreti in cui le conoscenze siano in qualche modo implicate, che riesca dunque a tradurre le nozioni e i concetti in schemi di azione e comportamenti pratici», come viene affermato nella Sintesi del «Gruppo di lavoro Bertagna» costituito con DM 18 luglio 2001.

In tal modo viene superata una visione della didattica esclusivamente concentrata sull'acquisizione di un bagaglio di nozioni, per spostare l'attenzione sui risultati formativi che

derivano dall'intero processo di apprendimento al quale concorrono in eguale misura tutti i docenti coinvolti.

Ma soprattutto viene affermata la necessità di elaborare situazioni d'insegnamento che consentano una diretta partecipazione ai processi di apprendimento attraverso:

- la valorizzazione non solo delle opportunità del sistema scolastico ma anche extrascolastico;
- l'organizzazione di azioni formative basate chiaramente su concetti base;
- il riconoscimento delle interdipendenze tra crescita dell'allievo ed evoluzione dell'ambiente circostante.

In definitiva occorre concentrare l'attenzione sulla personalizzazione delle esperienze didattiche ed educative attraverso l'elaborazione di piani di studio personalizzati con unità di apprendimento personalizzate nella progettazione, nello svolgimento e nella verifica.

La revisione del curriculum scolastico

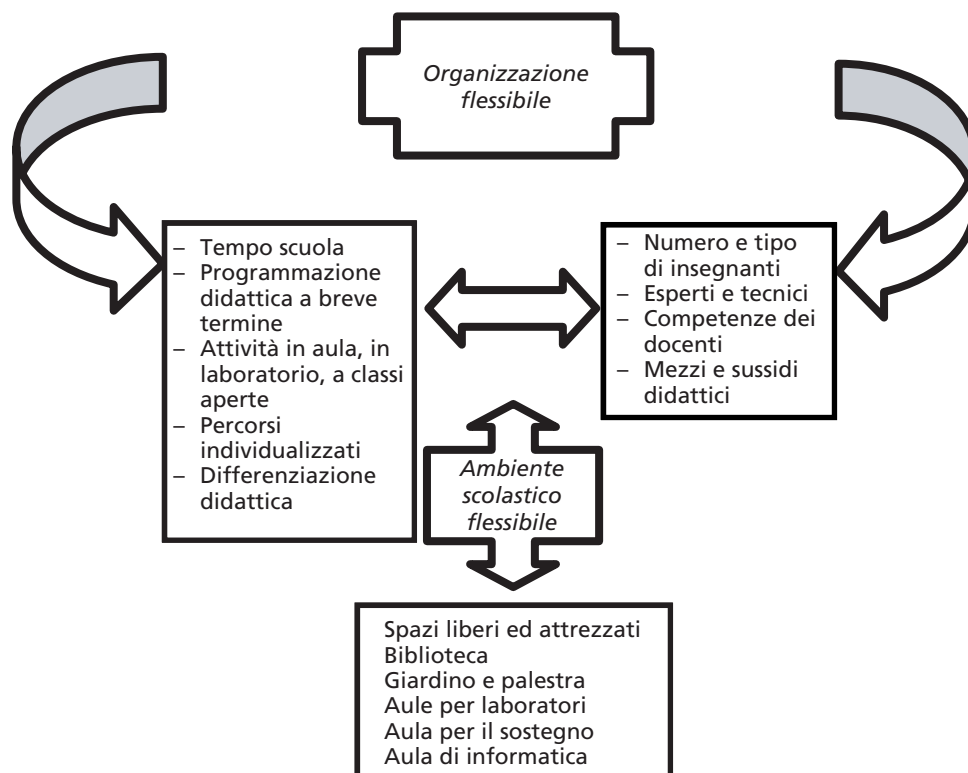
Gli aspetti pedagogici ed educativi sui quali si fonda il cambiamento della scuola ovviamente non possono non interessare innanzitutto il curriculum scolastico, con il superamento di programmi ministeriali ampi e di difficile attuazione a favore della scelta di apprendimenti articolati su nuclei fondanti e percorsi altamente significativi dal punto di vista formativo.

Alcuni richiami in tal senso erano già presenti nel Documento relativo ai Saperi essenziali del marzo 1998, dove si ribadiva la necessità di ridurre il carico dei programmi a favore di percorsi esemplari.

A partire dalle «Indicazioni Nazionali dei piani di studio personalizzati» gli insegnanti impegnati nella sperimentazione hanno cercato di selezionare gli argomenti più significativi, per svolgerli più in profondità, secondo i criteri di «essenzialità, storicità e problematicità». Nella scuola dell'infanzia è stata accolta l'indicazione di non elaborare piani di studio, pertanto si è pensato di puntare su percorsi ludici. Invece nella scuola dell'istruzione primaria sono stati scelti dei percorsi fondati sulle esperienze personali, per consentire il passaggio graduale da un sapere di tipo formale alla base dello studio disciplinare.

Proprio la valorizzazione di reti concettuali attorno a nuclei fondanti e l'utilizzo di un metodo di lavoro flessibile hanno consentito l'arricchimento dell'offerta formativa nel suo complesso.

Attraverso un approccio globale è stata rivolta particolare attenzione non solo al rapporto «allievo-docente», ma anche alle condizioni strutturali alla base dell'apprendimento.



Conoscenze e competenze per una nuova scuola

Un'altra caratteristica interessante del nuovo curriculum è stata senza dubbio il definitivo superamento di un percorso di studi prevalentemente teorico, per giungere al riconoscimento dell'interdipendenza fra conoscenze e competenze ovvero tra il sapere «che cosa fare» e «come fare».

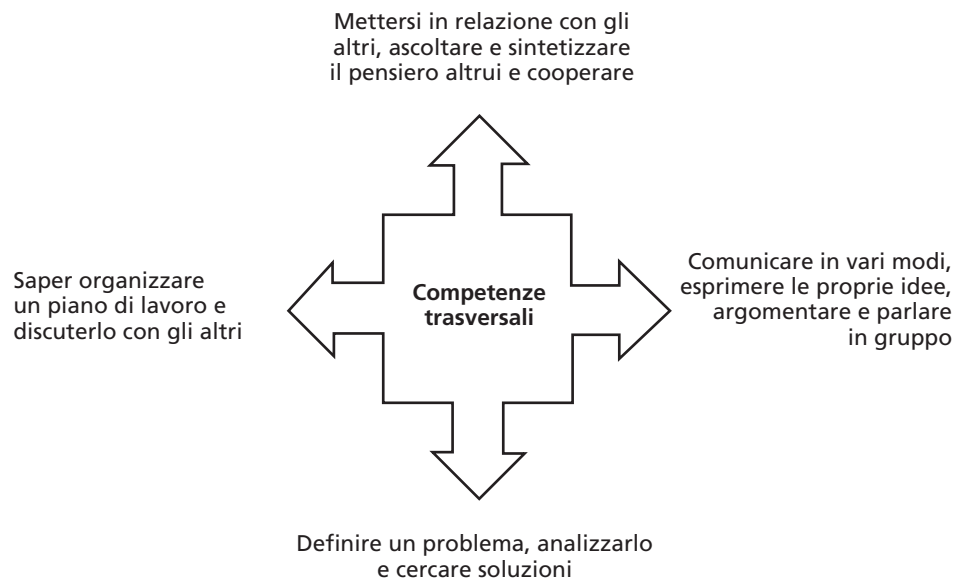
Ciò ha consentito di coinvolgere più attivamente l'alunno e di valorizzare a pieno gli interessi personali, tenendo conto di quanto previsto dal Regolamento per l'Autonomia DPR 275/1999, all'art. 8.

In esso si afferma la necessità di tener conto delle diverse esigenze formative individuali e delle aspettative del territorio nella realizzazione degli obiettivi specifici d'apprendimento, definiti dal Ministero.

Pertanto nella organizzazione generale del curriculum si è voluto puntare in modo particolare allo sviluppo di finalità generali quali non solo l'alfabetizzazione culturale ma soprattutto la valorizzazione della persona. Accanto alla promozione delle competenze di base, per lo sviluppo dell'autonomia di scelta personale, e specifiche, di derivazione disciplinare, si è puntato in modo particolare sulle competenze trasversali.

Queste ultime hanno fatto da filo conduttore nelle diverse situazioni di gioco, studio, relazione, comunicazione e *problem solving*, non solo in percorsi legati alle discipline ma anche nelle attività di laboratorio.

Tenendo conto degli studi compiuti dall'Isfol sono state considerate alcune competenze essenziali, sulla base delle quali è stata successivamente elaborata una scheda di valutazione consegnata in aggiunta al documento ufficiale, a testimonianza dell'organicità del lavoro svolto.

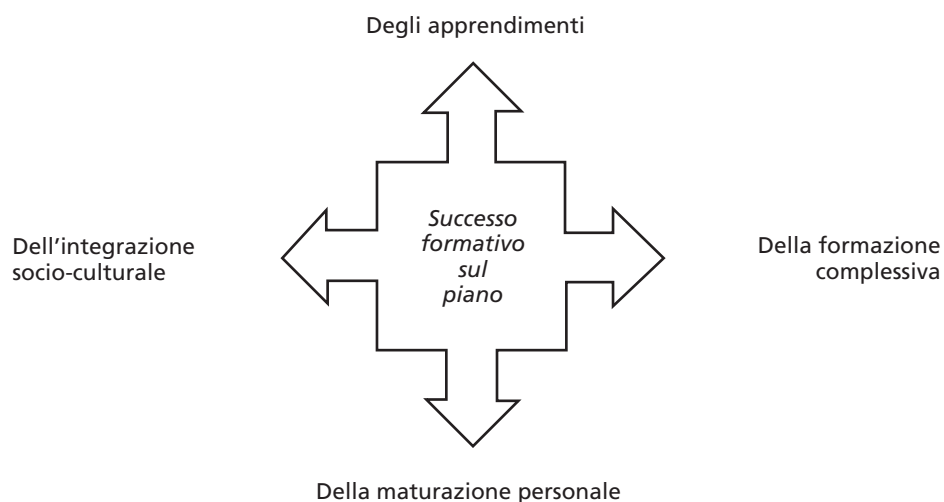


In questo modo si è potuta superare una visione che poneva al centro dell'interesse solo contenuti, materie e discipline di studio, per valorizzare tre dimensioni fondamentali:

- quella cognitiva, che riguarda la riorganizzazione del sapere;
- quella operativa, che riguarda lo sviluppo delle abilità alla base delle competenze, ovvero del saper fare;
- quella affettiva, che coinvolge atteggiamenti, convinzioni, motivazioni ed emozioni, ovvero il saper essere e stare insieme.

I piani di studio personalizzati

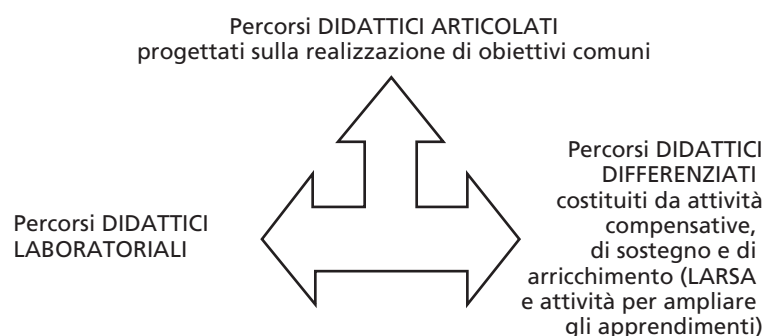
Senza dubbio uno dei temi più interessanti si è rivelato quello dell'elaborazione dei piani di studio personalizzati, nati per assicurare a tutti gli alunni:



Così la scuola ha potuto diventare ambiente d'apprendimento in grado di sostenere i naturali processi di apprendimento e formativi, attraverso la valorizzazione di esigenze fondamentali quali:

- la necessità di promuovere la formazione affettiva, sociale e morale;
- la stimolazione delle interazioni sociali;
- la rivalutazione delle differenze fra alunni attraverso la costituzione di gruppi più o meno omogenei relativamente ai *livelli*, ai *ritmi* e agli *stili d'apprendimento*.

La diversificazione delle situazioni d'apprendimento educativo, volte a rispondere alle esigenze dei singoli alunni, ha comportato un'organizzazione didattica ed educativa articolata in:



Per consentire una maggiore flessibilità organizzativa in ogni percorso sono stati previsti:

- momenti di lavoro collettivo;
- momenti di lavoro individuali;
- momenti di lavoro nel piccolo, medio e grande gruppo.

Alcuni di questi momenti sono corrisposti con quelli della classe, altri con quelli delle interclassi orizzontali e verticali.

La maggior parte degli alunni ha raggiunto i traguardi comuni anche se con stili e ritmi d'apprendimento diversi.

Altri, come gli alunni svantaggiati e portatori di *handicap*, hanno superato i divari di parità attraverso interventi specifici costituiti da percorsi adeguati ai livelli d'apprendimento.

A tal fine sono stati attivati i LARSA per gli alunni con svantaggio ed è stato elaborato il PEI per gli alunni portatori di *handicap*.

Gli obiettivi formativi, le attività, le soluzioni organizzative, i metodi e le modalità di verifica hanno costituito le Unità d'Apprendimento dei singoli percorsi. Nella pianificazione delle UDA si è tenuto conto non solo degli apprendimenti ma anche dei tempi e delle modalità per la loro utilizzazione al fine di rispondere in maniera efficace alle esigenze dei singoli alunni o di gruppi di alunni.

Il ruolo dei docenti

All'interno della realtà scolastica l'insegnante svolge il ruolo di facilitatore ed organizzatore attraverso la predisposizione di opportune esperienze d'apprendimento e la scelta di strumenti adeguati.

In particolare si occupa non solo di trasmettere conoscenze bensì di:

- conciliare momenti in aula con le attività extrascolastiche;
- scegliere adeguati spazi attrezzati, sussidi e tecnologie;
- stimolare il rapporto tra saper fare e saper pensare;
- pianificare percorsi individualizzati;
- predisporre attività di recupero da svolgere nel laboratorio LARSA;
- pianificare momenti di lavoro da svolgere in gruppi omogenei ed eterogenei;
- prevedere percorsi laboratoriali.

L'attività educativa viene svolta da un *team* di docenti costituito da specialisti, responsabili di laboratorio e dalla nuova figura del *tutor*. Quest'ultimo cura, d'intesa con gli altri docenti del *team* ed in collaborazione con le famiglie, lo sviluppo educativo del gruppo classe che gli viene affidato.

A tal scopo la sua presenza all'interno della classe per il nostro Istituto è stata fissata a 18 ore settimanali di insegnamento frontale, con la possibilità di dedicare la propria professionalità all'attivazione di un laboratorio espressivo o LARSA.

Nella scuola dell'infanzia invece è stato individuato il docente coordinatore dell'*équipe* pedagogica all'interno di ogni plesso didattico sempre con compiti di pianificazione e coordinamento.

La didattica laboratoriale

I laboratori sono luoghi privilegiati che consentono di realizzare situazioni di apprendimento con caratteristiche di operatività.

In particolare si impara, attraverso una procedura pratica, ad utilizzare concetti, categorie, strumenti e si acquisiscono le *competenze* necessarie ad applicare le proprie idee in situazioni diverse. Soprattutto si impara, in un contesto socializzante, ad interagire valorizzando ed ampliando i propri vissuti, ed attraverso il confronto diretto si scoprono pratiche di discorso collettivo e modalità di argomentazione e ragionamento.

Il passaggio dalle competenze alle *conoscenze* specifiche di un determinato campo del sapere avviene sempre mediante una *didattica interattiva*, ampiamente fondata sul lavoro collettivo e sulla condivisione delle scelte operative, che impediscono l'emarginazione anche dei soggetti maggiormente in difficoltà.

Specie per i bambini che fanno il loro ingresso nella scuola elementare il laboratorio costituisce dal punto di vista affettivo-emozionale un momento di continuità con il percorso della scuola dell'infanzia già organizzato per nuclei esperienziali fondanti, di anno in anno stabiliti secondo le esigenze particolari.

Tenendo conto delle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria, nell'Istituto Comprensivo di Motta Visconti le ore di laboratorio nelle prime classi elementari sono state riservate a:

- IRC 2h;
- lingua straniera 2h;
- attività espressive 2h;
- attività informatica 2h;
- attività motoria 2h,

per un totale di 9 ore medie settimanali dei docenti responsabili di laboratorio e le restanti 18 ore curate dal coordinatore *tutor* del gruppo classe. La possibilità di ampliare l'offerta formativa dei laboratori viene garantita nelle classi con orario settimanale complessivo di 40 ore.

I laboratori sono stati organizzati secondo una duplice modalità:

- diffusa con attività in aula o spazi organizzati, per tutto l'anno, riguardanti le materie curricolari (IRC, lingua straniera, attività informatica e motoria), con momenti previsti per il gruppo classe ed altri a classi aperte;
- concentrata con attività specifiche, temporanee, in spazi organizzati su particolari nuclei tematici a classi aperte o per piccoli gruppi (attività espressive e tecnologiche).

Particolare attenzione è stata rivolta alla formazione dei gruppi; infatti nella determinazione del numero si è tenuto conto degli obiettivi da perseguire, delle attività da svolgere, dei livelli di sviluppo e di apprendimento e, non ultime, delle inclinazioni personali dei singoli alunni.

Per la costituzione di un gruppo di sostegno si è cercato di assicurare un rapporto insegnante-alunni H il più possibile ridotto, mai al di sotto dei due/tre alunni, per consentire una maggiore personalizzazione dell'insegnamento.

In particolare:

IRC

Gruppi eterogenei, orizzontali, di classe per tutto l'anno scolastico.

LARSA

Gruppi eterogenei, all'interno della classe, temporanei seguiti dal docente *tutor*; gruppi omogenei orizzontali, a classi aperte, temporanei, seguiti da più docenti *tutor*; gruppi di interclassi omogenei, orizzontali, permanenti (sostegno).

ATTIVITÀ ESPRESSIVE - ATTIVITÀ DI PROGETTAZIONE

Gruppi eterogenei, orizzontali e/o verticali (per biennio), temporanei o permanenti.

ATTIVITÀ INFORMATICHE

Gruppi omogenei per competenza, orizzontali, permanenti.

LINGUA 2

Gruppi eterogenei, orizzontali aperti di durata ciclica.

La quantità numerica del gruppo è variata secondo il numero di laboratori attivati e gli insegnanti responsabili presenti.

Ciascun responsabile di laboratorio si è assunto dei compiti ben specifici per garantire a pieno la flessibilità organizzativa nel rispetto delle competenze individuali e delle conoscenze pregresse:

- organizzare gli spazi;
- organizzare i gruppi di alunni;
- collaborare con l'insegnante *tutor* per la strutturazione del gruppo e per il tipo di attività da svolgere;
- pianificare le attività;
- partecipare collegialmente alla valutazione finale.

Nella scuola dell'infanzia sono stati realizzati i laboratori di attività manipolative, di psicomotricità e drammatizzazione e di educazione all'ascolto in collaborazione con la biblioteca scolastica.

Le attività sono state svolte non solo in gruppi eterogenei, vista la presenza di sezioni con queste caratteristiche, ma anche omogenei, per consentire il confronto con i pari in esperienze particolarmente significative. Tra gli spazi utilizzati oltre all'aula, al giardino e al salone polifunzionale, particolarmente stimolante si è rivelato l'ambiente della biblioteca, attrezzato con un angolo ludico proprio per bambini di questa fascia d'età.

Il portfolio delle competenze

Particolare studio è stato riservato alla costituzione del portfolio delle competenze ovvero quello strumento che accompagna ogni alunno nel suo percorso educativo.

Questo strumento ha la funzione di documentare i livelli di conoscenza e le competenze raggiunte non solo all'interno della scuola ma anche nella realtà extrascolastica, comprendente anche la famiglia.

Esso si compone di tre sezioni:

- la parte dedicata alla descrizione dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti;
- la sezione che raccoglie la documentazione essenziale e significativa prodotta dagli alunni durante il percorso educativo;
- la terza parte (solo per la scuola elementare) nella quale il bambino esprime il grado di consapevolezza raggiunto in rapporto alle esperienze svolte e alle conoscenze acquisite.

Per la compilazione della prima parte è stata preziosa la collaborazione della famiglia, che entra a far parte a pieno titolo del processo di valutazione di questa nuova fase della scuola.

In tal modo è stata superata la dimensione esclusivamente scolastica del documento, per valorizzare le scelte educative della famiglia e i percorsi extrascolastici intrapresi che intervengono in modo incisivo nello sviluppo armonico della personalità del bambino.

Il portfolio assume una caratterizzazione «narrativa» in quanto dà spazio alle informazioni della famiglia e consente la raccolta materiale (tipo un *dossier*) dei momenti salienti del processo di formazione.

COMPITI DEL COORDINATORE-TUTOR

- 1) Assicura una presenza temporale significativa.
- 2) Garantisce ad un gruppo classe di allievi un accompagnamento personalizzato che si esplica nelle funzioni di allenamento, sostegno e consulenza.
- 3) Stimola gli alunni a prendere coscienza di sé e li orienta verso le loro esigenze.
- 4) Aiuta gli alunni a definire il piano di studio personalizzato.
- 5) Coordina la propria attività con quella dei colleghi responsabili dei laboratori.
- 6) Coordina i vari docenti della classe, i genitori e le agenzie educative esterne, finalizzando i vari interventi ad una programmazione e ad una gestione unitaria delle attività scolastiche.
- 7) Compila il portfolio di ogni alunno avvalendosi della partecipazione cooperativa dei colleghi docenti, della famiglia e dei propri studenti.

COMPITI DEL RESPONSABILE DEI LABORATORI

- 1) Organizzare gli spazi.
- 2) Organizzare i gruppi di alunni.
- 3) Collaborare con l'insegnante *tutor* per la strutturazione del gruppo e per il tipo di attività da svolgere (in particolare per i LARSA).
- 4) Pianificare le attività.
- 5) Adeguare la programmazione alle attività.
- 6) Partecipare alla valutazione finale.

SCHEDA PER LA DESCRIZIONE DEI PERCORSI LABORATORIALI

Titolo del percorso	
Obiettivi generali e specifici	
Tempi e criteri per lo sviluppo	
Alunni coinvolti	
Formazione dei gruppi	
Attività proposte	
Aspetti più interessanti	

Condizioni di trasferibilità	
Criteri di valutazione	
Responsabili dell'esperienza	

SCHEDA PER LA DESCRIZIONE DEI PERCORSI LABORATORIALI

Titolo del percorso	LABORATORIO ESPRESSIVO-TEATRALE
Obiettivi generali e specifici	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ascoltare, analizzare e rappresentare fenomeni sonori e linguaggi musicali <ul style="list-style-type: none"> – Interpretare verbalmente (recitare) – Utilizzare corpo e voce per drammatizzare immagini e storie 2) Esprimersi con il canto <ul style="list-style-type: none"> – Intonare semplici canti per imitazione 3) Produrre messaggi con l'uso di linguaggi, tecniche e materiali diversi <ul style="list-style-type: none"> – Rappresentare situazioni e sequenze – Usare tecniche con vari materiali (carta, cartone, tempere, stoffa, plastica) 4) Coordinare in modo fluido i movimenti naturali seguendo il ritmo e la musica
Tempi e criteri per lo sviluppo	<p>Si pensa di svolgere le suddette attività nell'arco del secondo quadrimestre dell'anno scolastico</p> <p>Il laboratorio espressivo sarà effettuato al MERCOLEDÌ dalle ore 10,30 alle ore 12,15</p> <p>Si seguirà il processo creativo degli alunni, offrendo stimolazioni, suggerimenti e spunti così da favorire le procedure personalizzate, individuali o di gruppo</p>
Alunni coinvolti	Tutti gli alunni delle classi prime e seconde

Formazione dei gruppi	All'interno del gruppo classe si organizzeranno piccoli gruppi che lavoreranno a classi aperte in verticale												
Attività proposte	Rappresentazione teatrale tratta da <i>Cipi</i> di Mario Lodi Verranno proposte le seguenti attività: <ul style="list-style-type: none"> - parti recitate - canti - drammatizzazioni - balli - costruzione scenografie - realizzazione costumi 												
Aspetti più interessanti	Stimola la creatività e la partecipazione, e favorisce la collaborazione												
Condizioni di trasferibilità	Considerato che i contenuti delle attività svolte sono adeguati all'età degli alunni e l'entusiasmo che l'esperienza ha suscitato, si può dire che sussistono le condizioni di trasferibilità												
Criteri di valutazione	La valutazione finale verrà fatta considerando l'interesse, l'attenzione e la partecipazione dei singoli alunni. Come conclusione del laboratorio ci sarà una rappresentazione teatrale fissata per il giorno 27/05/2004												
Responsabili dell'esperienza	<table border="0"> <tr> <td>CLASSI PRIME:</td> <td>CLASSI SECONDE:</td> </tr> <tr> <td>Arneri Paola</td> <td>Alluigi Anita</td> </tr> <tr> <td>Bonà Emma (Pistolesi Raffaella)</td> <td>Caselli Barbara</td> </tr> <tr> <td>Olivari Sabrina</td> <td>Di Gangi Salvatore</td> </tr> <tr> <td>Rizzi Emanuela</td> <td>Poiré Laura</td> </tr> <tr> <td>Selvatico Fiorella</td> <td>Russo Rosa</td> </tr> </table>	CLASSI PRIME:	CLASSI SECONDE:	Arneri Paola	Alluigi Anita	Bonà Emma (Pistolesi Raffaella)	Caselli Barbara	Olivari Sabrina	Di Gangi Salvatore	Rizzi Emanuela	Poiré Laura	Selvatico Fiorella	Russo Rosa
CLASSI PRIME:	CLASSI SECONDE:												
Arneri Paola	Alluigi Anita												
Bonà Emma (Pistolesi Raffaella)	Caselli Barbara												
Olivari Sabrina	Di Gangi Salvatore												
Rizzi Emanuela	Poiré Laura												
Selvatico Fiorella	Russo Rosa												

SCHEDA PER LA DESCRIZIONE DEI PERCORSI LABORATORIALI

Titolo del percorso	LABORATORIO DI INFORMATICA
Obiettivi generali e specifici	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare il <i>computer</i> per eseguire semplici giochi didattici - Accendere e spegnere il <i>computer</i> con le procedure canoniche - Utilizzare la tastiera e il <i>mouse</i>

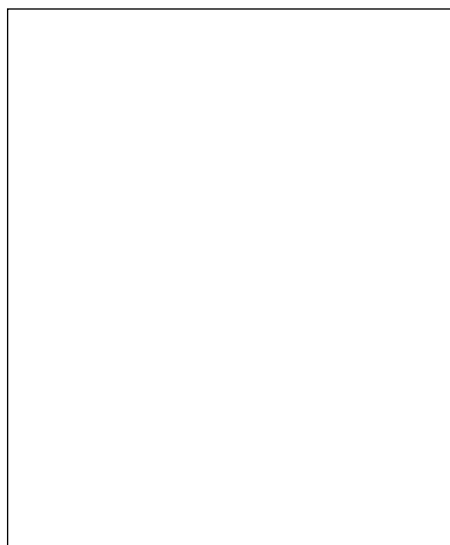
Tempi e criteri per lo sviluppo	<p>Si pensa di svolgere le suddette attività nell'arco dell'anno scolastico</p> <p>L'iter metodologico proposto è finalizzato a promuovere il graduale avvicinamento dell'alunno all'utilizzo delle macchine di uso comune, considerando che l'attività informatica è sempre più utilizzata nell'ambiente di vita e nelle attività dei fanciulli</p> <p>Si cercherà di guidarli partendo dalle semplici attività di base e/o ad un uso sempre più articolato e corretto del <i>computer</i></p>
Alunni coinvolti	Tutti gli alunni delle classi seconde
Formazione dei gruppi	Il laboratorio verrà svolto con l'intero gruppo classe
Attività proposte	<ul style="list-style-type: none"> - Accendere e spegnere un <i>computer</i> - Disegnare e scrivere con il programma Paint (uso del <i>mouse</i>) - Scrivere testi con il programma Word (uso della tastiera) - «Giocare» in Excel
Aspetti più interessanti	L'uso del <i>computer</i> stimola una viva attenzione e partecipazione, e favorisce la collaborazione
Condizioni di trasferibilità	Considerato che i contenuti delle attività svolte sono adeguati all'età degli alunni e l'entusiasmo che l'esperienza ha suscitato, si può dire che sussistono le condizioni di trasferibilità
Criteri di valutazione	La valutazione finale verrà fatta considerando l'interesse, l'attenzione e la partecipazione dei singoli alunni, attraverso prove pratiche

PROGETTAZIONE DIDATTICA
DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Obiettivi



Competenze in uscita



Tempi e modalità di attuazione,
formazione dei gruppi



Raccordi interdisciplinari
e transdisciplinari



Modalità di verifica



PROGETTAZIONE DIDATTICA DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO 1

(a cura delle classi seconde)

Obiettivi

- Comprendere brani letti dall'insegnante
- Trarre informazioni da brevi testi letti personalmente
- Saper scrivere parole e brevi frasi pensate spontaneamente
- Saper conversare con i compagni e con l'insegnante
- Rappresentare con il disegno esperienze personali
- Organizzare e compilare semplici tabelle, grazie alle quali leggere determinati aspetti della realtà o formulare ipotesi
- Riconoscere, nella scrittura in base 10 dei numeri, il valore posizionale delle cifre
- Usare il numero per contare, confrontare e ordinare raggruppamenti
- Contare sia in senso progressivo sia in senso regressivo
- Esplorare, rappresentare e risolvere situazioni problematiche utilizzando addizioni e sottrazioni
- Riordinare gli eventi in successione logica
- Utilizzare le misure convenzionali del tempo e il relativo lessico
- Riconoscere che il tempo è misurato sia secondo la ciclicità, sia secondo la successione
- Descrivere e rappresentare gli spostamenti personali con semplici strumenti topologici
- Dare e ricevere indicazioni per muoversi nello spazio
- Conoscere gli elementi costitutivi di un ambiente
- Descrivere le caratteristiche fisiche di piante e animali e rappresentarle con il disegno
- Classificare animali in base all'ambiente in cui vivono
- Individuare un problema ambientale, analizzarlo ed elaborare semplici proposte di soluzione
- Ricordare e riprodurre suoni, con particolare riferimento ai suoni dell'ambiente
- Intonare e ritmare semplici canti
- Utilizzare il movimento in chiave espressiva attraverso il ritmo
- Comprendere e rispondere ad un saluto in lingua inglese
- Analizzare le caratteristiche dell'esperienza umana dell'amicizia
- Maturare atteggiamenti di interesse e di rispetto di fronte alla bellezza dell'ambiente naturale e cogliere in esso la presenza di Dio

Competenze in uscita

- Comprende brani letti dall'insegnante
- Scrive pensieri personali
- Esercita la lettura di brevi testi
- Usa correttamente i suoni simili e alcuni digrammi
- Conosce i numeri fino a 30 (lettura, scrittura, ordine e confronto)
- Rappresenta e interpreta semplici rilevazioni statistiche
- Distingue decine e unità
- Esegue addizioni e sottrazioni in riga
- Riconosce e risolve semplici situazioni problematiche
- Rappresenta con il disegno esperienze personali
- Conosce i mesi dell'anno e i giorni della settimana
- Distingue e riconosce l'ambiente mare e l'ambiente montagna
- Conosce e classifica gli animali del mare e della montagna
- Classifica suoni e rumori in base all'ambiente

Tempi e modalità di attuazione,
formazione dei gruppi

Si pensa di svolgere questa unità di apprendimento nell'arco di 1 mese circa, rivolgendosi all'intero gruppo classe

Raccordi interdisciplinari
e transdisciplinari

Modalità di verifica

Per verificare questa unità di apprendimento verranno proposti:
– dettati
– letture
– esposizioni orali
– schede strutturate

Per gli alunni che evidenzieranno alcune lacune, si prevederà il laboratorio LARSA individuale o a piccoli gruppi

ISTITUTO COMPRENSIVO «A. NEGRI» - MOTTA VISCONTI
Scuole Elementari di Motta Visconti e di Besate

ALUNNO/A CLASSE

		1° QUADRIMESTRE	2° QUADRIMESTRE
RELAZIONALITÀ	BEN INSERITO		
	DISPONIBILE		
	RISERVATO		
	TIMIDO		
	POLEMICO		
	SICURO DI SÉ		
	SOCIEVOLE		
COMPORAMENTO	CORRETTO		
	RESPONSABILE		
	NON SEMPRE CORRETTO		
	NON CORRETTO		
PARTECIPAZIONE	ATTIVA		
	COSTANTE		
	SOLLECITATA		
	DISCONTINUA		
	PASSIVA		
AUTONOMIA	SÌ		
	PARZIALE		
	NO		
ESECUZIONE DEL LAVORO	ACCURATA		
	ORDINATA		
	INSICURA		
	DISORDINATA		
INTERESSE	VIVO		
	MOLTEPLICE		
	DISCONTINUO		
	SCARSO		
IMPEGNO	CONTINUO		
	POCO CONTINUO		
	DISCONTINUO		
ATTENZIONE	CONTINUA		
	POCO CONTINUA		
	DISCONTINUA		
OBIETTIVI EDUCATIVI E DIDATTICI	PIENAMENTE RAGGIUNTI		
	RAGGIUNTI IN MODO		
	SODDISFACENTE SUFFICIENTEMENTE RAGGIUNTI		
	RAGGIUNTI IN PARTE		
	NON RAGGIUNTI		

ISTITUTO COMPRENSIVO «A. NEGRI» - MOTTA VISCONTI
 Scuole Elementari di Motta Visconti e di Besate

ALUNNO/A CLASSE QUADRIMESTRE

	EVENTUALI OSSERVAZIONI DEGLI INSEGNANTI	EVENTUALI OSSERVAZIONI DELLA FAMIGLIA
RELAZIONALITÀ		
COMPORAMENTO		
PARTECIPAZIONE		
AUTONOMIA		
ESECUZIONE DEL LAVORO		
INTERESSE		
IMPEGNO		
ATTENZIONE		
OBIETTIVI EDUCATIVI E DIDATTICI		

SINTESI FINALE DEL PIANO PERSONALIZZATO DI OGNI ALUNNO

ALUNNO/A CLASSE

PERCORSI DIDATTICI ARTICOLATI	Unità didattiche di apprendimento (n.)	
PERCORSI DIDATTICI DIFFERENZIATI	LARSA	
PERCORSI LABORATORIALI	Informatica	
	Inglese	
	Espressivo	
	Motorio	
	Religione	

Legenda:

LC = lavoro collettivo
 LI = lavoro individuale
 LP = lavoro nel piccolo gruppo
 LM = lavoro nel medio gruppo
 LG = lavoro nel grande gruppo

T = tutto l'anno
 S = saltuario
 1Q = 1° quadrimestre
 2Q = 2° quadrimestre
 IT = LARSA italiano
 MA = LARSA matematica

SCHEMA ORARIO CLASSI PRIME

SCUOLA ELEMENTARE STATALE «A. NEGRI» - MOTTA VISCONTI

Anno Scolastico 2003/2004

Sperimentazione Riforma Scolastica

Legenda:

a = (insegnante prevalente 1^A)

b = (insegnante prevalente 1^B)

c = (insegnante prevalente 1^C)

d = (insegnante laboratori 1^A – 1^B – 1^C)

e = (1^A – 1^B – 1^C)

rc1 = (1^A – 1^B) – religione cattolica

rc2 = (1^C) – religione cattolica

ls = lingua straniera (inglese)

L. Infor. e Tec. = laboratorio di informatica e di tecnologia

L. Espres. = laboratorio di arte e immagine, musica, attività sportive e motorie

LARSA = laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti

Classe 1^A - Tempo normale

GIORNI ORARIO	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ
8.15 – 9.15	a	a	a	a	ls / a
9.15 – 10.15	rc1	a	a / d LARSA	a	a / d LARSA
10.15 – 11.15	rc1	a	a / d L. Espres.	a	a / d LARSA
11.15 – 12.15	d	a	a / d L. Espres.	a / d	a
mensa – interv. 12.15 – 14.00		d	d	a	
14.00 – 14.30		a	a	d L. Infor. e Tec.	
14.30 – 15.30		a	e	d L. Infor. e Tec.	
15.30 – 16.30		a	e	d	

Classe 1^B - Tempo normale

GIORNI ORARIO	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ
8.15 – 9.15	ls / b	b	b	b	b
9.15 – 10.15	b	b	b	b	b / d LARSA
10.15 – 11.15	b / d LARSA	b	b / d L. Espres.	b / e	b / d LARSA
11.15 – 12.15	rc1	d	b / d L. Espres.	e	rc1
mensa – interv. 12.15 – 14.00		d	b	d	
14.00 – 14.30		b	d L. Infor. e Tec.	b	
14.30 – 15.30		b	d L. Infor. e Tec.	b	
15.30 – 16.30		b	d	b	

Classe 1^C - Tempo normale

GIORNI ORARIO	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ
8.15 – 9.15	c	c	c	c	e
9.15 – 10.15	c / d	ls / c	c / d LARSA	c	c / d LARSA
10.15 – 11.15	c	c	c / e L. Espres.	c	c / d LARSA
11.15 – 12.15	c	c	c / e L. Espres.	c	c
mensa – interv. 12.15 – 14.00		c	d	d	
14.00 – 14.30		d L. Infor. e Tec.	c	c	
14.30 – 15.30		d L. Infor. e Tec.		c	rc2
15.30 – 16.30		d	c	rc2	

SCHEMA ORARIO CLASSI SECONDE

SCUOLA ELEMENTARE STATALE «A. NEGRI» – MOTTA VISCONTI

Anno Scolastico 2003/2004

Sperimentazione Riforma Scolastica

Legenda:

a = (insegnante prevalente 2^A)

b = (insegnante prevalente 2^B)

c = (insegnante laboratori 2^A – 2^B)

d = (insegnante prevalente 2^C)

e = (insegnante laboratori 2^C)

rc = religione cattolica

ls = lingua straniera (inglese)

L. Infor. e Tec. = laboratorio di informatica e di tecnologia

L. Espres. = laboratorio di arte e immagine, musica, attività sportive e motorie

LARSA = laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti

Classe 2^A - Tempo normale

GIORNI ORARIO	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ
8.15 – 9.15	a / c LARSA	ls	a	a / c	a
9.15 – 10.15	a / c LARSA	a	a	a / c	a
10.15 – 11.15	a / c	a	a / c L. Espres.	rc	ls
11.15 – 12.15	a / c	a	a / c L. Espres.	rc	a
mensa – interv. 12.15 – 14.00		c	c	c	
14.00 – 14.30		a	c	a	
14.30 – 15.30		a	c	a L. Infor. e Tec.	
15.30 – 16.30		a	c	a L. Infor. e Tec.	

Classe 2^AB - Tempo normale

GIORNI ORARIO	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ
8.15 – 9.15	b / c LARSA	b	b	rc	b / c
9.15 – 10.15	b / c LARSA	b	b	rc	b / c
10.15 – 11.15	b	b	b / c L. Espres.	b / c	b
11.15 – 12.15	b	ls	b / c L. Espres.	b / c	ls
mensa – interv. 12.15 – 14.00		c	c	c	
14.00 – 14.30		c	b	b	
14.30 – 15.30		c	b L. Infor. e Tec.	b	
15.30 – 16.30		c	b L. Infor. e Tec.	b	

Classe 2^AC - Tempo pieno

GIORNI ORARIO	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ alternato	
8.15 – 9.15	rc / e	d L. Infor. e Tec.	e	d	e	d
9.15 – 10.15	rc / e	d L. Infor. e Tec.	e	d	ls / e	ls / d
10.15 – 11.15	d / e LARSA	ls / d	d / e L. Espres.	d	e	d
11.15 – 12.15	d / e LARSA	d	d / e L. Espres.	d	e	d
mensa – interv. 12.15 – 13.45	e	e	d	e	d	e
13.45 – 14.15	d	e	d	e	d	e
14.15 – 15.15	d	e	d	e	d	e
15.15 – 16.15	d	e	d	e	d	e

Vita affettiva e relazionale

- Quali giochi predilige
- Preferisce giocare da solo? SÌ NO
- Con chi preferisce giocare?
- Preferisce giochi o movimenti rischiosi? SÌ NO
- Come usa i propri giocattoli (li cura, li conserva, li mette in comune con gli altri...)?
-
- Quale comportamento dell'adulto risponde meglio ai bisogni affettivi del vostro bambino? (ascolto, contatto fisico, fermezza, abbondanza di spiegazioni...)
-
- Il bambino quali attività frequenta dopo la scuola (danza, nuoto, calcio...)?
-
- Quante volte la settimana?
- Il bambino guarda la TV per circa ore al giorno.
- Quali programmi preferisce?
-
- Mentre guarda la TV è solo, con fratelli/amici, con un genitore o altra persona adulta?
-
- Si interessa a riviste o libri per bambini? SÌ NO
- Se sì, quali?

Ancora qualche notizia

- Vi sono aspetti riguardanti l'alimentazione o la salute del vostro bambino dei quali ritenete opportuno informare gli insegnanti?
-
- Ha delle paure? SÌ NO
- Se sì, quali?
- Altre informazioni che ritenete opportuno comunicare agli insegnanti
-

Scheda compilata il

Da

TUTELA DELLA PRIVACY

I sottoscritti, genitori dell'alunno/a

dichiarano di essere a conoscenza che la scuola può utilizzare i dati contenuti nel presente portfolio esclusivamente nell'ambito e per fini istituzionali propri della Pubblica Amministrazione.

(Legge 31-12-1996, n° 675 «Tutela della privacy» art. 27).

Data

Firme

.....

Colloqui

Data

.....

.....

.....

Data

.....

.....

.....

Data

.....

.....

.....

Data

.....

.....

.....

Data

.....

.....

.....

Mi presento...

Sono nat... il giorno

nella città di

in provincia di/nello stato

Queste sono le mie attività preferite:

- disegnare
- colorare
- scrivere
- cantare
- ritagliare e incollare
- giocare in palestra
- leggere
- inventare storie
- costruire oggetti
- usare il *computer*
- altro



A scuola vado:

- volentieri: mi piace molto

- perché è importante
- perché è obbligatorio
- malvolentieri: non mi piace proprio

Quando qualcuno mi rimprovera, io:

- ascolto attentamente e cerco di migliorare
- non mi interessa, quindi non ascolto
- mi spavento
- mi arrabbio
- divento triste

Sono spesso in compagnia dei miei amici coetanei:

- sì
- no
- per giocare
- per fare i compiti

A che punto sono?



Raccolta dei miei lavori più significativi

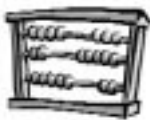
Le mie esperienze

Alla fine di questo anno scolastico io ho...



	Mi è piaciuto		
	☺	☹	☹
...imparato a rispettare le regole dello stare insieme			
...ascoltato la fiaba «Il mago dell'alfabeto»			
...imparato a leggere			
...imparato a scrivere			
...imparato a contare			
...conosciuto i cicli del tempo			
...conosciuto i diversi ambienti			
...scoperto il mio corpo e i miei 5 sensi			
...conosciuto gli esseri viventi e gli esseri non viventi			
...imparato alcune parole della lingua inglese			
...usato il <i>computer</i>			
...usato tecniche diverse per colorare			
...partecipato allo spettacolo natalizio			
...conosciuto la storia di Gesù			
...partecipato ai laboratori			

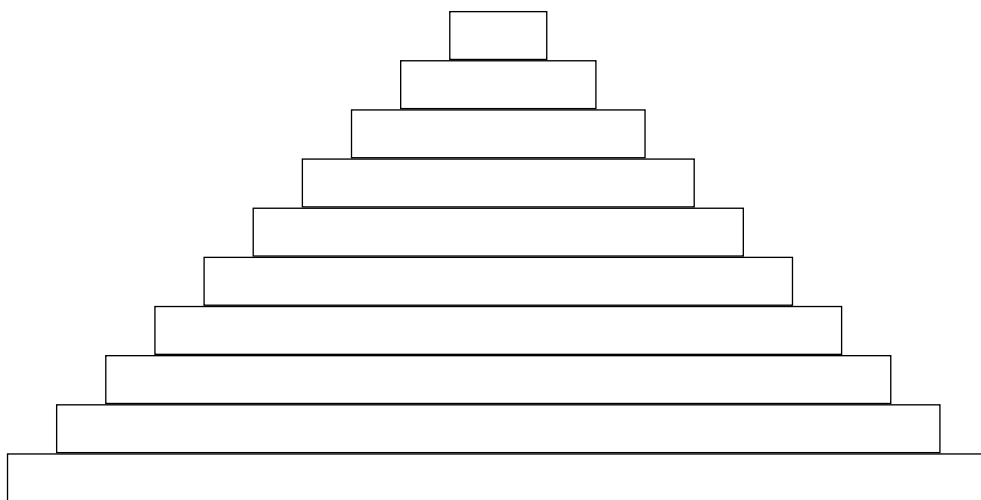
E ora so



	SÌ	POCO	NO
...leggere			
...scrivere in corsivo			
...contare fino a 20			
...fare le operazioni			
...colorare			
...usare il <i>computer</i>			
...pronunciare qualche parola di inglese			

Mi sento più grande!

...Ma quanto?



Ho partecipato alle attività di laboratorio

Informatica

Mi è piaciuto:

- andare nell'aula di informatica
- accendere e spegnere il *computer*
- usare il *mouse*
- scrivere con la tastiera



Inglese

Mi è piaciuto:

- andare nell'aula di inglese
- vedere videocassette in lingua inglese
- cantare in inglese
- parlare in inglese

Espressivo

Mi è piaciuto:

- colorare con i pennarelli
- colorare con le tempere
- ritagliare
- incollare
- manipolare (pongo, das, pasta di sale, carta)
- recitare
- cantare
- ballare
- usare il punteruolo

Motorio

Mi è piaciuto:

- andare in palestra
- fare giochi di squadra
- correre
- saltare
- usare gli attrezzi
- imparare le regole dei giochi

Religione

Mi è piaciuto conoscere:

- il racconto di Gesù che nasce
- il racconto di Gesù che risorge
- come viveva Gesù ai suoi tempi
- come giocava Gesù

Il laboratorio che mi ha divertito di più è

.....

Le mie esperienze nella classe seconda

Legenda:

★ Tanto
VERDE

★ Così così
GIALLO

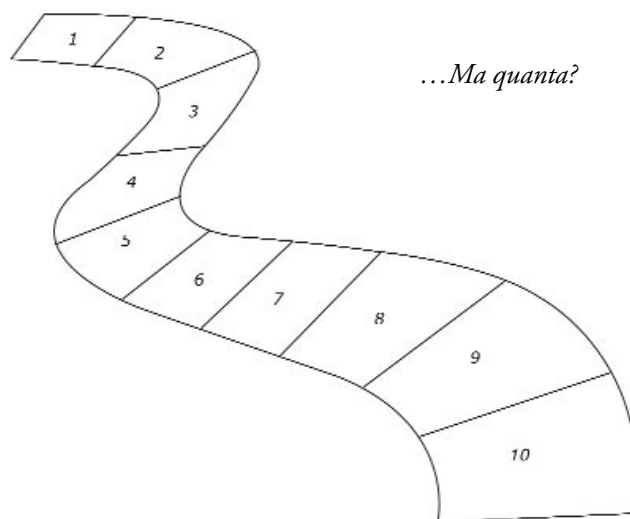
★ Poco
ROSSO

IO HO:

- ... rispettato le regole dello stare bene a scuola
- ... imparato a leggere in modo espressivo
- ... imparato a scrivere brevi testi
- ... imparato a riconoscere gli articoli, i nomi, gli
aggettivi qualificativi e i verbi
- ... imparato a contare oltre il 100
- ... imparato ad eseguire le operazioni in colonna
- ... imparato a risolvere semplici problemi
- ... conosciuto i solidi e le figure piane
- ... analizzato la mia storia
- ... analizzato gli ambienti della scuola e della casa
- ... analizzato gli esseri viventi
- ... scoperto i fenomeni atmosferici
- ... imparato vocaboli nuovi in lingua inglese
- ... imparato a scrivere e disegnare con il *computer*
- ... costruito oggetti con vari materiali
- ... partecipato allo spettacolo di fine anno
- ... conosciuto il messaggio d'amore di Gesù
attraverso parole e gesti
- ... conosciuto la storia di San Francesco
- ... partecipato ai laboratori



Ho fatto tanta strada...



...Ma quanta?



Scuola elementare «S. Umiltà» Faenza (Ravenna)

La scuola elementare paritaria S. Umiltà di Faenza (RA) ha aderito alla sperimentazione dello scorso anno 2002/03 in base al DM 100 del 2002, ed ha partecipato con un proprio contributo al Rapporto Regionale 2003¹.

Nel corrente anno scolastico la scuola ha, quindi, potuto esprimere una serie di potenzialità, che nel precedente anno si potevano manifestare solo come pratiche iniziali e/o si trovavano ancora a livello embrionale e/o di studio e di riflessione.

La partecipazione al Progetto R.I.So.R.S.E. è stata vissuta dalla scuola come una opportunità per leggere, per rifocalizzare e per valutare aspetti e dinamiche portati dalle innovazioni nella vita scolastica quotidiana, sia nella prospettiva del miglioramento continuo, sia nella prospettiva di una ulteriore definizione della identità di Istituto.

La scuola ha sperimentato tutti gli oggetti della innovazione, pur con livelli di sviluppo che si presentano ovviamente diversificati; una coerente e logica visione di insieme delle loro relazioni e delle loro interdipendenze propone, tuttavia, l'emergere di un quadro abbastanza ben definito, che potrebbe essere così sinteticamente descritto, integrando le specifiche connotazioni in una dimensione unitaria, sistemica e circolare:

- coinvolgente e piacevole la centralità della *didattica laboratoriale (laboratori – inglese – informatica)*, risorsa preziosa e componente metodologica essenziale del viaggio formativo e culturale degli alunni;
- un viaggio (*piani di studio personalizzati*) predisposto per l'intero gruppo classe, ma a volte anche per gruppi di alunni e/o per un solo alunno;
- itinerario, in cui sono tracciati concretamente gli spazi da esplorare, le tappe da percorrere ed i traguardi da raggiungere (*unità di apprendimento*), ideato, progettato, realizzato e valutato insieme dai docenti dell'*équipe* pedagogica;
- *équipe* pedagogica, che si avvale in modo particolare di uno di loro, che svolge la funzione tutoriale (*docente coordinatore-tutor*);
- funzione tutoriale che prevede la tenuta per ogni viaggiatore di un diario di bordo ben documentato (*portfolio*), costruito con la partecipazione attiva degli alunni e delle loro famiglie;
- famiglie che sono costantemente coinvolte in tutte le fasi del viaggio, ma che lo vivono in un modo del tutto particolare quando intraprendono il viaggio alunni più piccoli degli altri (*anticipo*);
- alunni questi ultimi, che, specialmente nei primi tempi, hanno bisogno di una didattica laboratoriale (*laboratori – inglese – informatica*) molto speciale, assai ricca di momenti ludici e di pause, una didattica che si rivela come una risorsa preziosa per il coinvolgimento di tutti gli alunni e come una componente metodologica essenziale del viaggio formativo e culturale della scuola.

¹ Cfr. L. Lelli (a cura di), *Sperimentazione della riforma in Emilia Romagna, D.M. 100 del 18 settembre 2004*. Rapporti, Bologna,USR E.R., 2004.

Laboratori

Attuazione della innovazione

La didattica laboratoriale è il cuore della quotidianità di questa scuola. Coinvolge tutte le classi della scuola primaria, ma ora l'attenzione è focalizzata solo sulle due classi prime e le due classi seconde che attuano la Riforma e che realizzano sempre attività di laboratorio in inglese, informatica, educazione all'immagine, educazione musicale, educazione motoria, educazione scientifica, cui vanno aggiunti laboratori di lettura espressiva, di scrittura creativa, di teatro e quelli che possono avere solo cadenza annuale e/o saltuaria direttamente connessa ad istanze che emergono nella scuola, perché provenienti dal territorio e/o dal Ministero come partecipazione a concorsi e/a particolari giornate.

Il laboratorio è sempre condotto da un «esperto»; in alcuni casi, come in informatica, la compresenza di più insegnanti è obbligatoria; ovviamente obbligatoria è la presenza del docente quando il laboratorio è condotto da un «esperto» esterno alla scuola.

Così la pensano gli insegnanti

«È un'esperienza nuova, liberatoria anche per me».

«Il laboratorio rivaluta certe discipline, è un aiuto per il *tutor* in certi apprendimenti».

«Occorrono esperti che sappiano condurre i laboratori, che possiedano le competenze necessarie».

«Sono rimasta delusa, perché la legge pone l'accento su inglese e informatica, meno su motoria o musica».

Così la pensano i genitori

«Vengono realizzati tanti laboratori: informatica, inglese, musica, disegno, attività motoria, scienze, i bambini li vivono bene».

«La riuscita dei laboratori dipende dal rapporto che si crea tra bambini e insegnante, se non è positivo, tutto il lavoro ne soffre».

«Aiutano i bambini ad avere anche altri punti di riferimento, oltre il *tutor*».

«Dipende dal docente rendere i laboratori facili e belli».

Elementi di attenzione

Ottime le potenzialità della didattica laboratoriale, potenzialità che in questa scuola si esprimono a notevoli livelli, ma che richiedono, come avviene qui:

- saper ascoltare ed ascoltarsi tra docenti, tra docenti ed «esperti», per condividere e per realizzare insieme;
- saper ascoltare ed ascoltarsi tra docenti ed alunni, per condividere, per scegliere e per decidere insieme;
- saper ascoltare ed ascoltarsi tra genitori, alunni e docenti ed «esperti» per condividere il piacere di avere acquisito competenze, con il piacere di lavorare;
- risorse strutturali efficienti;
- risorse professionali per le compresenze.

Laboratorio di inglese

Attuazione della innovazione

La lingua inglese viene insegnata in laboratorio, con una media di 1 ora e mezzo alla settimana. Solo in un caso è il docente prevalente ad insegnarla, avendo le competenze. Si uti-

lizzano: Divertinglese (area docenti, area bambini, area genitori), Cd Rom, piattaforma IN-DIRE, HOCUS and LOTUS. I docenti hanno frequentato molti corsi di formazione in presenza ed *on line* ed utilizzano unità di apprendimento.

Così la pensano gli insegnanti

«L'inglese è importante un domani, nella vita lavorativa. È un apporto grandissimo, un altro punto di vista, permette di capire che l'italiano non è l'unico punto di riferimento».

«A sei anni non è troppo presto, va proposto sotto forma di gioco, crea molto coinvolgimento. Nei bambini c'è la curiosità per la lingua, il desiderio di approfondire sempre più. Scattano la motivazione e l'interesse».

«L'inglese risponde alle richieste dei genitori che sono contenti se lo si insegna a partire dalla classe prima».

«I bambini sono molto sciolti, non si accorgono di avere una materia in più, ciò che è appreso lo è per il piacere o per l'emozione di farlo».

«Sarebbe più efficace potenziare il numero degli interventi in un 1° ciclo, durante la settimana. 1 ora è troppo poco».

«La metodologia utilizzata è quella di creare un contesto, una storia di riferimento che motivi l'apprendimento».

Così la pensano i genitori

«Anche alla materna facevano inglese».

«Esperienza positiva, vissuta in maniera tranquilla, con un approccio ludico».

«Le insegnanti usano il metodo HOCUS and LOTUS, quindi collegano l'azione alla parola e i bambini capiscono molto bene la frase e imparano molti vocaboli. L'apprendimento così è immediato, resta tutto molto impresso».

«Il metodo di lavoro è positivo, i bambini si divertono, non hanno l'ansia o il timore delle verifiche. Per loro è un gioco».

Elementi di attenzione

Una realizzazione così piacevole della lingua inglese richiede:

- saper ascoltare ed ascoltarsi tra docenti, tra docenti ed «esperti», per progettare insieme, per condividere i successi e per valorizzare in ogni ambito anche i più piccoli apprendimenti degli alunni;
- saper ascoltare ed ascoltarsi tra genitori, alunni e docenti ed «esperti» per condividere il piacere degli apprendimenti e valorizzarli in diversi contesti;
- risorse strutturali avanzate come aule e come tecnologie;
- risorse professionali con competenze molto qualificate.

Laboratorio di informatica

Attuazione della innovazione

L'informatica viene insegnata in un laboratorio strutturalmente molto adeguato per accogliere bambini e tecnologicamente molto avanzato. Viene praticata con una media di 1 ora e un quarto alla settimana e prevede sempre la compresenza del/dei docenti con l'«esperto».

Si privilegia la sua dimensione trasversale, utilizzando l'informatica come strumento per operare anche nell'area linguistica e matematica, in educazione all'immagine, al suono e nelle aree scientifico-tecnologica e geo-storico-sociale. Le competenze dell'«esperto» sviluppa-

no una efficacia produttiva notevolissima, con un coinvolgimento altrettanto significativo degli alunni e dei docenti.

Così la pensano gli insegnanti

«I bambini sono entusiasti, se non si può fare sono disperati, a loro piace molto».

«È un modo non tradizionale di fare scuola, non si stancano, perché per loro è divertente, ognuno ha il suo percorso e procede autonomamente, anche se seguirli tutti, alle macchine, è impegnativo».

«L'informatica è un aiuto per i bambini con difficoltà, perché offre la possibilità di tornare indietro, di ricominciare».

«Può essere utilizzata anche per l'inglese, così i bambini ne vedono i diversi usi e ne ampliano la conoscenza».

Così la pensano i genitori

«Non capisco quale sia l'obiettivo dell'insegnamento dell'informatica».

«È importante che i bambini imparino ad usare il computer».

«Utilizzano il computer anche per fare riassunti».

Elementi di attenzione

Una realizzazione così piacevole della informatica richiede:

- saper ascoltare ed ascoltarsi tra docenti, tra docenti ed «esperti», per progettare insieme, per realizzare insieme, per condividere i successi e per valorizzare in ogni ambito anche i più piccoli apprendimenti degli alunni;
- saper ascoltare ed ascoltarsi tra genitori, alunni e docenti ed «esperti» per condividere il piacere degli apprendimenti e valorizzarli in diversi contesti;
- risorse strutturali avanzate come aule e come tecnologie;
- risorse professionali con competenze molto qualificate.

Piani di studio personalizzati/Unità di apprendimento

Attuazione della innovazione

I piani di studio personalizzati sono stati ipotizzati ad inizio anno per gruppo classe, operando per classi parallele, con l'impegno di adeguarli in corso d'anno e soprattutto di modificarli rispetto ad esigenze particolari di qualche alunno. Importante ai fini di un lavoro omogeneo di classe e molto efficace da un punto di vista organizzativo è stata non solo la stesura degli obiettivi formativi, ma soprattutto la definizione comune delle unità di apprendimento, sia disciplinari sia multidisciplinari, e la condivisione *in itinere* della loro realizzazione ed al termine della loro valutazione.

Per la scelta delle attività opzionali vi è stato un confronto molto intenso con le famiglie. Si privilegia una personalizzazione orientata al singolo soggetto, in modo da valutare insieme a lui ed alla famiglia il suo stato di successo, di benessere e di piacere nella vita scolastica; in tal modo la funzione tutoriale realizza un approccio interattivo tra piani di studio personalizzati, unità di apprendimento e processi per la predisposizione del portfolio.

I piani di studio personalizzati rappresentano gli itinerari, su cui trovano concreta efficacia gli obiettivi formativi di classe, e possono realizzarsi mediante unità di apprendimento, per cui essi diventano gli strumenti essenziali di riferimento per ogni alunno, per i docenti e per le famiglie. Ne è stata valorizzata solo la dimensione pragmatica di itinerario lineare costituito di unità di apprendimento.

Il lavoro sui piani di studio personalizzati ha prodotto nella scuola due strumenti di lavoro per gli insegnanti, strumenti sicuramente molto qualificati. Decisamente importante, come momento di condivisione del lavoro scolastico quotidiano, l'aver costruito un registro per gli insegnanti utilizzando elementi della innovazione.

Molto significativo e tecnicamente molto qualificato lo strumento predisposto dalla scuola per le valutazioni quadrimestrali di tutti gli alunni della scuola primaria, costruito utilizzando elementi delle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati.

Così la pensano gli insegnanti

«Mi sono trovata più libera nell'organizzare la lezione, perché è più facile inserire nelle unità di apprendimento proposte, obiettivi, interventi».

«L'Unità di apprendimento è più ampia, si possono collocare al suo interno più obiettivi, è meno rigida».

«È difficile con i piani di studio personalizzati, perché siamo abituate a programmare in un certo modo. Secondo me non devono essere seguiti durante la mattina, ma nei compiti a casa, dove è importante diversificare le richieste».

Elementi di attenzione

Per raggiungere gli obiettivi significativi, cui si è accennato sopra, e per riuscire a valorizzare a pieno le potenzialità della personalizzazione, è stato ed è indispensabile:

- saper ascoltare ed ascoltarsi tra docenti, tra docenti ed «esperti», per studiare insieme, per progettare insieme, per realizzare insieme, per valutare e validare insieme i processi, le azioni e gli strumenti che insieme hanno costruito;
- approfondire culturalmente, insieme, come implementare nella quotidianità della vita di questa scuola il più alto livello possibile di personalizzazione.

Docente coordinatore-*tutor*

Attuazione della innovazione

La funzione tutoriale è stata assegnata dal dirigente scolastico, considerando anche le disponibilità personali. Nella organizzazione didattica dell'insegnamento si applica il modello «stellare», che consiste nella costituzione della *équipe* pedagogica con la presenza di un docente con una «forte prevalenza», che viene integrata dagli «esperti» di laboratorio. Il docente incaricato di funzione tutoriale svolge almeno 20 ore nella classe e qualche altra ora di laboratorio in altre classi, come educazione musicale e/o motoria.

Tra le azioni di coordinamento emergono, tra le altre, quelle di cura e di attenzione nella organizzazione delle attività di laboratorio e di condivisione e di raccolta delle osservazioni e del materiale per la predisposizione del portfolio. Tra le azioni di tutoraggio emergono, tra le altre, quelle di osservazione, di confronto per valutare la coerenza del piano di studio personalizzato e per la scelta dei laboratori e delle attività opzionali.

Così la pensano gli insegnanti

«Sono d'accordo a metà. Nel primo ciclo la figura di riferimento è importante».

«Noi dei laboratori sembriamo meno maestre, la maestra è il *tutor*, le altre sono di contorno».

«Il carico di lavoro per il *tutor* è notevole».

«Come *tutor* conosco bene i tempi dei bambini, i ritmi, i desideri; l'insegnante di laboratorio li conosce meno a fondo, molto meno bene. Il comportamento dei bambini è di-

verso nei laboratori rispetto a quello tenuto in classe. Se fai solo i laboratori è più difficile trovare il modo giusto di rapportarti al bambino».

«La figura del maestro non la vedo più centrale, perché la vita del bambino è sfaccettata, ricca».

Così la pensano i genitori

«Non c'è nessuna differenza rispetto all'insegnante prevalente».

«È positivo che ci sia un solo insegnante, è un elemento a favore della scuola».

«C'è il rischio che i docenti dei laboratori non si raccordino con il *tutor*».

Elementi di attenzione

Per valorizzare la funzione tutoriale è essenziale:

- saper ascoltare ed ascoltarsi tra docenti, tra docenti ed «esperti», per ideare insieme, progettare insieme, pianificare insieme, realizzare insieme, valutare e validare insieme.

Portfolio

Attuazione della innovazione

Il portfolio è stato costruito dalla scuola in autonomia, dopo almeno un anno di studio e di riflessione. Viene gestito dal docente incaricato di funzione tutoriale, sia in riferimento alle famiglie sia in riferimento agli alunni.

Significativo il modello di portfolio predisposto, che è strutturato nelle seguenti parti:

- Autonarrazione generale dell'alunno, guidata dall'insegnante [io sono (diventato) – in che occasione (dentro o fuori dalla scuola) – che cosa è cambiato – perché – ambito formativo di riferimento – commento del docente].
- Elaborati ritenuti significativi dall'alunno.
- Elaborati scelti dal docente.
- Elaborati scelti dalla famiglia.
- Per la attuazione di ogni parte è stato scritto un efficace protocollo di lavoro.

Così la pensano gli insegnanti

«Abbiamo discusso molto su come portarlo avanti, dal MIUR non sono giunti orientamenti ben precisi».

«Abbiamo pensato di intenderlo come un cammino, un divenire, utile per mettere in rilievo conquiste, successi, interessi del bambino. Per il discorso più scolastico c'è la scheda».

«Importanti sono il contributo della famiglia e del bambino che rivede il suo percorso. Si mette ciò che è più significativo, che è piaciuto di più al bambino».

«Sono preoccupata, non mi sento padrona della cosa, siamo state lasciate sole».

Così la pensano i genitori

«È un *curriculum* che seguirà il bambino, in cui ci sono le sue attitudini, i prodotti più belli, è un filo conduttore, un aiuto per chi seguirà il bambino dopo».

«Mi sembra una sciocchezza, ci si complica la vita con accessori che non serviranno, già in quinta elementare con un *curriculum vitae*?... Povero bambino! Io tornerei ai voti».

«Non ho ancora capito bene cosa ci vada dentro. Ci deve essere anche un intervento della famiglia e questo non è male, ci sta bene».

«Abbiamo scritto una relazione su come era andato il percorso del bambino. Vedere cosa è cambiato, cosa ha imparato, ci ha fatto prendere coscienza dei suoi piccoli passi, dei suoi miglioramenti, ci ha fatto riflettere».

«Ma il cambiamento in negativo lo si sottolinea o lo si lascia da parte? Se lo mettiamo nel portfolio rimane nero su bianco e lo vedo mortificante per il bambino. I bambini sono in evoluzione e le difficoltà possono risolversi in poco tempo».

«Si dà molta importanza al portfolio, mi sembra sia un trasferire informazioni reali positive e negative, non solo rose e fiori».

«Il bambino nell'ambiente familiare è diverso da come è a scuola, la maestra spesso fa fatica a cogliere il suo carattere. Le informazioni che può dare un genitore sono importanti per questo, aiutano le insegnanti che potrebbero avere pregiudizi sul bambino».

Elementi di attenzione

Per costruire il portfolio in modo così articolato, come si è accennato prima, è stato ed è indispensabile:

- saper ascoltare ed ascoltarsi tra docenti, tra docenti ed «esperti», per progettare insieme, per realizzare insieme, per sperimentare insieme, per valutare e validare insieme questo strumento di certificazione delle competenze acquisite e di orientamento;
- saper ascoltare ed ascoltarsi tra genitori, alunni e docenti ed «esperti» per condividere la scelta dei materiali da inserire.

Anticipo

Attuazione della innovazione

L'ingresso di alcuni bambini anticipatori non ha modificato i criteri di formazione delle classi, non ha richiesto particolari forme di accoglienza, non è stato intensificato il rapporto con la scuola dell'infanzia e neppure si sono presi accordi particolari con gli enti locali.

Si sono modificati i ritmi giornalieri, soprattutto nei primi tempi, per offrire ad essi maggiori momenti ludici e pause di rilassamento più prolungate, per cui si sono utilizzati anche materiali particolari strutturati e non strutturati.

Le relazioni con le famiglie si sono intensificate, soprattutto nella prima fase, utilizzando il colloquio individuale. Il ritmo della classe viene riorganizzato rispetto agli standard tradizionali soprattutto nei primi mesi.

Così la pensano gli insegnanti

«Il distacco e lo scarto dagli altri si vede, i bambini in anticipo richiedono conferme, rinforzo, stimolo a livello non di comprensione, ma di tempi, di gestione di sé, del proprio lavoro, del rapporto con gli altri».

«Quella età è fatta per il gioco, anche se la didattica prevede un approccio ludico, comunque i bambini devono stare concentrati, attenti, si stancano presto, sono ultimi nel fare le cose, hanno una marcia in meno. Per loro alcune cose sono una scoperta, per gli altri sono acquisite e scontate».

«I bambini in anticipo hanno una minor capacità di rispondere alle richieste e allo stress, fanno fatica a stare sui quaderni. Anche nell'attività motoria si vedono le differenze, legate alla sfera emotiva ed affettiva».

«Con un elevato numero di bambini subentrano problemi di organizzazione».

Così la pensano i genitori

«Non ho preso in considerazione questa opportunità, perché non ha senso andare a scuola prima, avrei dovuto estirpare mio figlio dal contesto in cui era alla materna».

«È un voler anticipare dei tempi per recuperare non si sa cosa».

«Se avessi avuto questa possibilità, l'avrei fatto, perché mia figlia, durante l'ultimo anno della materna, si è annoiata. Fare aspettare un bambino pronto per la scuola elementare è una costrizione, l'anticipo è un'opportunità».

«Ho pensato molto prima di scegliere, la bambina era pronta per anticipare un anno, le faccio recuperare del tempo che poi più avanti è facile perdere».

«Ognuno deve scegliere in base al proprio figlio, con il consiglio dell'insegnante della materna, è un'opportunità che va data alla famiglia».

Elementi di attenzione

Per la messa in atto di un anticipo a misura di bambino occorre:

- saper ascoltare ed ascoltarsi tra docenti, tra docenti ed «esperti», per progettare insieme, per realizzare insieme contesti adeguati ai bambini anticipatari;
- saper ascoltare ed ascoltarsi tra genitori, alunni e docenti ed «esperti» per attivare tutte le azioni affinché l'anticipo si trasformi in effettiva risorsa per il bambino;
- condividere il piacere degli apprendimenti e valorizzarli in diversi contesti;
- disporre di risorse strutturali avanzate come aule e come tecnologie;
- disporre di risorse professionali con competenze molto qualificate.

E per concludere...

Dopo avere iniziato con la metafora del «viaggio», ci si affida ora a quella della «*casa e/o comunità*».

L'edificio scolastico della scuola S. Umiltà, strutturato con loggiati e porticati, che si affacciano su un ampio parco interno, ricco di luce e di verde, sembra possa ben rappresentare la struttura del progetto scolastico di questa scuola su cui si innestano le innovazioni introdotte dalla riforma. Le colonne portanti dei loggiati potrebbero configurarsi come il *progetto educativo*, che rappresenta l'*identità* di scuola, progetto su cui poggiano le architravi delle strutture organizzative e degli strumenti operativi del sistema formativo, comprese tutte le innovazioni veicolate dalla riforma.

Il bambino si muove liberamente e corre attraverso gli spazi aperti dei loggiati e del parco, come è solito fare nella vita quotidiana all'interno del proprio territorio, nel quartiere e in famiglia, poi cammina e passa attraverso gli spazi chiusi delle aule (*laboratori - inglese - informatica*), spazi tutti collegati fra di loro ed è piacevole percorrerli nell'esperienza di apprendimento della *didattica laboratoriale*.

Suoni, colori, movimento, pittura, lettura espressiva, scrittura creativa divengono i naturali ingredienti (unità di apprendimento) di un tempo che corre sempre troppo veloce e di un menù che è stato pensato a misura di ogni bambino (piani di studio personalizzati) dall'*équipe* pedagogica, in cui un docente (docente coordinatore-*tutor*) è punto di riferimento per gli altri docenti, per bambini e famiglie ed insieme a loro documenta e registra le conquiste (portfolio), che rappresentano l'indicazione di una direzione, di un orientamento.

A volte in questa comunità entrano soggetti più piccoli (anticipo), che necessitano di particolari menù da preparare in apposite strutture (laboratori), menù appetitosi, che vengono poi gustati da tutti con molto piacere.

La qualità della vita in questa casa/comunità, comunque, non è data a priori dalla solidità e dalla consistenza delle colonne e delle architravi, ma si fonda e si sostanzia quotidianamente nella capacità degli operatori (dirigente scolastico, docenti, esperti, personale ATA) e degli utenti (studenti e famiglie) di ascoltare e di ascoltarsi, all'interno delle specifiche com-

ponenti, tra componenti e tra soggetti delle diverse componenti, e di riuscire, sempre ed insieme, a condividere, scegliere, decidere, realizzare e valutare.

Nella scuola della autonomia, della personalizzazione (piani di studio personalizzati – Unità di Apprendimento - portfolio) e della didattica laboratoriale diviene sempre più significativo ed indispensabile, perché ogni soggetto possa raggiungere il successo, possa vivere il benessere, possa gustarsi il piacere di costruirsi un proprio personale progetto di vita, ascoltare ed ascoltarsi, per riuscire, sempre ed insieme, a condividere, scegliere, decidere, realizzare e valutare.

ANNALI 2003
XLIX ANNO DI PUBBLICAZIONE
DELL'ISTRUZIONE N° 3-4
3-4 Documenti

Gli STRUMENTI *della* RICERCA

FOCUS GROUP OVVERO: RIFLETTORI PUNTATI SU... UN GRUPPO DI PERSONE

Questa tecnica non doveva nel nostro progetto indagare un campione di mercato come per esempio di risparmiatori e consumatori (chi non al proposito ricorda la trasmissione televisiva «Focus economia») e neppure rilevare un sondaggio, su qualche media per capire l'audience e/o l'indice di gradimento per esempio di una testata giornalistica rispetto ad un'altra (vd. MANNHEIMER «I sondaggi elettorali e le scienze politiche» F. Angeli, Milano, 1988).

Il «focus group» (gruppo centrato su un argomento) è una tecnica per la rilevazione di opinioni, atteggiamenti e giudizi, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo omogeneo nel nostro caso di docenti della scuola o genitori di questa, invitati da un moderatore ad esprimersi su una precisa tematica con alcuni punti in discussione. Il focus group privilegia l'analisi in profondità piuttosto che quella di tipo estensivo, ed è efficace per raccogliere in un tempo limitato una gamma di punti di vista sullo stesso tema, variabili sia per contenuto che per intensità emotiva e ampliati dallo stare insieme tra i partecipanti.

Un osservatore partecipa all'incontro senza interagire direttamente, con il compito di verbalizzare quanto emerge dal dibattito e di osservare le reazioni non verbali dei partecipanti e le dinami-

che che si creano. Il colloquio viene generalmente registrato.

MORGAN, in «Successful focus group. Advancing the state of art London» Sage, 1993, pur definendo i focus group come interviste di gruppo, chiarisce che il termine «intervista» non deve far pensare ad un'alternanza tra le domande di un intervistatore e le risposte dei partecipanti, poiché nel focus group si fa affidamento sull'interazione tra un gruppo di persone che discutono un argomento proposto da un moderatore. DAWSON, in «Manual for the use of F.G.» Boston, 1993, pp. 37-52, sostiene che il focus group non è un'intervista di gruppo dove un moderatore pone domande e i partecipanti forniscono individualmente risposte ma una discussione di gruppo, che ha buon esito quando i partecipanti possono parlare tra loro sull'argomento proposto. Come dire che il focus group è sì una discussione di gruppo ma anche un gruppo di discussione.

Si sottolinea così la dimensione aggregativa socializzante del campione (nel nostro caso di genitori e di docenti) ad esso «focalizzata» che ne fa un prodotto che è risultante di un processo che accomuna persone per obiettivi minimamente condivisi, per situazione contingente professionale (es. gli insegnanti di una stessa scuola), per ruolo o funzione di quel momento (tutti genitori, con figli tutti in età scolare o guarda caso tutti in quella scuola).

Il F.G. non è che ha come scopo, vedremo, la rilevazione di situazioni, comportamenti, atteggiamenti, opinioni e tanto meno la valutazione delle capacità; il che lo distingue da quelle interviste che hanno carattere cognitivo e si svolgono in altri contesti, come per esempio l'intervista giornalistica che conduce Giuliano Ferrara, mentre «Ballarò» o «Porta a Porta» sono per loro organizzazione più vicini al F.G. dove il conduttore modifica i presenti li irrigidisce e/o li «facilita» mentre alla fine il pubblico vede e ascolta con buon livello enfatico.

Nei tipi più strutturati di focus group il moderatore pone delle vere e proprie domande, ma, anche in questo caso, non si aspetta e non chiede risposte da ognuno dei partecipanti, bensì lascia che essi discutano tra loro della questione proposta. Infatti ciò che contraddistingue il focus group è il fatto che la rilevazione non è basata sulla risposta dei singoli partecipanti alle domande del moderatore, bensì sulla loro interazione.

Secondo MORGAN, la natura intermedia del focus group fa sì che esso occupi una posizione autonoma e possieda un'identità distinta rispetto alle altre due tecniche, l'intervista e l'osservazione. MORGAN si riferisce all'intervista individuale, e invita a tener distinta questa dal focus group per le rispettive peculiarità e diversità; come pure i F.G. si differenziano dalle interviste «collettive» per il fatto che non ci si aspetta delle risposte individuali da ciascuno dei partecipanti, ma l'attenzione è volta sulla comunione di intenti, interessi e progetti che fa essere lì quelle persone come in un piccolo «villaggio» in cui occorre parlarsi per decidere in autonomia e attestare anche un minimo di appartenenza comune.

Avviene tra i componenti il gruppo un «trasferimento di circostanza» che omogeneizza i presenti in base all'occasione di condividere stesso ruolo e/o funzione (es. insegnanti della stessa scuola, genitori della stessa scuola, ecc.).

Bene fa P. MANCINI in «Guardando il telegiornale» Eri, Torino, 1991 pp. 25-40, che il F.G. non è un gruppo «naturale» come un «gruppo di amici, una sorta di «pro loco» e/o gruppo associativo come gli «amici della nautica».

La distinzione tra gruppi naturali e focus group dipende essenzialmente dal diverso oggetto di studio: infatti i primi si potrebbero definire auto-centrati, poiché il loro oggetto di studio è il grup-

po stesso e le sue dinamiche, mentre i F.G. sono eterocentrati, nel senso che l'attenzione è posta su qualcosa di esterno al gruppo, cioè il tema di discussione proposto dal ricercatore.

Nello studio dei gruppi naturali l'obiettivo è quello di attivare le logiche di azione del gruppo, al di là dei contenuti «alla messa in moto» al «pronti e via!». Per far emergere tali logiche di azioni, al gruppo viene assegnato un compito che può essere specifico o anche molto generale (per esempio «fare qualcosa di produttivo nei prossimi 90 minuti»), da svolgere senza l'aiuto di un moderatore, che si limita ad assumere il ruolo di osservatore (STEWART e SHAMDASANI in «Theory and practice» Sage, London, 1990, pp. 28-29). Nel focus group, invece, il compito del gruppo consiste nel discutere l'argomento o le questioni proposte dal moderatore, che, pur potendo assumere un ruolo più o meno direttivo, in genere è presente nel gruppo. Solamente nel focus group autogestito, il moderatore si siede all'esterno del gruppo per sottolinearne l'autonomia sia sui contenuti della discussione sia sulla gestione delle dinamiche relazionali. Tuttavia egli non lascia solo il gruppo e interviene ogni volta che lo ritiene necessario.

Nei F.G. i membri dei gruppi non hanno avuto alcun interesse conoscitivo; l'unico motivo che può averli indotti a partecipare come è stato il caso dei nostri genitori, è la soddisfazione di collaborare e di dare il proprio contributo ad una ricerca, o quello di ricevere in cambio un'esperienza nuova o, ancora, per facilitare l'innovazione prevista dall'applicazione degli oggetti della Legge 53/03.

Al gruppo è stato chiesto di produrre nuove idee rispetto ad una questione, senza preoccuparsi del loro valore. La tecnica, infatti, si basa sul principio secondo il quale maggiore è il numero delle idee prodotte, più alta sarà la probabilità che qualcuna di esse sia una buona idea.

In questa tecnica si cerca di sfruttare il meccanismo delle catene associative, si procede per analogia e somiglianza, nella convinzione che il contributo di uno dei membri stimola la creatività degli altri.

I partecipanti sono sollecitati a collegarsi agli interventi degli altri con aggiunte, miglioramenti, combinamenti, con la regola però fondamentale di astenersi sui giudizi negativi, come

STEWART e SHAMDASANI sostengono nell'originale studio fondamentale: «F.G. theory and practice» Sage, London, 1990.

Mentre nel «brainstorming» viene chiesto ai membri del gruppo di esprimere liberamente idee in merito alla questione posta inizialmente, scoraggiando però commenti sulle idee emerse, nel focus group, al contrario, il moderatore sollecita il confronto interpersonale. Nel focus group inizialmente uno o più membri del gruppo esprimono la propria opinione, ma dopo appena qualche minuto prevale, sull'espressione individuale, il confronto attraverso domande reciproche, richieste di chiarimenti, approfondimenti, messa in discussione delle idee espresse, messa in evidenza di punti deboli nelle affermazioni, discussioni, ecc.; ogni componente sollecitato, può dichiarare il proprio disaccordo rispetto alle opinioni espresse da altri membri del gruppo, spiegandone le motivazioni.

Inoltre un osservatore partecipa all'incontro senza interagire direttamente, con il compito di verbalizzare quanto emerge dal dibattito e di osservare le reazioni non verbali dei partecipanti e le dinamiche che si creano. Il colloquio viene generalmente registrato.

Contro una visione «atomistica» della massa che è costituita da individui isolati e non interagenti (vd. WOLF «Teorie della comunicazione di massa» Bompiani, Milano, 1993), nel F.G., la preoccupazione prioritaria del moderatore è comunicare ai partecipanti che è assolutamente accettabile non avere all'inizio un'opinione sul tema proposto per formarsene una nel corso della discussione. Il dibattito che avviene all'interno del F.G., infatti, aiuta i partecipanti a capire e definire le loro posizioni e ad approfondirne le motivazioni.

Ne deriva un forte coinvolgimento dei partecipanti, fa cadere molte barriere difensive e favorisce l'espressione spontanea di pensieri e sentimenti. L'allentamento di meccanismi di difesa è dovuto anche al fatto che l'attenzione non è focalizzata sul singolo individuo, ma sul gruppo; di conseguenza, la persona non ha più la sensazione di essere esaminata e studiata dall'interlocutore.

È molto più facile che un individuo si esprima sinceramente nell'atmosfera libera, permissiva e confidenziale che si viene a creare nel focus

group, piuttosto che in una situazione più artificiale come quella di un'intervista individuale (vd. FABRIS «L'intervista di gruppo» in «Ricerche motivazionali» Milano, 1997). Alcuni difendendo la propria posizione, aumentano il loro grado di convinzione sulle proprie opinioni, altri ammettono l'insorgenza di dubbi e incertezze, altri ancora modificano, del tutto o in parte, l'opinione espressa inizialmente.

Lasciando interagire i partecipanti tra loro, si può apprendere il modo in cui essi pensano e parlano dell'argomento d'interesse per la ricerca; ciò si rivela particolarmente importante nei casi in cui esiste una distanza culturale tra ricercatore e il target dell'altra come è accaduto per i genitori.

Il moderatore contro ogni pericolo di conformismo dovrà trasmettere chiaramente ai partecipanti l'idea che egli è interessato a conoscere i punti di vista più disparati, anche i meno comuni e meno convenzionali. Deve solo creare un'atmosfera che incoraggi e faciliti l'espressione del dissenso, che faccia sentire tutti liberi di condividere opinioni ed esperienze.

Alcune persone tuttavia potrebbero provare ammirazione per il modo in cui altri prima di loro hanno manifestato la propria opinione e, pertanto, possono preferire adeguarsi, piuttosto che cercare di spiegare ciò che pensano, convinti di non riuscire ad esprimersi con altrettanta chiarezza.

Può capitare inoltre che una persona, dopo aver iniziato un discorso, lo lasci cadere oppure venga interrotta da un'altra, che vuole collegarsi ed esprimere la sua posizione su ciò che la prima stava dicendo.

IL TESTIMONIAL NARRATIVO

Non c'è ambito di ricerca formativa, lavoro sociale, e tanto meno scolastico, che disconosca l'utilità e l'importanza delle pratiche narrative e, in particolare, di quelle autoriferite.

Per almeno tre validi motivi:

1. Per l'ammissione, da parte delle stesse scienze cosiddette «pure» e fondate sui metodi quantitativi, che anche l'individuale, il soggettivo il punto di vista differente, «la diversità» deve trovare posto e riconoscimento. L'anormalità

non va bollata come tale; anzi, il suo valorizzarla – l'avvicinarsi ad essa, in ascolto – costituisce una sorta di plus valore etico per una ricerca come questa che, dovendo mettere in campo «oggetti di una riforma e di innovazione» deve prestare ascolto a tutti e chiunque, pena lo scadimento della sua democraticità. Le diversità, i casi non riconducibili a parametri o comportamenti sociali preventivamente omologati rappresentano un inciampo utile per la continua revisione democratica degli stili cognitivi.

2. Oggi la narrazione si legittima in ambiti educativi per l'originalità pedagogica che scaturisce ogni qualvolta ci si predisponga a raccontare di sé con modalità continuative e assistite da un «ascoltatore» che faccia da specchio parlante, con discrezione, non intervenendo, e che instauri una conversazione volta a chiarificare progressivamente, con domande e sollecitazioni non inquisitorie, un pensiero che ripensa la propria vita professionale (vd. POLSTER «Ogni vita merita un romanzo» Roma, 1988). La pedagogia della memoria che ne deriva consiste nello stimolare la mente invitandola ad esplorare dentro di sé quanto soltanto in chi narra «in libertà» può sapere, avendone fatta diretta e personale esperienza. La memoria affiora sempre lentamente e se qualcuno dall'esterno come l'ascoltatore lo invita ad emergere, fornirà anche al più impacciato e insicuro un'occasione con cui constatare che almeno la sua storia gli appartiene.
3. Per l'attenzione a come il docente, raccontandosi, costruisce l'immagine di se stesso e degli altri, colleghi e/o alunni, attraverso procedimenti cognitivi ed emotivi che ci dicono molto di più e pertanto sono molto più significativi di quanto egli rilascerebbe in un'intervista o in focus group. Il «come» vive» tutto questo, la riforma, l'innovazione, le avversità, le alleanze, le perplessità su tutti i punti e da ogni dove, è già una «cosa» che diviene: le modalità, le scelte, le strategie, le informazioni che diversamente non emergerebbero con altre tecniche. A. SMORTI in «Il sé come testo» Firenze, 1997 (pp. 27-52) sostiene che questa tecnica non è psicologismo o autobiografismo se viene usata a complemento di quelle più ufficiali, cosiddette «oggettive»

che, se incrociata con l'intervista e il focus group scaturisce lo spaccato di quello che avviene «di fatto» o in maniera più ipodermica o in modo più metacomunicativo: solo da queste due dimensioni riusciamo a capire le potenzialità e le risorse di cui è dotata un'istituzione scolastica autonoma, se ha modo o meno di sviluppare l'innovazione o se piuttosto non sia chiusa in una sorte di conservatorismo omeostatico che, dietro a frasi «si è sempre fatto!» «ma dove sta la novità?» censura sul nascere ogni eventuale adattamento anche graduale dei suoi docenti alle novità. Una autorappresentazione, per quanto breve e scarna, può svelare filosofie di vita, sfondi e concezioni del mondo inesprese, da consolidare e dichiarare. In sintesi: ogni ricerca, anche la nostra, non è estranea a questo, è sintesi di tante culture, è per sua natura «multietnica», come ha scritto D. DEMETRIO in «Raccontarsi» Milano, 1996, perché confrontandosi su più punti di vista narrati può scaturire un'intesa negoziale e modificare le decisioni.

Siamo abituati e anche, purtroppo, condizionati a pensare che narrazione sia sinonimo di «fiction» come «fantasticherie» o peggio ancora come «invenzione» che appartiene alla peggiore specie della nostra TV e/o del nostro cinema: cerchiamo di portare fuori dal senso comune la dicitura «narrazione» ricollocandola nell'opera di H. VAHINGER «La filosofia del come se» Roma, 1967, per recuperarla depurata dai significati deteriori e restituirla al vero significato di testimonianza diretta resa ad un ascoltatore.

Completiamo questa depurazione con J. HILLMAN in «Revisione della psicologia» Adelphi, Milano, 1993, dicendo che una testimonianza narrativa di un IO che si racconta davanti ad un ascoltatore che gli fa da specchio vivente, ha funzione liberatoria e terapeutica non solo per chi la narra che ne esce comunque guarito, ma soprattutto è terapeutica per il sistema, in quanto dalla testimonianza deposta, si possono dedurre tutte le azioni modificatrici del reale scolastico e sociale. J. HILLMAN in «Le storie che curano» Cortina, Milano, 1994 (pp. 6 e seg.) al proposito dice: «Il modo migliore di mantenere il flusso delle immagini perché la *poiesis*

possa continuare, è quello di lasciare che le voci dell'anima, come i personaggi di una favola, continuino il loro racconto anche quando il libro è già chiuso.»

I nostri ricercatori hanno proprio così incontrato e colloquiato individualmente con gli attori della ricerca: docenti che in qualche modo hanno a loro volta interagito con colleghi e dirigenti, con alunni e genitori nonché con gli oggetti del testo della Legge 53/03: il laboratorio, il portfolio, il PSP, ecc.

Questi incontri sono le esperienze che fanno crescere, che generano svolte, stimolano la mente e gli affetti: si inseriscono con maggiore o minore pregnanza in una storia di vita che fa esperienza. Fra questi sottolineiamo:

1. l'incontro con l'altro e il diverso
2. l'incontro con se stessi (l'identità)
3. l'incontro con il/i desiderio/i le aspettative e le frustrazioni
4. l'incontro con il/i sapere/i
5. l'incontro con l'inspiegabile e l'ignoto.

La coppia di ricercatori ha organizzato esperienze autobiograficamente significative e per capire quanto esse abbiano lasciato traccia ogni ricercatore ha sostenuto questi incontri con il fine di trasformarli in racconti e memoria.

Il segnale più forte del lasciare memoria di sé è descrivere come sono accadute le cose e come si sono progettati gli eventi: c'è tutta l'attività del «lasciare traccia» e/o memoria di sé. Significa situare un'esperienza nel passato e al tempo stesso liberarsene «in punta di piedi», quasi ad espropriarsene in silenzio ed il più velocemente possibile per «rimirarla» meglio.

Attribuire necessità storica ai miei eventi significa che siamo presi e compresi nelle nostre storie, nelle vicende, nelle tragedie, nelle commedie dell'anima, nel bisogno di dare alla propria soggettività la forma della storia.

Il soggetto instaura così una particolare distanza tra il sé e l'evento progettuale per separarlo dalla sua attualità, lo devitalizza del suo narcisismo, della sua compulsività, dell'edonismo, dei traumi, delle facili aspettative, ecc.

«Includo le mie ferite a mezza strada tra il 'qui e ora' e il 'c'era una volta' per poterle trattare con minore sofferenza e scolpire il monumento

dei miei problemi» (R. DAMERI «Lo specchio aurorale della progettazione» in «Autonomia, lavori in corso», IRRE Valle D'Aosta, 1999, pp. 83 e seg.).

I ricercatori hanno fatto emergere dalla fatica, dai dubbi, quale sia stato il percorso di crescita, per ritrovare in questo lavoro della reminiscenza e della riattualizzazione narrativa, il modo di ragionare, amare, odiare, credere, rifiutare e/o condividere gli oggetti della ricerca a contatto con il collega, il team, il dirigente, ecc.

Il ricercatore «pescando» nel menù degli incontri, nell'analisi di quanto ha «attraversato la strada» del narratore, registrando quanto ha «marcato» il territorio della mente e dei sentimenti, mediante il colloquio, ha vivacizzato e dato colore a questa ricerca.

Il racconto autobiografico rende infatti il docente narrante consapevole del «fascino insito nella vita di ogni persona» (E. POLSTER «Ogni vita...» *op. cit.* p. 11) fascino spesso riconosciuto nelle vite altrui ma più difficilmente colto nella propria. Sentirsi valorizzato per la propria storia porterà a valorizzare aspetti ed eventi prima trascurati o dimenticati, rivelandone la capacità di stupire ancora ed emozionare. L'emozione – riportata allo scoperto dalla narrazione autobiografica – si rivela risorsa preziosa per l'arricchimento di sé, nonché fonte di gratificazione «come una nuova rigenerazione» nei confronti del futuro.

Ripercorrendo la propria storia, il narratore individuerà non solo le discontinuità ma anche i «continua», quegli elementi della didattica che accompagnano il soggetto per l'intero arco professionale. Anche queste componenti necessitano però di ripetuti aggiustamenti al fine di rivitalizzarli e adattarli alle nuove esigenze. Si tratta dunque di cambiamenti dal carattere adattivo e compensativo, fondamentali per una partecipazione sempre attiva alla realtà dell'innovazione. Lo sguardo autobiografico non è infatti solo rivolto al passato, al contrario, esso esprime anche il desiderio della dimensione futura; il tempo dell'avvenire è stato prontamente presente nella riflessione autobiografica, ricca di proiezioni anticipazioni. La narrazione di sé, dunque, non solo mette in evidenza ma anche stimola il cambiamento, in quanto è essa stessa un «laboratorio» di costruzione di significati (BRUNER «La ricerca del significato»

Boringhieri, Torino, 1992) che vengono attribuiti sia a ciò che si fa in didattica, sia alle persone con cui si viene a contatto nell'organizzazione. Il bisogno di raccontarsi nasce spesso dalla sofferenza che chiede di essere rielaborata attraverso la parola. POLSTER, psichiatra americano, si è occupato del racconto orale come mezzo per «scaricare l'energia accumulata» (E. POLSTER *op. cit.* 1988, p. 53); le emozioni forti come il dolore, la rabbia, la paura, la depressione per un collega ma anche l'euforia necessitano di essere sublimati e scaricate all'esterno per riportare il soggetto all'equilibrio iniziale, evitando scompensi e raggiungendo il giusto distacco emotivo, ossia l'omeostasi.

LA NARRAZIONE SCRITTA DI SÉ

La mancata trascrizione dei processi riflessivi priva chi narra di un supporto che permette la loro rielaborazione; i pensieri solo pensati e i sentimenti solo vissuti, vengono riassorbiti e rischiano così di essere persi in tutta la loro vitalità e con essi le sensazioni che li accompagnano. Non a caso W. ONG in «Oralità e scrittura, la tecnologia della parola» Bologna, 1986, sostiene che «dove non esiste scrittura non vi è nulla al di fuori del pensatore stesso, nessun testo che lo aiuti a riprodurre il medesimo sviluppo di pensiero» (p. 62); costruire un testo che parli di sé, un supporto permanente su cui riflettere salvaguarda tutta la ricchezza della comunicazione intrapersonale come conferma anche GARDNER.

Esistono tre generi di narrazione scritta:

Il diario

Luogo per eccellenza dell'interiorità è maggiormente orientato – rispetto all'autobiografia – all'espressione emotiva di sé: l'autore si lascia trasportare dalle associazioni di idee seguendo i tempi velocissimi del monologo interiore, ricorre a metafore, analogie, riferimenti strettamente personali: «Non abbiamo filtri perché scriviamo di getto».

L'autobiografia

L'autobiografia a differenza della struttura frammentaria caratteristica del diario, giorno per giorno,

no, è frutto di una riflessione retrospettiva che sfocia nella narrazione di eventi e sentimenti passati. Nonostante spesso vi siano affiancati anche fatti contemporanei, la base del racconto rimane comunque prevalentemente il passato.

Non ci soffermiamo su queste due tecniche narrative che rappresentano pur sempre secondo WINNICOTT, in «Gioco e realtà» Roma, 1993, un estremo tentativo transizionale di collegarsi con la realtà esterna con cui gettare un ponte per non rischiare la solitudine e/o l'isolamento come ai tempi della «primaria fusione nel grembo materno».

Il colloquio

È una rivisitazione della propria vicenda scolastica. Il soggetto che si narra, attraverso il lavoro autobiografico sulla e con la memoria, un viaggio nel passato che riattualizza quanto si credeva appartenesse definitivamente a ieri. Mentre ci si racconta, il presente viene interpretato e compreso alla luce delle tracce del passato che in esso permangono, queste non si ritrovano più o si ritrovano secondo modalità differenti per aprire uno spazio e una progettualità futura, secondo una continua ritrascrizione e ricomponibilità interpretativa (D. DEMETRIO in «Pedagogia della memoria» Roma, 1998).

Si tratta di una tecnica centrata sulla soggettività del narratore, per cui l'ascoltatore attiva una relazione focalizzata sull'interlocutore, che deve essere libero di scegliere cosa raccontare (o non raccontare) rispetto al tema proposto. Non è stata intenzione del ricercatore-biografo incasellare la storia di vita all'interno di una griglia già predisposta (con domande vere e proprie) ma proporre domande guida che l'ascoltatore fornisce al narratore per ingenerare un processo di autoriflessione e focalizzazione decisionale e progettuale; alcune tipologie di domande sono state domande narrative relative agli eventi della storia personale, domande sulle attribuzioni di significato che richiedono spiegazioni e definizioni: domande più evocative e metaforiche, che stimolano procedimenti proiettivi, e domande meta-riflessive dalle implicazioni autotrasformative.

Il ricercatore o, in questo caso, l'ascoltatore era dotato solamente di una serie di descrittori che gli indicavano gli argomenti su cui dovevano

o potevano vertere le domande-stimolo come per esempio:

- l'offerta formativa nel piano di una determinata scuola (POF),
- l'immagine dell'istituzione nel sé collettivo dei genitori, dei docenti e del sociale,
- i punti di vista e le varie opinioni dei colleghi, se condivise o meno,
- le ideologie dominanti nel collegio e il loro condizionamento su atteggiamenti di remissività, aggressività e/o accettazione innescati dall'innovazione,
- se il dirigente appare aperto all'innovazione, capace di instaurare relazioni positive all'interno del sistema scolastico o di costruire dinamiche di scambio con il territorio, se risulta una garanzia per la realizzazione di una effettiva comunità educativa, se valorizza tutte le risorse umane, se si relaziona in modo plurimo e tesaurizza il potenziale a disposizione,
- se i genitori hanno fornito il loro assenso ai processi innovativi/dissenso (giudizio), se sono soddisfatti di esiti e processi, se sono soddisfatti del budget economico a disposizione della scuola per realizzare l'innovazione, se partecipano con coerenza e competenza, se collaborano in modo congruente e fattivo,
- se con gli alunni l'intensità partecipativa è alta, se l'attenzione è creativa e modulata, se la motivazione è alta e condivisa in modo cooperativo, se il coinvolgimento è forte e funzionale,
- se le aspettative instaurate con se stesso sono equilibrate, le speranze coerenti ai piani di fattibilità,
- se la soddisfazione è condivisa e responsabile per i processi di ricerca-azione avviati, se si verifica serenità e disponibilità al nuovo, se condivide i processi e il contenzioso innovativo o se è solo in queste operazioni, se ha percezione della ricaduta delle prassi innovative sulla sua stessa crescita professionale.

Il soggetto narrante è stato lasciato libero di scegliere le «soste» del proprio racconto per far emergere solo gli aspetti: diurni (espliciti e di superficie) della propria soggettività, o anche quelli notturni (impliciti), se organizzare il tempo della narrazione secondo un filo cronologico oppu-

re per «salti» in avanti o all'indietro, o se procedere per associazioni d'idee e così via come sostiene S. KANIZSA in «Che ne pensi» Nis, Roma, 1993, pp. 21 e seg.

COME ASCOLTARE

È stato un ascolto attivo e attento si è incoraggiato il racconto che, soprattutto nei momenti iniziali, può essere risultato faticoso per comprensibili motivi di diffidenza o imbarazzo, l'interesse nei confronti di chi parla si è manifestato in vari modi, sia attraverso interventi verbali che hanno denotato uno sforzo e un desiderio di comprensione sia attraverso una serie di atteggiamenti che appartengono al codice della comunicazione non verbale.

Un ascoltatore impegnato e interessato stimola chi sta parlando a continuare, ad ampliare e problematizzare quanto sta raccontando. All'ascoltatore interessa la soggettività di chi ha di fronte e non cerca di anteporre a questa la propria: chi parla di sé deve potersi rispecchiare in chi ascolta e, nell'immagine che gli viene riflessa, deve poter ritrovare se stesso. Unico condizionamento che può subire il narratore è quello che gli può risultare difficile continuare a parlare e modificare il proprio racconto per risultare più «desiderabile» a chi lo sta ascoltando. Di fronte a questo rischio, l'ascoltatore deve sapere che in questo tipo di colloquio, non interessa la verità ma il significato che essa ha assunto per il soggetto narrante.

L'ascoltatore è stato attento a tutti quegli aspetti del raccontarsi che non sono affidati alle parole ma ai gesti, all'espressione del volto, alla postura e allo sguardo. È attraverso questi canali espressivi che il narrante manifesta sensazioni, emozioni e sentimenti provati rispetto a momenti, situazioni, svolte o incontri della propria esperienza (vd. QUADRIO-UGAZIO «Il colloquio in psicologia»).

L'ascoltatore si sofferma sulle esitazioni e sui silenzi che possono punteggiare il racconto autobiografico, è preferibile tollerare queste «sospensioni» per consentire veramente al soggetto di «prendere la parola».

Informare il narratore dei motivi e degli scopi dell'incontro crea sempre un clima di fiducia

che lo predispone a parlare di sé con più libertà. Non è necessario che conosca nei dettagli quello che gli verrà chiesto, dal momento che si vogliono creare le condizioni per un discorso spontaneo e non condizionato ma è doveroso chiarire anticipatamente il senso del dialogo (vd. KANIZSA *op. cit.* pp. 72 e seg.)

Una buona relazione comincia già nella fase della contrattazione iniziale in cui anche l'ascoltatore, diversamente dai «setting» orientati della psicoanalisi che prescrivono atteggiamenti di distacco, può raccontare aspetti di sé in quanto implicato nell'incontro narrativo: è bene non dare mai interpretazioni del narrato. È preferibile utilizzare altresì il registratore, che permette di ascoltare il narratore con maggiore attenzione e partecipazione senza la preoccupazione di dover ricordare tutto, avvisando della presenza di questo oggetto.

Ricapitolando da quest'ultimo le cose dette, si possono anche rispecchiare eventuali contraddizioni con lo scopo di produrre autoriflessività rispetto alla «coerenza» data ai brani del proprio racconto. La registrazione del colloquio va sentita infatti più volte con un ascolto attento e fluttuante, che consenta di cogliere la dinamica dell'intera intervista fino a «entrare dentro» la trama della narrazione biografica individuando le strutture attorno alle quali si organizza la storia. Prestare attenzione ad almeno tre livelli strutturali:

- il livello degli eventi ossia che cosa accade nel tempo biografico;
- il livello simbolico-rappresentazionale ossia le attribuzioni di significato a questi eventi;
- il livello della significatività/individuazione dei temi cruciali della testimonianza.

Come l'artista-modello deve alternativamente posare e dipingere, così l'auto-narrante diventa biografo di se stesso di quel personaggio che osserva e che è contemporaneamente sé e non sé (bilocazione).

Questa bilocazione si svolge dunque su tre livelli:

- a) in primo luogo come trasposizione io-egli che porta a collocarsi fuori di sé, dove il soggetto si osserva come se fosse un altro;

- b) il secondo livello riguarda la capacità di collocare se stessi nel passato, nonché di proiettarsi nel futuro attraverso la progettualità stimolata dal racconto di sé; si tratta dunque di una bilocazione temporale: ieri-oggi-domani;
- c) il terzo livello, dentro-fuori, coinvolge infine il rapporto tra vita interiore e vita esteriore.

L'INTERVISTA NELLA RICERCA EDUCATIVA

Che cosa significa «intervistare»?

Non c'è bambino che non sia in grado di scimmiettare i giornalisti televisivi e, inventandosi un microfono, di intervistare qualcuno e come i bambini, tutti noi siamo in grado di intervistare, cioè di porre delle domande a una o più persone e di ottenere delle risposte.

Così si parla di intervistare in campo giornalistico, in campo sociale, in campo psicologico, nel campo del lavoro o nel campo del tempo libero e, soprattutto, si parla di intervista sia a proposito di situazioni di ricerca, sia a proposito di situazioni di intervento.

Ricorrendo al libro di G. TRENTIN «Teorie e prassi del colloquio e dell'intervista» NIS, Roma, 1989 l'intervista può essere considerata uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerca, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema. Dal momento che durante l'interazione i ruoli e i fini dei due interlocutori sono differenti, tale scambio verbale, cioè l'intervista, non si configura come una situazione simmetrica, ma come una situazione asimmetrica, in cui la persona che intervista deve essere capace di mettere l'intervistato a proprio agio, deve essere inoltre in grado di ascoltare l'altro e di aiutarlo a esprimere ciò che sente o pensa e deve quindi, prima di tutto, saper tacere o parlare solo quel tanto che possa incoraggiare l'altro a esprimersi. Quali sono le caratteristiche che la rendono differente da tutte le altre relazioni che intratteniamo quotidianamente con le persone? La relazione dell'intervista è caratterizzata prima di tutto dalla

«non casualità», perché è una relazione voluta e cercata.

I ruoli dei due interlocutori non sono intercambiabili, sono fissi e rigidi, cioè non è possibile, né professionalmente corretto, che chi pone le domande inizi a fornire le risposte e viceversa.

Gli atteggiamenti dell'intervistatore - Ruoli, diritti e doveri durante l'intervista

Già ROGERS in «La terapia centrata sul cliente» Firenze, 1970, parlando del rapporto terapeutico, sosteneva che il terapeuta aveva tutti i doveri, mentre al cliente intervistato erano riservati tutti i diritti. In particolare i diritti dell'intervistato erano quelli di essere accettato in maniera incondizionata, di non essere giudicato, e di avere di fronte a sé una persona che cercasse di immedesimarsi in lui utilizzando la tecnica dell'empatia.

Dal momento che l'intervista è una relazione in cui il modo di essere, di presentarsi, di «sentire» dell'uno si ripercuote sul modo d'essere, di presentarsi e di «sentire» dell'altro, se l'intervistatore si sentirà frustrato dal suo ruolo e riaffermerà se stesso, l'intervista non funzionerà, cioè l'intervistato negherà le informazioni richieste, o eluderà le domande.

Uno dei diritti fondamentali dell'intervistato è quello di sapere in anticipo quale sarà l'utilizzo delle informazioni da lui fornite, non solo perché è giusto che l'intervistato sappia qual è lo scopo della chiacchierata, ma anche perché è giusto che possa scegliere se parlare o meno sulla base dell'uso che verrà fatto delle sue parole (vd. S. KANIZSA «Che ne pensi?» *op. cit.* p. 34).

L'intervistatore deve essere in grado in ogni momento di distinguere le sue sensazioni, le sue riflessioni o le sue parole sull'argomento da quelle dell'altro. Deve, in una parola, ascoltare e ascoltarsi, nel senso di «cercar di sentire e decodificare i moti intrapsichici che la relazione con l'utente gli provoca». Vedi KANEKLIN «Il primo colloquio» in: QUADRIO-UGAZIO *op. cit.*

Per evitare inoltre che gli intervistati nascondano, o falsino, o velino alcuni aspetti di sé, perché timorosi del giudizio dell'intervistatore, questi deve porsi in un atteggiamento non valutativo. Questo tipo di atteggiamento è diverso da quello

che normalmente il «senso comune» ha nella vita quotidiana fatta di continue valutazioni degli altri, di pregiudizi e di stereotipi che non permettono di vedere le persone come sono realmente.

Nei fatti l'atteggiamento di non valutazione, o di benevola neutralità, come è stato definito da V. KANIZSA in «L'ascolto del malato» Milano, 1988, è proprio quell'atteggiamento che permette all'intervistatore di accostarsi alla persona senza connotarla positivamente o negativamente, ma di osservarla in quanto tale.

Congruenza e autenticità

Durante l'intervista l'intervistatore deve essere «congruente». Questo termine, utilizzato da ROGERS in «La terapia centrata sul cliente» *op. cit.* per definire l'accordo che deve esistere fra i sentimenti e le parole dell'intervistatore durante il colloquio con l'intervistato, fra ciò che egli prova veramente e ciò che egli esprime a parole, è forse quello migliore per definire anche quale debba essere l'atteggiamento complessivo dell'intervistatore.

Non trattandosi di un colloquio terapeutico, l'intervistato non può avere la speranza che l'intervista possa servirgli, come sostengono KAHN-CANNEL in «La dinamica dell'intervista» Padova, 1968, ma può essere incuriosito dalla situazione e allettato dall'idea di poter influenzare con le sue parole i risultati della ricerca e quindi di far prevalere ciò che egli pensa: l'essere intervistato gli può dare, dunque, un senso di potere, l'idea di contare, l'idea di poter far sentire la propria voce al di fuori della sua cerchia. È stato il caso delle figure dei dirigenti nella nostra ricerca.

Le varie tipologie di intervista

Le differenti tipologie di interviste differiscono fra loro per il «polo di centratura», vale a dire per il maggiore o minore rilievo che assume una delle due persone impegnate nella relazione, l'intervistatore e l'intervistato. Si va da un massimo di centratura sull'intervistato nell'intervista libera, a un massimo di centratura sull'intervistatore nell'intervista rigidamente strutturata.

L'intervista usata in questa ricerca e rivolta al dirigente scolastico è rigidamente strutturata pa-

ragonata cioè a un questionario, che è, in effetti, un'intervista molto articolata.

In questo tipo di intervista non solo la formulazione e la scansione delle domande sono rigidamente prefissate, ma anche le risposte sono già previste. Infatti le possibili risposte, che possono essere assai semplici (sì o no), oppure più elaborate (per esempio molteplici affermazioni fra le quali l'intervistato deve scegliere), sono già state predeterminate dal ricercatore. Così l'intervistato può solo scegliere fra esse cercando fra le diverse possibilità offerte, in questo modo la risposta coincide con quella che egli avrebbe fornito spontaneamente o quella alla quale si sarebbe avvicinato maggiormente.

L'elemento dominante nell'intervista strutturata è che al centro della relazione stanno il ricercatore, in questo caso il gruppo tecnico del progetto R.I.So.R.S.E. che l'ha pensata, e l'intervistatore, ossia il dirigente scolastico. Il gruppo ha proposto al soggetto intervistato la sua interpretazione dell'argomento, gli si chiede di aderirvi: egli deve scegliere fra le varie possibilità proposte dal gruppo ricercatore cercando quella che è più vicina a lui (e spesso la scelta costa fatica, perché l'intervistato stenta a entrare in «panni» non suoi).

Il limite sta nel rispondere a domande che non sempre forse corrispondevano ai suoi interessi o ai suoi problemi.

IL QUESTIONARIO

L'apparente rigidità, ovvero la scarsa classicità che sembra assumere, è accolta non come un suo limite, ma al contrario, come un mezzo che consente di assumere una maggiore validità euristica. Certamente si contrappone a questa caratteristica lo svantaggio di produrre, o più precisamente di inviare a produrre chi si sottopone allo stesso, risposte in qualche modo stereotipate in quanto inserite in un contesto che esclude qualsiasi forma di espressività, ancorché ridotte a un numero limitato.

Le variabili che lo compongono sono certamente meglio precisate e definite rispetto a quelle che compaiono in un'intervista, proprio per il fatto che l'oggetto di indagine che lo fonda non è quasi mai costituito dal tentativo di comprensione di un soggetto particolare e della situazione nel-

la quale questo è inserito. Piuttosto concerne un fenomeno, al cui interno è certamente inserito il soggetto (o i soggetti), che è passibile di una più agevole classificazione e, soprattutto, delimitazione dell'universo entro cui questi si colloca.

- Nell'ambito della nostra ricerca, il questionario ha una collocazione che si dispiega tra l'individuazione, ovvero il reperimento, di un rilevante numero di materiali e oggetti che possono preparare programmi di intervento sulle istituzioni e/o realtà scolastiche, considerate da un punto di vista economico-sociale, didattico, familiare.
- Allo stesso modo si rivela un interessante strumento per considerare gli atteggiamenti e le opinioni nei confronti del contesto sociale al cui interno è somministrato.
- È perché uno dei compiti per cui è maggiormente utilizzato riveste un notevole valore per compiere indagini a proposito di uno specifico contesto sociale.

DEPOLO e PALMONARI in «Il questionario, l'intervista e l'analisi del contenuto» Bologna, 1982, approfondiscono queste riflessioni sottolineando che nel primo caso la correttezza, se non la legittimità del suo impiego, sarà strettamente collegata al fatto che la sua applicazione consente di individuare componenti non conosciute e non immediatamente trasferibili all'interno di un eventuale programma di intervento.

La differenza principale con l'intervista consiste nel maggior ordinamento assegnato agli elementi che lo costituiscono e soprattutto nel fatto che, proprio per la sua impostazione, consente di produrre risultati, riconducibili a uno stesso insieme di indici.

Costruzione e obiettivi

Prima di accingersi a somministrare questionari (vd. H. DAUTRIAT «Il questionario» F. Angeli, Milano, 1995) è consigliabile svolgere un'analisi preliminare che consenta di non avere alcun dubbio rispetto agli argomenti che si vogliono proporre. In termini più generali: dev'essere assolutamente chiaro il motivo per il quale si lavora e l'obiettivo che si intende raggiungere. In termini ge-

nerali il problema della motivazione¹ acquista una rilevanza assai notevole nell'ambito della ricerca psicologica, perché ne amplia considerevolmente gli orizzonti. Infatti, integrando le insufficienti tesi comportamentistiche, riporta l'attenzione sulle determinazioni interne dell'agire umano, sulle ambizioni, speranze e intenzioni del soggetto.

Un questionario si compone di una serie di domande che forniscono informazioni differenziate a seconda del modo con cui sono formulate. In altri termini, così come per le analisi preliminari, anche la scelta del tipo di domande che si pongono e, soprattutto, il privilegiare una specie di risposte piuttosto che un'altra, condiziona il modo con la quale dovremo valutare l'attendibilità di un questionario. Ora, pur non essendovi regole fisse, è possibile, sulla base di un'esperienza che ormai è pluriennale, indicare alcune consuetudini che si seguono nella preparazione dei quesiti da porre all'intervistato.

Tra le forme più comuni segnaliamo:

Domande aperte

Quando un individuo non è soggetto ad alcun condizionamento nella risposta, ovvero quando l'intervistatore gli pone un quesito che, per forma con cui è espresso e per il contenuto che presenta, non rende possibile alcuna previsione della risposta da parte dell'intervistato, siamo di fronte a domande che consentono la più ampia libertà di risposta. Questa completa libertà può causare però problemi di incomprensione da parte di colui che risponde, ovvero la domanda, necessariamente di carattere generale, può venire interpretata in una maniera che differisca anche parecchio da quelli che erano gli intenti dell'intervistatore.

Domande chiuse

Si tratta senza dubbio del tipo di domande che, quando sono formulabili, forniscono il mag-

gior numero di informazioni. In questo caso infatti l'intervistatore presenta già tutte le possibili soluzioni al quesito che egli stesso pone: si limita a invitare colui che risponde a scegliere fra due o tre possibilità (non oltre) che egli stesso fornisce.

I vantaggi delle domande chiuse non si limitano alla precisione e all'immediatezza delle risposte che forniscono, nonché alla semplicità di elaborazione dei dati: per certi aspetti possono fornire, proprio grazie al loro limite principale, un valido aiuto per la costruzione di un questionario agile.

Domande strutturate – è stato il caso del nostro questionario alle scuole. Quando si presentano domande che offrono un certo numero di risposte preventivamente selezionate dal ricercatore (normalmente a seguito di indagini preliminari) e impostate secondo obiettivi ben definiti, si ha un questionario che offre certamente maggiori possibilità di scelta che non quello fondato su domande chiuse, senza correre però il rischio di un'eccessiva dispersione (come invece con le domande aperte). Di certo, avendo già prestabilito le varie possibilità di risposta, al momento dell'elaborazione dei dati si incontreranno minori difficoltà. Così come per le domande chiuse, una forte percentuale di «senza risposta» deve far riflettere lo sperimentatore sulle bontà delle proprie questioni, allo stesso modo nel caso delle domande strutturate, una forte percentuale di «altre risposte» è sintomo del fatto che l'obiettivo che ci si era prefissi non è stato raggiunto e, probabilmente, è stato presentato in un modo non comprensibile, dunque passibile di fraintendimenti.

È indispensabile ricorrere al linguaggio più semplice per formulare le domande, a patto che si riesca a esprimere compiutamente quanto si richiede. Naturalmente, a seconda dell'argomento che si sta indagando, varierà anche il tipo di linguaggio che occorrerà impiegare: in ogni caso l'adozione di un linguaggio volutamente semplificato (per non dire semplicistico) è certo un mezzo che può aiutare il ricercatore, il rischio di cadere nella banalità è sempre presente.

Il questionario per poter essere centrato sul soggetto, deve rispettarne il linguaggio, il sistema di riferimento e di valore il livello di informazione; inoltre, le domande devono essere socialmente ac-

¹ Siccome spesso accade che non si prenda perfettamente coscienza delle suddette caratteristiche, che si tende a definire *motivazioni inconse* queste guide del comportamento.

cettabili, come sostiene G. de LANDSHEERE «Introduzione alla ricerca in educazione» Firenze, 1973, ed è senza dubbio meglio suddividerle in due o più parti, che non presentarne una che possa essere fraintesa o dar luogo a risposte differenti.

Alla chiarezza e semplicità del linguaggio deve anche corrispondere una specificità degli intenti per i quali si costruisce un questionario. Ovvero: l'obiettivo cui si mira dev'essere stabilito una volta per tutte, né debbono comparire espressioni che possano farlo deviare, né tanto meno frasi che corrano il rischio di fuorviare l'ascoltatore.

Nella formulazione del questionario è sempre consigliabile rivolgere domande dirette, ovvero espresse in modo affermativo, in quanto la risposta è immediata e non richiede eccessivi sforzi da parte di colui che deve parlare. Le domande presentate in maniera non diretta possono procurare ambiguità e, quindi, difficoltà per una loro classificazione.

Gli argomenti concernenti la formulazione delle domande non possono però bastare in quanto il questionario è composto da una serie di quesiti che devono anche risultare il più possibile collegati ed omogenei tra loro, non ha alcun senso costruire un questionario senza una rigida struttura del materiale impiegato, non così per l'intervista che deve invece avere, nella maggiore libertà di svolgimento, ovvero nel minor controllo da parte del ricercatore, la sua caratteristica peculiare.

Non solamente i singoli termini, la sintassi della frase o il senso che questa assume, rivestono importanza primaria per ciò che concerne l'attendibilità di un questionario, ma anche la dimensione e il numero delle domande hanno una notevole rilevanza. In linea di principio, salvo in pochissimi casi che costituiscono un'eccezione, il quesito dev'essere formulato nella formula più sintetica possibile. È chiaro che la situazione ideale è quella in cui una domanda è completa ed è espressa col minor numero di parole, che inoltre devono essere comprensibili e precise.

Il Questionario nella nostra ricerca

Il questionario 0 ha rappresentato il momento d'avvio della ricerca sulla Riforma e ha definito un contesto preliminare di indagine e di orientamento, permettendo di individuare con coeren-

za, completezza e sistematicità le scuole campione selezionate per l'ambito della ricerca.

Definibile come uno strumento ideato e strutturato per favorire procedure di autoanalisi e autorilevazione da parte delle scuole, è contraddistinto da una morfologia peculiare rispetto a strumenti di rilevazione standard. Declinato secondo il tessuto epistemologico dell'autoosservazione dei sistemi sociali (H. von Foerster), ha permesso alle scuole di operare una completa autodiagnosi sull'adesione a processi della Riforma nell'anno 2002/2003 (sperimentazione ex DM 19/2002) e sull'introduzione di elementi innovativi nell'anno scolastico in corso. Strumento di autoanalisi a cui gli istituti statali e paritari hanno riconosciuto la valenza di contesto informativo/comunicativo rivolto all'interno e all'esterno del sistema scolastico, il questionario 0 si è rivelato un apparato essenziale per la prima codificazione dei processi innovativi. È stato utilizzato con attenzione, rigore e flessibilità dagli attori di processo scuole e si è tradotto in un efficace modello di campionatura e lettura dei processi attuati dalle varie realtà scolastiche, consentendo ai Gruppi Regionali di Ricerca di raggiungere i seguenti esiti di percorso:

- operare uno screening sistematico delle situazioni innovative, in rapporto alla pratica degli «oggetti» innovativi;
- definire una mappa diacronica dei profili della Riforma, in riferimento alla singola istituzione e a ogni sistema scolastico regionale, con particolare attenzione a censire, contestualizzare e codificare cambiamenti significativi nelle varie realtà;
- individuare connessioni tra strumenti normativi, orientamenti, processi, pratiche e metodologie significative nell'ambito dell'organizzazione, della gestione e della comunicazione dell'innovazione pedagogico-educativa;
- realizzare un'intersezione efficace e congruente tra dati quantitativi ed elementi qualitativi;
- individuare i parametri generali di un processo di comunicazione, focalizzato sulla centralità delle scuole come nuclei tematico-operativi della Riforma;
- avviare processi di ricognizione territoriale ad ampio raggio della Riforma;
- attivare procedure di autovalutazione di sistema.

Gli STRUMENTI *utilizzati* *dagli* IRRE *nelle* SCUOLE

QUESTIONARIO 0

MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
*«Progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della
Riforma nella scuola primaria. Legge n. 53/2003»*

SCHEDA DI RILEVAZIONE

Si prega gentilmente di compilare la scheda in ogni sua parte

a) Dati identificativi della scuola

nome della scuola
codice meccanografico
indirizzo
comune
provincia
telefono
fax
E-mail (stampatello)

b) Innovazione in prospettiva della Riforma

- La scuola ha aderito alla sperimentazione del 2002/2003 (DM 100)? Sì NO
- Se SÌ, con quante classi di scuola primaria coinvolte? n.
- Nel 2003/2004 ha introdotto elementi di innovazione prefigurati
dalla Riforma? Sì NO
- Se SÌ, l'innovazione riguarda (si possono dare più risposte)
 - l'introduzione dell'alfabetizzazione di **lingua inglese** in prima e seconda classe
 - l'introduzione dell'alfabetizzazione di **informatica** in prima e seconda classe
 - l'attuazione dell'**anticipo**
 - l'introduzione del **portfolio** delle competenze personali
 - l'introduzione della figura del docente **coordinatore-tutor**
 - l'introduzione di **laboratori** organizzati per livello, compito o interesse

- l'elaborazione di **PSP** (Piani di Studio Personalizzati) e di **UdA** (Unità di Apprendimento)
- una **nuova organizzazione** della scuola e dell'utilizzo dei docenti rispetto all'anno precedente
- altro** (specificare)
- Gli elementi di innovazione sono presenti in maniera adeguata nel **POF**? Sì NO

c) Tipologia della scuola

- La scuola è: statale
 paritaria
- È strutturata: con orario antimeridiano
 con rientri pomeridiani
 a tempo pieno
- Appartiene a un Istituto Comprensivo? SÌ
 NO
- La scuola primaria è composta da un n. di classi: fino a 10
 da 10 a 20
 oltre 20
- La scuola è collocata in un paese/città con n. di abitanti: inferiore a 20.000
 compreso fra 20.000 e 100.000
 superiore a 100.000
(considerare il numero di abitanti dell'insieme dell'area urbana: per esempio scegliere «superiore a 100.000» se la scuola si trova in un comune di 5.000 abitanti dell'hinterland milanese)

d) Dati integrativi

- Dirigente
nome:
cognome:
E-mail (stampatello):
- Insegnante referente per l'informatica
nome:
cognome:
E-mail (stampatello):
- Insegnante referente per l'inglese
nome:
cognome:
E-mail (stampatello):
- Referenti per altri elementi di innovazione (precisare quali)
- Insegnante referente per
nome:
cognome:
E-mail (stampatello):
- Insegnante referente per
nome:
cognome:
E-mail (stampatello):

Insegnante referente per

nome:

cognome:

E-mail (stampatello):

INTERVISTA DIRIGENTE

«Progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della Riforma nella scuola primaria. Legge n. 53/2003»

Schema d'intervista al Dirigente Scolastico

Premessa

Il progetto di ricerca ha come finalità generale quella di ricomporre in un quadro d'insieme le esperienze messe in atto nella prospettiva della Riforma tramite un'azione di sistema che faccia emergere e confronti tutte le iniziative che in ciascuna realtà regionale vengono poste in essere.

L'azione prevede inoltre di ricercare e analizzare, in maniera metodologica corretta, esperienze significative riferibili agli elementi previsti dalla Riforma.

In questo ambito progettuale l'intervista al Dirigente Scolastico, rappresenta un primo momento d'indagine, con valenza di analisi esplorativa e come tale va condotta in un clima disteso, di collaborazione e fiducia, in forma non invasiva e giudicante.

La conversazione prevede che si affrontino le seguenti tematiche:

- Iniziative realizzate per conoscere e avviare la Riforma
- Rapporti con le scuole e le agenzie del territorio
- Rapporti con le famiglie
- Nuclei tematici dell'innovazione

Il seguente schema va considerato come una semplice traccia per facilitare l'intervista e la registrazione delle risposte.

Le «osservazioni», poste alla fine della scheda, rappresentano uno strumento sintetico ad uso esclusivo del team.

Quali sono state le iniziative realizzate per conoscere ed avviare la Riforma?

Sono stati organizzati momenti di studio e di informazione/formazione riguardo a:

- profilo educativo culturale e professionale
- portfolio delle competenze personali
- unità di apprendimento e piani di studio personalizzati
- continuità
- anticipo
- flessibilità organizzativa
- didattica laboratoriale
- alfabetizzazione lingua inglese
- alfabetizzazione informatica

Le innovazioni suggerite dall'art. 1 del DM 61 sono state votate con delibera del CD? Sì NO

Quante classi sono coinvolte nell'innovazione n.

Tipo di classi	1 [^]	2 [^]	3 [^]	4 [^]	5 [^]
n.

I docenti coinvolti nel processo di innovazione che tipo di atteggiamento manifestano:

- partecipazione
- curiosità
- interesse
- coinvolgimento indiretto
- indifferenza
- ostilità
- altro

Rapporti con scuole e agenzie del territorio

La scuola è in contatto con altre scuole primarie? SÌ NO

Prevede e organizza attività con altre scuole primarie? SÌ NO

Se SÌ quali?

Fa parte di una rete di scuole? SÌ NO

Con quali Enti, associazioni, agenzie la scuola collabora?

.....

Su quali tematiche ha chiesto la collaborazione e quali progetti ha realizzato?

.....

Quale tipo di apporto è stato fornito?

finanziario organizzativo altro

Rapporti con le famiglie

In seguito alle innovazioni introdotte è cambiata la collaborazione dei genitori? SÌ NO

Se SÌ, come?

Sono stati informati sui punti nodali della Riforma? SÌ NO

Con quali modalità:

- incontri con gli insegnanti SÌ NO

- incontri con esperti SÌ NO

- comunicazioni scritte SÌ NO

Quali sono i problemi o le perplessità che hanno sollevato?

.....

Nuclei tematici dell'innovazione

Alfabetizzazione Lingua inglese

Come è stata introdotta la lingua inglese?

È stata utilizzata l'attività laboratoriale? SÌ NO

Come è stata organizzata

- all'interno del gruppo classe SÌ NO

- con gruppi interclasse SÌ NO

- con quale modalità oraria

Alfabetizzazione Informatica

Con quali pratiche didattiche sono stati introdotti gli strumenti informatici e telematici?

.....

È stata utilizzata l'attività laboratoriale? SÌ NO

- Come è stata organizzata l'attività laboratoriale
- all'interno del gruppo classe SÌ NO
 - con gruppi interclasse SÌ NO
 - con quale modalità oraria

- Il Portfolio delle competenze personali**
 È stato introdotto il portfolio delle competenze personali? SÌ NO
 Se SÌ, quali sono le difficoltà incontrate
- relative alla struttura SÌ NO
 - relative alla selezione della documentazione essenziale e significativa SÌ NO
- Quali soluzioni sono state adottate?

- Se NO, utilizzate altre modalità, o altri strumenti che abbiano funzioni simili? SÌ NO
 Se SÌ, quali?

Il piano personalizzato

- È stato dato avvio ai piani di studio personalizzati a partire dalle indicazioni nazionali? SÌ NO
 Come sono stati articolati?
- Come è stata affrontata la realizzazione delle unità di apprendimento
- Quali difficoltà sono state incontrate?

Organizzazione didattica

- Avete introdotto i laboratori? SÌ NO
 Se SÌ per quali discipline
- È prevista la figura del responsabile di laboratorio SÌ NO
 - I laboratori sono in orario di attività obbligatorie opzionali/facoltative (specificare) SÌ NO
 - Utilizzano risorse esterne SÌ NO
 - I laboratori sono affidati:
 - per competenza professionale/didattica
 - per disponibilità

Quali sono le differenze sostanziali sul piano organizzativo rispetto all'anno precedente?

- Quali sono le pratiche più efficaci realizzate dalla scuola:
- didattiche
 - organizzative

Quali di questi progetti realizzano l'innovazione

In che misura esprimono la Riforma

Le innovazioni hanno inciso sulla elaborazione e sull'articolazione del POF?

SÌ NO IN PARTE

Se SÌ, come?

Quali sono le modalità prevalentemente utilizzate per documentare il processo educativo e i risultati ottenuti con l'innovazione?

cartacea informatica altro

Parte conclusiva

Quanto l'innovazione introdotta migliora il sistema di istruzione nella scuola primaria

Come

Cosa

Qual è il valore aggiunto del processo innovativo

In quale clima si è realizzata l'innovazione (precisare)

Quanto e come sono trasferibili i risultati dell'innovazione e il processo innovativo

Quali soggetti ha effettivamente coinvolto l'innovazione.....

Gli aspetti finanziari sono coerenti con l'innovazione introdotta

Osservazioni a cura dei team relative alla qualità dell'innovazione, dei processi, dell'organizzazione e delle pratiche significative:

.....
.....
.....
.....

TESTIMONIAL NARRATIVO

AZIONI DI SOSTEGNO ALL'AVVIO DELLA RIFORMA DELLA SCUOLA PRIMARIA – GRUPPO DI PROGETTAZIONE

Testimonial narrativo: tecnica del colloquio

Premessa

La pedagogia come ricerca sull'intervento educativo ha a che fare con «vissuti esistenziali», in questo caso professionali, attraverso i quali occorre passare nel corso della vita e con i quali ci s'incontra prima o poi.

Gli incontri sono le esperienze che fanno crescere, che fanno «male» o che riuniscono, che generano svolte, stimolano la mente e gli affetti; si inseriscono con maggiore o minore pregnanza in una storia di vita che ne abbia esperienza.

Tra questi ricordiamo:

1. L'incontro con l'altro (la diversità)
2. L'incontro con se stessi (l'identità)
3. L'incontro con il sapere (l'ignoto)
4. L'incontro con i desideri (le aspettative, le frustrazioni, i desideri, ecc.)

5. L'incontro con l'inspiegabile (l'inconoscibile)

Fare il mestiere di ricercatore significa organizzare e pensare per esperienze autobiograficamente significative e valutare quanto esse lascino traccia a livello narrativo.

Tecnica prescelta

Il colloquio avviene tra un narrante (un docente della scuola osservata) e due ascoltatori (gli osservatori del team)

Campione prescelto

Criteri di scelta:

tipo di scelta	pro	contro
per alcuni, i narranti coincidono e possono essere le stesse persone sottoposte ai focus	per quel campione di docenti numericamente esiguo	si può verificare una sorta di «assuefazione» durante il focus a causa della precedente partecipazione
per altri, i narranti devono essere docenti diversi da quelli che parteciperanno ai focus	non subiscono alcun effetto «alone»	possono pervenire a deposizioni molto «fredde» e poco coinvolte

A questo punto la scelta ideale è dettata dalla realtà di ogni singola «identità» scolastica.

Significatività: individuare docenti ad alto coinvolgimento nell'innovazione e addentro all'attività didattica quotidiana

Quantificazione: da 2-3 a 9

Durata media della testimonianza resa: 30/40 minuti

Come si verbalizza

L'uso del registratore in genere è vietato dalla Legge sulla «privacy» (L. 675/96).

Pertanto si scrive la testimonianza riprendendo i concetti fondamentali inerenti sempre l'innovazione scolastica, senza alcuna preoccupazione di ottenere un testo strutturato ben espresso.

Tali concetti vanno sottolineati poi in rosso perché costituiranno le **variabili** ricorrenti che, in sede di report verranno estrapolate.

Esistono dei software, a tal proposito, che sono già predisposti a questa evidenziazione.

Ipotesi di traccia orientativa per il colloquio ad uso dell'ascoltatore
(è una «forbice» dentro la quale l'ascoltatore può sollecitare la narrazione)

Macroindicatori (soggetti e contesti incontrati)	Descrittori
Incontri e i rapporti instaurati (registrazione del vissuto e dell'esperienza) con l'istituzione scolastica	Offerta formativa Ideali dell'istituzione Sé collettivo Immagine dell'istituzione altro
Incontri e i rapporti instaurati (registrazione del vissuto e dell'esperienza) con i colleghi	Punti di vista Varie opinioni Ideologie Atteggiamenti (remissività, aggressività, accettazione) altro
Incontri e i rapporti instaurati (registrazione del vissuto e dell'esperienza) con il dirigente	Incidenza dell'azione dirigenziale: Apertura all'innovazione Atteggiamento conservatore Formalismo come meccanismo di difesa altro
Incontri e i rapporti instaurati (registrazione del vissuto e dell'esperienza) con i genitori	Consenso/dissenso (giudizio) Soddisfazione/insoddisfazione Partecipazione (presenza) Collaborazione (azione) Pertinenza/impertinenza del rapporto altro
Incontri e i rapporti instaurati (registrazione del vissuto e dell'esperienza) con gli alunni	Intensità partecipativa Attenzione Motivazione Coinvolgimento Superamento o meno di difficoltà Modifiche o meno del rapporto docente-alunno altro
Incontri e i rapporti instaurati (registrazione del vissuto e dell'esperienza) con se medesimo	Aspettative Speranze Soddisfazione/insoddisfazione Malessere Disagio «Rabbia»/entusiasmo Condivisione o meno/solitudine Incidenza o meno crescita professionale altro

Guida per il ricercatore (istruzioni di comportamento)

Al fine di incoraggiare il narrante, soprattutto nel momento iniziale in cui può manifestare diffidenza e/o fastidio, è buona norma informarlo del motivo e dello scopo dell'incontro chiarendogli il senso complessivo del colloquio facilitando così il suo naturale meccanismo proiettivo nella persona del ricercatore.

Assicurarsi che l'ambiente sia familiare, silenzioso e privato per il narrante e configurarsi in atteggiamento di «ascolto» non giudicante evitando di frapporre barriere per esempio con una scrivania tra sé e chi si racconta.

La postura del ricercatore non deve essere rigida o mostrare indifferenza, anzi, assenso; sapersi «mettere nei panni dell'altro» affinché emerga non la verità oggettiva ma la significatività dentro il vissuto del soggetto narrante. In questo effetto proiettivo evitare accuratamente l'intensità assimilativa, quella secondo la quale il narrante tende a modificare il proprio racconto per renderlo più «desiderabile» a chi lo ascolta.

Se la narrazione rivela dei punti di caduta, è opportuno riprendere il discorso con «sollecitazioni discrete» ad effetto ancoraggio.

- **Tipologia delle sollecitazioni-stimolo:** gli stimoli devono sollecitare la narrazione percorrendo idealmente i MACROINDICATORI contenuti sopra, nella **Ipotesi di traccia orientativa per il colloquio ad uso dell'ascoltatore** e devono riguardare:
 - a. gli eventi della storia professionale e personale
 - b. la richiesta di spiegazioni e/o richiesta di esplicitare meglio il dichiarato (domande attributive di significato)
 - c. la sollecitazione di procedimenti proiettivi e/o interpretativi (domande metaforiche)
 - d. le implicazioni autotrasformative del proprio sé in base a quello che si è provato in quel momento e/o in base a quello di cui si conserva ancora il «segno» (domande metariflessive).
- **Atteggiamento verbale complessivo:** un atteggiamento eccessivamente positivo blocca e ostacola la problematizzazione critica del soggetto narrante trascinandolo su un registro superficiale. È bene intervenire a **eco-riflesso** riproponendo le ultime parole pronunciate oppure **ri-formulandogli** brevemente alcuni aspetti significativi del suo racconto usando «chiavi d'accesso» del tipo: «mi sembra di capire...», «se ho capito bene...».

Non dimentichiamo che il colloquio è in ultima analisi la ri-attualizzazione messa in atto dal soggetto narrante della propria esperienza professionale vissuta (*back-talking*).

Ricordiamo anche che la narrazione non è l'**intervista** che:

- racconta i fatti
- si avvale di domande esplicite
- agisce su un campione in genere – a piccolo gruppo

FOCUS GROUP - DOCENTI

INIZIATIVE DI SOSTEGNO ALL'AVVIO DELLA RIFORMA DELLA SCUOLA PRIMARIA

Focus Group - Docenti

Premessa

Il progetto di ricerca ha come finalità generale quella di ricomporre in un quadro di insieme le esperienze messe in atto nella prospettiva della Riforma tramite un'azione di sistema che faccia emergere e confronti tutte le iniziative che in ciascuna realtà regionale vengono poste in essere.

L'azione prevede di ricercare e analizzare esperienze significative riferibili agli elementi previsti dalla Riforma.

Nello specifico la ricerca riguarda le seguenti tematiche:

1. lingua inglese
2. informatica
3. alcuni elementi innovativi
 - 3.1 anticipo
 - 3.2 portfolio delle competenze personali
 - 3.3 docente coordinatore-tutor
 - 3.4 laboratori
 - 3.5 unità di apprendimento e piani di studio personalizzati
4. risorse, organizzazione e vincoli
 - 4.1 strutturazione oraria complessiva
 - 4.2 attività e insegnamenti
5. soggetti coinvolti nell'innovazione
 - 5.1 i docenti
 - 5.2 le reti di scuole
 - 5.3 il territorio (EE.LL., associazioni, agenzie educative, ...)
 - 5.4 le famiglie

In questo ambito progettuale, come ulteriore strumento di indagine e con valenza di analisi esplorativa, si propone un focus group con i docenti che attuano il progetto di Riforma per il confronto delle iniziative intraprese in modo da contribuire, in prospettiva, anche alla individuazione di pratiche significative.

In questa ottica la tecnica del focus group, intesa nella sua accezione di intervista guidata di gruppo, in versione semplificata ed adattata è curvata sull'esigenza di esplorare gli oggetti di innovazione mediante il confronto e l'interazione dei soggetti coinvolti in modo da ottenere una descrizione che permetta una più approfondita comprensione dei processi innovativi in corso.

In sostanza, i risultati del focus group, unitamente a quelli degli altri strumenti di indagine predisposti, dovranno servire, oltre che alla predisposizione di un report finale sul grado di innovazione complessivamente raggiunto, all'individuazione da parte dei team di pratiche significative da socializzare a tutto il contesto scolastico interessato alla riforma in momenti successivi e nei modi più opportuni.

Il protocollo per la conduzione del focus group e della segnatura della scheda riassuntiva delle osservazioni sulle tematiche analizzate (mini-istruzioni per l'uso)

- ❑ il quadro di riferimento del focus terrà conto di quanto indicato dalla Legge 53/03, dal DM 100/02, dal DM 61/03 e dai relativi documenti allegati (Profilo educativo culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione, Indicazioni Nazionali per i PSP della Scuola Primaria) nonché dal decreto attuativo del 23 gennaio 2004
- ❑ il team deve tener sempre presente che l'obiettivo del focus group, adattato alla finalità della ricerca, mira a rilevare le osservazioni/descrizioni dei docenti partecipanti rispetto agli oggetti indicati, e da loro effettivamente sperimentati, nella prospettiva finale di una rilevazione di pratiche significative
- ❑ i partecipanti al focus group saranno 6-12 docenti che hanno sperimentato almeno uno degli oggetti sopra elencati. Per garantire l'interazione di gruppo all'interno del focus si consiglia, ove possibile, che per ogni punto di discussione ci siano almeno due docenti che abbiano effettivamente partecipato alle azioni relative allo stesso oggetto
- ❑ per garantire la tenuta delle procedure, in relazione al numero di oggetti da «visitare», si ritiene opportuna una durata del focus compresa tra le due e le tre ore
- ❑ la scheda A allegata riproduce la struttura del focus e riporta per ciascun oggetto di indagine una domanda di «innesco» e alcune domande «sonda» (*probe questions*) di approfondimento e/o stimolo per la discussione
- ❑ durante lo svolgimento del focus un componente del team (*il conduttore*) avrà la funzione di condurre/moderare il focus mentre l'altro (*l'osservatore*) avrà il compito di registrare le osservazioni dei partecipanti
- ❑ all'avvio del focus il conduttore deve brevemente riassumerne i motivi, gli indirizzi, il senso generale della ricerca, di cui il focus è un momento, nonché richiamare il senso di responsabilità del gruppo stesso individuato come fonte di prima rilevazione in funzione dell'avvio della riforma
- ❑ è indispensabile che siano elementi della discussione comune solo gli oggetti «sperimentati»
- ❑ l'*osservatore*, seguendo le indicazioni della scheda A, riempirà le caselle specifiche (per ciascun oggetto poste a fianco delle relative domande) con tutto quanto ritenga opportuno registrare tenendo conto delle finalità della ricerca (parole chiave, proposizioni significative emerse dalla discussione, breve descrizione dell'esperienza o riferimenti sugli stessi alla documentazione raccolta, ecc.)
- ❑ al termine del focus i componenti del team, a seguito delle registrazioni e rilevazioni effettuate e sulla base delle opinioni da essi maturate in relazione al quadro normativo di riferimento (punto 1 di questo protocollo), apporranno nella scheda B la segnatura degli indicatori relativi a ciascun «oggetto» visitato, registrando il grado di accordo/disaccordo riscontrato rispetto ai descrittori riportati mettendo una crocetta sul numero ad essi più vicino.
Per esempio, per la coppia di descrittori non significativo/significativo se l'opinione comune è molto vicina al non significativo segneranno il numero 1, se è molto vicina al significativo segneranno il numero 4
- ❑ il team avrà cura di compilare la scheda C con i dati anagrafici dell'istituzione scolastica e con le eventuali osservazioni di contesto del focus
- ❑ i team dovranno, infine, restituire al gruppo di progetto regionale per la stesura del report:
 - la scheda (A) di registrazione del focus
 - la scheda (B) riassuntiva delle osservazioni sulle tematiche analizzate con le segnature finali
 - la scheda (C) anagrafica con le eventuali osservazioni di contesto tracciate dal team

Scheda di registrazione del focus (scheda A)

Oggetti dell'innovazione: art. 2 DM 61	
Lingua inglese (straniera)	
<p>Domanda: Che cosa rappresenta la lingua inglese all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento che avete attuato?</p> <p>Sonda: Come avete promosso l'accostamento alla lingua inglese? Avete sviluppato ambienti di apprendimento utilizzando la lingua inglese? Che spazio avete dato alle diverse abilità? Con quale organizzazione e con quali strumenti?</p>	
Informatica	
<p>Domanda: Che cosa rappresentano le tecnologie informatiche e telematiche all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento che avete attuato?</p> <p>Sonda: Come avete organizzato la familiarizzazione con lo strumento informatico? Avete sviluppato ambienti di apprendimento utilizzando lo strumento informatico? e con lo strumento telematico (Internet)? Avete fatto ricorso alle banche dati suggerite dalla CM 29.8.03, n. 69? Quali software avete utilizzato per la videoscrittura e come? Avete utilizzato DivertiPC?</p>	
Anticipo	
<p>Domanda: Come i docenti hanno concorso alla decisione della famiglia di avvalersi dell'opportunità dell'anticipo?</p> <p>Sonda: Con quali modalità i docenti si sono raccordati con le famiglie che hanno deciso di avvalersi di tale opportunità? I Docenti hanno modificato la propria organizzazione per favorire l'inserimento dei bambini anticipatari? Se sì, come?</p>	

Oggetti dell'innovazione	
Il Portfolio delle competenze	
<p>Domanda: Quale valore attribuite al portfolio rispetto agli altri strumenti di valutazione e orientamento?</p> <p>Sonda: Il portfolio è utilizzato come strumento di valutazione e/o di autovalutazione per gli alunni? In che modo la sua strutturazione aiuta questi processi? Da chi viene effettuata la scelta dei materiali da inserire? Come il <i>tutor</i> interviene nella costruzione del portfolio? Come e quando vengono coinvolte le famiglie? C'è un rapporto di continuità tra la documentazione prodotta dalla scuola dell'infanzia ed il vostro portfolio?</p>	
Il docente coordinatore-tutor	
<p>Domanda: Quale cambiamento e miglioramento dei processi formativi e culturali ha prodotto il docente tutor nella sua veste di coordinatore dell'<i>équipe</i> pedagogica e tutor degli allievi? Il suo rapporto con le famiglie è utile per una educazione e formazione armonica della persona?</p> <p>Sonda: Quali problemi e opportunità presenta la funzione di coordinamento? E quella di tutoraggio? Quali sono i carichi di lavoro? Le due funzioni di coordinatore e tutor comportano modificazioni organizzative e strutturali? Quale valore portano nel processo di insegnamento/apprendimento? Riesce a svolgere una funzione di raccordo dell'<i>équipe</i> pedagogica evitando il rischio della frammentazione?</p>	
I laboratori	
<p>Domanda: In che modo l'organizzazione laboratoriale ha consentito allo sviluppo delle capacità e delle competenze degli alunni?</p> <p>Sonda: Nei laboratori si sono rispettati e valorizzati gli stili di apprendimento degli alunni? I laboratori sono un'organizzazione strutturale della scuola o luoghi in cui viene richiesto un ambiente metodologico più attivo e interattivo? Avete strutturato in laboratorio tutte le materie o solo alcune? Quali?</p>	

Oggetti dell'innovazione	
Unità di apprendimento e piani di studio personalizzati	
<p>Domanda: Con quale percorso dal PECUP e dagli obiettivi specifici di apprendimento si sono costruite le Unità di apprendimento?</p> <p>Sonda: Il piano di studio personalizzato è stato realizzato per gruppi di allievi, per un intero gruppo classe o per ciascun allievo? Le Unità di apprendimento sono state realizzate mediante una progettazione a «maglie larghe» che tiene conto delle variabili in corso d'opera o con una programmazione definita precisamente a priori? Avete coinvolto i genitori nella personalizzazione dei percorsi? Se sì come?</p>	
Risorse, organizzazione e vincoli	
Strutturazione oraria complessiva	
<p>Domanda: È stata modificata l'organizzazione oraria complessiva? Come?</p> <p>Sonda: Che cosa ha determinato la strutturazione oraria scelta? Sono stati inseriti i Laboratori?</p>	
Attività e insegnamenti	
<p>Domanda: Le Indicazioni nazionali hanno ispirato in qualche modo le attività e gli insegnamenti?</p> <p>Sonda: In che modo le attività e gli insegnamenti sono mutati rispetto al passato? È stato fatto uso della quota di istituto del 15%?</p>	
Soggetti coinvolti nell'innovazione	
I docenti	
<p>Domanda: Qual è il livello di informazione, di conoscenza e di coinvolgimento dei docenti nel processo di innovazione?</p> <p>Sonda : Sono state avviate attività di formazione? Come si innestano con le esperienze precedenti? Esistono momenti di confronto dentro la scuola?</p>	

Soggetti coinvolti nell'innovazione	
Le reti di scuole	
<p>Domanda: Se l'innovazione avviene in rete con altre scuole, come si realizza e quali sono i benefici?</p> <p>Sonda: Quale tipo di rete si è costituita: in verticale, in orizzontale, informale, situazioni di scambio, laboratori disciplinari permanenti, laboratori territoriali, centri risorse, ecc.? Su quale oggetto: formazione, ricerca, sito, sperimentazione, documentazione, ecc.?</p>	
Il territorio (EELL, associazioni, agenzie educative, ...)	
<p>Domanda: Qual è stato l'atteggiamento degli organismi istituzionali, sociali e professionali del territorio?</p> <p>Sonda: Che ruoli hanno svolto i diversi soggetti sociali (attivo, passivo, di accompagnamento, ecc.)? Sono presenti progetti didattici che coinvolgono strutture e risorse extrascolastiche? Esistono anche laboratori didattici, supportati da organismi esterni (istituzionali, sociali, professionali)? C'è un vero e proprio patto educativo territoriale? Con quali contenuti?</p>	
Le famiglie	
<p>Domanda: C'è stato un maggior coinvolgimento dei genitori nei processi di innovazione?</p> <p>Sonda: Come è stato rilevato il coinvolgimento dei genitori? Da parte dei genitori c'è stata una richiesta di innovazione? Su quali oggetti? Come vengono via via informati i genitori?</p>	

Scheda riassuntiva delle osservazioni sulle tematiche analizzate (scheda B)
(a cura del team)

Oggetti dell'innovazione: art. 2 DM 61

Lingua inglese

1. Qualità dei processi messi in atto per l'accostamento alla lingua inglese

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

2. Qualità dei processi per l'acquisizione delle abilità orali

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

3. Organizzazione dei processi e delle dotazioni strumentali (Divertinglese, area bambini PuntoEdu...)

NON EFFICIENTE	1	2	3	4	EFFICIENTE
NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE

4. Utilizzo trasversale dell'inglese per lo sviluppo di processi di apprendimento

NON SIGNIFICATIVO	1	2	3	4	SIGNIFICATIVO
-------------------	---	---	---	---	---------------

Informatica

1. Qualità dei processi messi in atto per la familiarizzazione degli strumenti informatici e telematici

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

2. Qualità dei processi per l'acquisizione delle abilità essenziali della videoscrittura

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

3. Organizzazione dei processi e delle dotazioni strumentali (hardware e software)

NON EFFICIENTE	1	2	3	4	EFFICIENTE
NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE

4. Utilizzo trasversale dell'informatica e della telematica per lo sviluppo di processi di apprendimento

NON SIGNIFICATIVO	1	2	3	4	SIGNIFICATIVO
-------------------	---	---	---	---	---------------

Oggetti dell'innovazione

Anticipo

1. Qualità dei processi messi in atto per l'accoglienza di allievi in anticipo

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

2. Qualità dei processi messi in atto per la personalizzazione dei percorsi di apprendimento dei bambini in anticipo

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

3. Modalità di cooperazione con la famiglia messe in atto per gestire il problema dell'anticipo

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE

4. Organizzazione delle attività per gruppi di classe/interclasse messe in atto in presenza di bambini in anticipo

NON SIGNIFICATIVO	1	2	3	4	SIGNIFICATIVO
-------------------	---	---	---	---	---------------

Portfolio

1. Strutturazione: organizzazione dei materiali didattici, delle annotazioni dei docenti e dei genitori e dei fanciulli e delle procedure di raccolta e sistematizzazione (docente tutor)

NON ORGANICA	1	2	3	4	ORGANICA
--------------	---	---	---	---	----------

2. Efficacia: attivazione di pratiche di confronto per i docenti, di stimolo all'autovalutazione e conoscenza di sé per gli studenti; di corresponsabilizzazione dei genitori

NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE
--------------	---	---	---	---	----------

3. Raccordo con la scuola dell'infanzia

NON FUNZIONALE	1	2	3	4	FUNZIONALE
----------------	---	---	---	---	------------

Docente coordinatore-tutor

1. Efficacia della funzione di coordinatore

NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE
--------------	---	---	---	---	----------

2. Efficacia delle funzioni di *tutor*

NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE
--------------	---	---	---	---	----------

3. Modificazioni organizzative e strutturali nell'introduzione della figura di coordinatore-*tutor*

NON ATTUABILE	1	2	3	4	ATTUABILE
---------------	---	---	---	---	-----------

4. Utilità della figura del coordinatore-tutor nel rapporto con le famiglie

NON UTILE	1	2	3	4	UTILE
-----------	---	---	---	---	-------

Laboratori

1. Qualità dei processi di apprendimento messi in atto nei laboratori

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

2. Organizzazione dei processi di apprendimento

NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE
--------------	---	---	---	---	----------

3. Organizzazione metodologica e strutturale dei laboratori

NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE
--------------	---	---	---	---	----------

4. Motivazione nelle attività di insegnamento/apprendimento nei laboratori da parte degli alunni

MINIMA	1	2	3	4	MASSIMA
--------	---	---	---	---	---------

Unità di apprendimento e piani di studio personalizzati

1. Qualità dei processi messi in atto per l'individuazione degli obiettivi specifici di apprendimento

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

2. Modalità di raccolta da parte del docente coordinatore-tutor dell'Unità di apprendimento realizzate per allievo/gruppo di allievi

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE

3. Qualità dei percorsi personalizzati realizzati in relazione ai bisogni formativi dei bambini

NON SIGNIFICATIVO	1	2	3	4	SIGNIFICATIVO
-------------------	---	---	---	---	---------------

4. Modalità di coinvolgimento dei genitori nella personalizzazione dei percorsi

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE

Risorse, organizzazione e vincoli

Strutturazione oraria complessiva

1. Organizzazione oraria complessiva

TRADIZIONALE	1	2	3	4	INNOVATIVA
--------------	---	---	---	---	------------

Attività e insegnamenti

1. Modalità delle scelte di attività e insegnamenti

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

Soggetti coinvolti nell'innovazione

I docenti

1. Qualità dei processi messi in atto per l'informazione e il coinvolgimento dei docenti

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

Le reti di scuole

1. Organizzazione delle reti scuole

NON FUNZIONALE	1	2	3	4	FUNZIONALE
NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE

Il territorio (EE.LL., le associazioni, le agenzie educative, ...)

1. Atteggimento e ruolo degli organismi territoriali

NON FUNZIONALE	1	2	3	4	FUNZIONALE
NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE

Le famiglie

1. Coinvolgimento delle famiglie

NON SIGNIFICATIVO	1	2	3	4	SIGNIFICATIVO
-------------------	---	---	---	---	---------------

Dati anagrafici e andamento del focus (scheda C)
(a cura del team)

Dati relativi al focus

Regione:

.....

Composizione del team

Denominazione della scuola

Codice Meccanografico

Comune

Provincia

Data di svolgimento del Focus

Eventuali osservazioni del team sull'andamento del focus group

.....
.....
.....
.....
.....

ALFABETIZZAZIONE LINGUA INGLESE

1. L'attribuzione dell'insegnamento nelle classi prime è stata suggerita/decisa da:

- dirigente scolastico
- collegio docenti
- équipe pedagogica
- autocandidatura del singolo docente

2. Su quante classi opera

N.

Quali (1°, ...)

3. Quante ore complessive svolge in ogni classe

Classe n. ore

Classe n. ore

Classe n. ore

Classe n. ore

4. Attua ore anche in laboratorio

SÌ NO

Se SÌ:

- quante ore
- in compresenza con qualche altro docente

SÌ NO

5. Le ore non dedicate all'insegnamento nella classe vengono utilizzate per rapporti con (si possono dare più risposte):

- équipe pedagogica
- alunni
- genitori

4. **Le attività di informatica sono gestite da:**
 - uno o più docenti del team della classe
 - un docente esterno al team della classe
 - uno specialista esterno alla scuola

5. **Le attività di informatica sono sviluppate:**
 - separatamente dalla programmazione della classe
 - in accordo con la programmazione della classe

6. **I contenuti delle attività di informatica sviluppano prevalentemente i seguenti ambiti:**
 - tecnologici
 - inter-multidisciplinari
 - disciplinari (ed. linguistica / matematica / ed. all'immagine / ed. al suono / area scientifico-tecnologica / area geo-storico-sociale/

7. **Le attività di informatica utilizzano prevalentemente i seguenti strumenti:**
 - programmi di produttività (videoscrittura, presentazioni, ipertesti, ecc.)
 - software didattico
 - cd rom
 - videogiochi
 - navigazione e ricerca in Internet
 - strumenti di comunicazione (posta, chat, ecc.)

8. **Le attività di informatica si svolgono:**
 - in un laboratorio specificamente attrezzato
 - in più laboratori diversamente attrezzati
 - utilizzando PC portatili
 - utilizzando PC in classe

9. **La scuola affronta il problema della formazione dei docenti:**
 - con un piano di formazione di istituto
 - attraverso scelte personali dei singoli docenti
 - utilizzando una figura di tutor a supporto dei docenti
 - predisponendo un servizio di documentazione

Punti di forza

.....

.....

Punti di debolezza

.....

.....

ANTICIPO SCUOLA PRIMARIA

1. L'ingresso dei bambini anticipatori ha modificato i criteri per la formazione delle classi prime? SÌ NO
 Se SÌ
 • vengono formate alcune prime con una concentrazione maggiore di bambini anticipatori? SÌ NO
 • vengono formate prime distribuendo eguale n. di bambini anticipatori? SÌ NO
 • altro (specificare)
2. Per far fronte all'anticipo è stato modificato/intensificato il rapporto con la scuola dell'infanzia? SÌ NO
 Se SÌ, come?
 • raccordo/continuità su progetti comuni orientati all'anticipo? SÌ NO
 • passaggio informazioni degli alunni con modalità/strumenti innovativi? SÌ NO
 • altro (specificare)
3. Sono stati avviati/conclusi specifici accordi con gli EE.LL.? SÌ NO
4. Ci sono stati finanziamenti particolari per l'anticipo? SÌ NO
 Se SÌ da parte di chi?
5. Sono state modificate le attività del periodo di accoglienza, tenendo conto della presenza dei bambini anticipatori? SÌ NO
 Se SÌ, le modifiche interessano:
 • i tempi
- spazi e strutture, materiali
- attività specifiche
- il coinvolgimento di soggetti istituzionali (enti locali, sc. infanzia, ecc.)
- il coinvolgimento di soggetti diversi dai docenti (genitori, ATA, ecc.)
- altro (specificare)
6. La presenza dei bambini più piccoli ha indotto modifiche nella scansione dei:
 • ritmi giornalieri SÌ NO
 • tempi per la realizzazione delle Unità di Apprendimento SÌ NO
7. La presenza dei bambini più piccoli ha indotto a riorganizzare la disposizione dell'aula in spazi diversificati per funzione/attività? SÌ NO
 • altro (specificare)
8. La presenza dei bambini più piccoli ha indotto a modificare l'utilizzo degli spazi e delle strutture della scuola? SÌ NO
9. È stato previsto l'utilizzo di materiali specifici per i bambini più piccoli:
 • ludici strutturati e non? SÌ NO
 • didattici strutturati e non? SÌ NO
10. Per far fronte all'anticipo è stata intensificata la relazione con le famiglie? SÌ NO
 Se SÌ, come?
 • maggiore partecipazione alle attività in classe? SÌ NO

- maggior numero di colloqui individuali? SÌ NO
- altro (specificare)

11. In relazione all'inserimento dei bambini anticipatori, sono stati riorganizzati i gruppi di lavoro? SÌ NO

Se SÌ, con quali criteri?

- gruppi omogenei per età? SÌ NO
- gruppi eterogenei per età? SÌ NO
- altro (specificare)

Punti di forza

Punti di debolezza

LABORATORIO

1. Tipologia: quali sono i laboratori per i quali nella vostra scuola è prevista la partecipazione di tutte le classi prime e seconde?

- informatica
- lingua inglese
- LARSA
- altro (specificare)

2. Funzione: è stata istituita la figura del responsabile di laboratorio? SÌ NO

Se SÌ, per tutti i laboratori? SÌ NO

Solo per alcuni? SÌ NO

Quali?

Se SÌ, con quali funzioni:

- programmazione e documentazione attività didattiche
- organizzazione e gestione spazi
- svolgimento delle attività laboratoriali con gli alunni

3. Programmazione: le attività di laboratorio sono integrate SÌ NO

- nella programmazione di classe SÌ NO
- propongono attività aggiuntive SÌ NO

Se sono integrate nella programmazione di classe, da chi e dove sono definite le attività

- responsabile di laboratorio
- équipe pedagogica
- coordinatore-tutor
- docenti che operano nei laboratori

4. Organizzazione: le attività di laboratorio si svolgono

- a classe intera
- per gruppi

Se si svolgono per gruppi, come vengono formati

- gruppi di livello
- gruppi per compito
- gruppi omogenei

5. **Gestione:** le attività di laboratorio sono svolte da

- docenti del team
- docenti della scuola operanti in altre classi
- docenti specialisti di altre scuole
- personale specialista esterno alla scuola

Punti di forza

.....

Punti di debolezza

.....

.....

PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO

1. Progettazione iniziale

- È stato progettato/ipotizzato a inizio d'anno scolastico un PSP
 - per ogni alunno
 - per gruppi di alunni (specificare la tipologia)
 - solo per alcuni casi specifici (quale tipologia)
 - altro (specificare)
- Quali sono state le operazioni attraverso le quali si è giunti ad una prima ipotesi di PSP
 - analisi degli obiettivi specifici di apprendimento
 - trasformazione degli obiettivi specifici di apprendimento obbligatori in obiettivi formativi
 - definizione degli obiettivi formativi da parte dell'équipe pedagogica
 - previsione delle Unità di Apprendimento
 - collaborazione con la famiglia
 - Se SÌ, con quali modalità:
 - collaborazione per la scelta degli obiettivi formativi
 - collaborazione per la scelta delle attività facoltative/opzionali
 - altre modalità (specificare)
 - altro (specificare)
- L'équipe pedagogica ha elaborato le Unità di Apprendimento
 - disciplinari
 - interdisciplinari
 - della durata media di

2. Flessibilità per la personalizzazione

- Quali soluzioni organizzative di flessibilità ha messo in atto la scuola per garantire la personalizzazione:
 - gruppi di livello
 - gruppi di compito
 - gruppi elettivi
 - modifiche del calendario annuale
 - modifiche dell'orario settimanale
 - differenziazione dei percorsi
 - altro (specificare)
- La scuola ha tenuto conto delle richieste delle famiglie nell'individuazione dell'offerta facoltativa/opzionale?

SÌ NO

- La scuola ha fatto ricorso a competenze esterne per rispondere alle richieste delle famiglie per le attività facoltative/opzionali? SÌ NO
- È stata prevista la possibilità di modificare la scelta sulle attività facoltative/opzionali durante l'anno scolastico? SÌ NO
- Se **SÌ**, è stata utilizzata? SÌ NO

3. Adeguamento *in itinere*

- I piani di studio personalizzati hanno subito modificazioni *in itinere*? SÌ NO
 Se **SÌ**:
 - con cadenza predefinita
 - al termine di ogni UdA
 - quando necessario
- La famiglia è stata coinvolta nella modifica del PSP? SÌ NO
 Se **SÌ**:
 - in quali occasioni?
 - con quali modalità?

5. Coinvolgimento dell'alunno

- L'alunno è stato coinvolto nella progettazione e nella modificazione in itinere del PSP? SÌ NO
 Se **SÌ**, con quali modalità?

6. Rapporto PSP/portfolio

- Si realizza il collegamento tra PSP e portfolio? SÌ NO
 Se **SÌ**:
 - a cura di chi?
 - con il coinvolgimento dell'alunno
 - nessuno
 - minimo
 - forte e significativo

Punti di forza

.....

Punti di debolezza

.....

.....

1. In costruzione in atto
2. Chi l'ha costruito
 - su modello
 - in autonomia
3. Chi lo gestisce
 - all'interno dell'équipe pedagogica
 - rispetto agli alunni
 - rispetto ai genitori

6. Le ore non dedicate all'insegnamento nella classe vengono utilizzate per rapporti con (si possono dare più risposte):
- équipe pedagogica
 - alunni
 - genitori
 - enti locali
 - dirigente scolastico
- per la compilazione del portfolio
7. Quali di questi rapporti implica più tempo
8. È prevalente la funzione di coordinamento o di tutoraggio
9. Attraverso quali modalità/azioni si esplica la funzione di «coordinamento» dell'équipe pedagogica (si possono dare più risposte):
- produzione di materiali
 - stesura di documenti
 - supervisione del lavoro nei laboratori
 - raccolta osservazioni per compilazione portfolio
 - altro (specificare)
10. Attraverso quali azioni si esplica la funzione di «tutoraggio» nei confronti degli alunni (si possono dare più risposte):
- osservazione
 - rapporti individuali per modifica PSP
 - orientamento per la scelta dei laboratori
 - orientamento e aiuto per la scelta di materiali da inserire nel portfolio personale
 - altro (specificare)
- Punti di forza
-
- Punti di debolezza
-
-

FOCUS GROUP - GENITORI

INIZIATIVE DI SOSTEGNO ALL'AVVIO DELLA RIFORMA DELLA SCUOLA PRIMARIA Focus Group - Genitori

Premessa

Il progetto di ricerca ha come finalità generale quella di ricomporre in un quadro di insieme le esperienze in atto nella prospettiva della Riforma, tramite un'azione di sistema che faccia emergere e confronti tutte le iniziative che in ciascuna realtà regionale vengono poste in essere.

L'azione prevede di ricercare e analizzare esperienze significative riferibili agli elementi previsti dalla Riforma.

Nello specifico la ricerca riguarda le seguenti tematiche:

1. lingua inglese e informatica
2. alcuni elementi innovativi
 - 2.1 anticipo
 - 2.2 portfolio delle competenze personali
 - 2.3 docente coordinatore-tutor
 - 2.4 laboratori
3. risorse, organizzazione e vincoli
 - 3.1 strutturazione oraria complessiva
4. soggetti coinvolti nell'innovazione
 - 4.1 scuola, famiglia, territorio

In questo ambito progettuale, come ulteriore strumento di indagine e con valenza di analisi esplorativa, si propone un focus group con i genitori i cui figli sono coinvolti nel progetto di Riforma in modo da contribuire, in prospettiva, alla individuazione di pratiche significative e alla stesura del report finale.

Il protocollo per la conduzione del focus group e della segnatura della scheda riassuntiva delle osservazioni sulle tematiche analizzate (mini-istruzioni per l'uso)

- il quadro di riferimento del focus terrà conto di quanto indicato dalla Legge 53/03, dal DM 100/02, dal DM 61/03 e dai relativi documenti allegati (Profilo educativo culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione, Indicazioni Nazionali per i PSP della Scuola Primaria) nonché dal decreto attuativo del 23 gennaio 2004
- il team deve tener sempre presente che l'obiettivo del focus group, in accordo con le finalità della ricerca, mira a rilevare le osservazioni dei genitori partecipanti rispetto agli oggetti indicati nella prospettiva finale di una rilevazione di pratiche significative
- i partecipanti al focus group saranno 6-12 genitori i cui figli sono interessati ad uno o più degli oggetti sopra elencati
- per garantire la tenuta delle procedure, in relazione al numero di oggetti da «visitare», si ritiene opportuna una durata del focus compresa tra una e due ore
- la scheda A allegata riproduce la struttura del focus e riporta per ciascun oggetto di indagine una domanda di «innesco» e alcune domande «sonda» (*probe questions*) di approfondimento e/o stimolo per la discussione

- ❑ durante lo svolgimento del focus un componente del team (*il conduttore*) avrà la funzione di condurre/moderare il focus mentre l'altro (*l'osservatore*) avrà il compito di registrare le osservazioni dei partecipanti
- ❑ all'avvio del focus il conduttore deve brevemente riassumere i motivi, gli indirizzi, il senso generale della ricerca, di cui il focus è un momento, nonché richiamare il senso di responsabilità del gruppo stesso individuato come fonte di prima rilevazione in funzione dell'avvio della riforma
- ❑ è indispensabile che siano elementi della discussione comune solo gli oggetti «sperimentati»
- ❑ è importante che il conduttore, nel porre domande che fanno riferimento alle esperienze maturate nel corso della sperimentazione, faccia esplicito riferimento al DM 100/2002, ai sensi del quale molte scuole, nel precedente anno scolastico, hanno avviato un'attenta riflessione sugli oggetti della Riforma. È opportuno, inoltre, che il conduttore calibri le domande in considerazione del gruppo di genitori partecipanti al focus
- ❑ *l'osservatore*, seguendo le indicazioni della scheda A, riempirà le caselle specifiche (per ciascun oggetto poste a fianco delle relative domande) con quanto ritenga opportuno registrare tenendo conto delle finalità della ricerca (parole chiave, proposizioni significative emerse dalla discussione, ecc.)
- ❑ al termine del focus i componenti del team, a seguito delle registrazioni e rilevazioni effettuate e sulla base delle opinioni da essi maturate, apporranno nella scheda B la segnatura degli indicatori relativi a ciascun «oggetto» visitato, registrando il grado di accordo/disaccordo riscontrato rispetto ai descrittori riportati mettendo una crocetta sul numero ad essi più vicino.
Per esempio, per la coppia di descrittori non significativo/significativo se l'opinione comune è molto vicina al non significativo segneranno il numero 1 se è molto vicina al significativo segneranno il numero 4
- ❑ il team avrà cura di compilare la scheda C con i dati anagrafici dell'istituzione scolastica e con le eventuali osservazioni di contesto del focus
- ❑ i team dovranno, infine, restituire al gruppo di coordinamento regionale per la stesura del report:
 - la scheda (A) di registrazione del focus
 - la scheda (B) riassuntiva delle osservazioni sulle tematiche analizzate con le segnature finali concordate
 - la scheda (C) anagrafica con le eventuali osservazioni di contesto tracciate dal team

Scheda di registrazione del focus (scheda A)

Oggetti dell'innovazione: art. 2 DM 61	
Lingua inglese - Informatica	
<p>Domanda: L'introduzione della lingua inglese e dell'informatica nella scuola primaria migliora le possibilità di apprendimento dei vostri figli stimolando la dimensione del piacere all'apprendere? Di quali supporti si avvalgono per l'apprendimento dell'inglese e dell'informatica?</p> <p>Sonda: Quali cambiamenti avete registrato nel percorso di apprendimento di vostro figlio?</p>	
Oggetti dell'innovazione	
Anticipo	
<p>Domanda: Anticipare l'inizio del percorso scolastico costituisce un'opportunità per i vostri figli?</p> <p>Sonda: La struttura scolastica è in grado di accogliere i bambini in anticipo? Chi deve stabilire se il bambino è pronto per frequentare la scuola?</p>	
Il Portfolio delle competenze	
<p>Domanda: Sapete cos'è il portfolio? Da chi e quando siete stati informati di questa innovazione?</p> <p>Sonda: Siete stati coinvolti dai docenti nella sua compilazione? In che modo date un contributo significativo alla sua stesura?</p>	
Il docente coordinatore-tutor	
<p>Domanda: Il docente tutor quale cambiamento ha prodotto nel percorso di apprendimento dei vostri figli?</p> <p>Sonda: Qual è la funzione del tutor nei rapporti scuola e famiglia?</p>	

Oggetti dell'innovazione	
I laboratori	
<p>Domanda: L'attivazione di laboratori offre maggiori possibilità per sviluppare le capacità dei vostri figli?</p> <p>Sonda: La scuola dispone delle necessarie risorse professionali e degli opportuni strumenti di supporto per attuare la didattica laboratoriale?</p>	
Risorse, organizzazione e vincoli	
Strutturazione oraria complessiva	
<p>Domanda: È stata modificata l'organizzazione oraria complessiva della scuola? Quali risvolti ha prodotto sulle vostre esigenze familiari?</p> <p>Sonda: Gli enti territoriali hanno accolto le urgenze della scuola?</p>	
Soggetti coinvolti nell'innovazione	
Scuola famiglia e territorio	
<p>Domanda: Come la scuola ha risposto all'innovazione? Quale collocazione hanno trovato le famiglie, gli enti locali e le agenzie del territorio?</p> <p>Sonda: In che modo è cambiato il vostro ruolo all'interno del processo di innovazione?</p>	

Tavola riassuntiva delle osservazioni dei genitori sugli oggetti analizzati (scheda B) (a cura del team)

Lingua inglese ed informatica

1. Qualità dei processi messi in atto per l'accostamento alla lingua inglese

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

2. Strumentazione usata dalla scuola per la lingua inglese

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

3. Qualità dei processi messi in atto per l'accostamento all'informatica

NON ADEGUATA	1	2	3	4	ADEGUATA
--------------	---	---	---	---	----------

4. Strumentazione usata dalla scuola per l'informatica

NON ADEGUATA	1	2	3	4	ADEGUATA
--------------	---	---	---	---	----------

Anticipo

1. Qualità degli interventi innovativi messi in atto per favorire l'anticipo

NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE
--------------	---	---	---	---	----------

2. Organizzazione delle attività educativo-didattiche funzionale all'anticipo

NON EFFICACE	1	2	3	4	EFFICACE
--------------	---	---	---	---	----------

Portfolio

1. Strutturazione: organizzazione dei materiali didattici, delle annotazioni dei docenti, dei genitori e degli alunni, e delle procedure di raccolta e sistematizzazione (docente tutor)

NON ORGANICA	1	2	3	4	ORGANICA
--------------	---	---	---	---	----------

2. Informazione e coinvolgimento della famiglia nella costruzione del portfolio

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

Docente coordinatore-tutor

1. La funzione tutoriale nei rapporti scuola-famiglia

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

2. Miglioramento del percorso di apprendimento degli alunni

NON SIGNIFICATIVO	1	2	3	4	SIGNIFICATIVO
-------------------	---	---	---	---	---------------

Laboratori

1. La didattica laboratoriale stimola significative esperienze educativo-didattiche

NON STIMOLA	1	2	3	4	STIMOLA
-------------	---	---	---	---	---------

2. Attuazione della didattica laboratoriale nella scuola

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

Risorse, organizzazione e vincoli

1. Strutturazione oraria complessiva

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

2. Accoglimento delle esigenze della famiglia da parte della scuola

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

3. Accoglimento delle esigenze della scuola da parte degli enti territoriali

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

Soggetti coinvolti nell'innovazione

Scuola, famiglia, territorio

1. Partecipazione e coinvolgimento delle famiglie nel processo di innovazione

NON SIGNIFICATIVA	1	2	3	4	SIGNIFICATIVA
-------------------	---	---	---	---	---------------

2. Interazione scuola – enti territoriali nel processo di innovazione

NON SIGNIFICATIVE	1	2	3	4	SIGNIFICATIVE
-------------------	---	---	---	---	---------------

Dati anagrafici e andamento del focus (scheda C)
(a cura del team)

Dati relativi al focus

Regione:

.....

Composizione del team

Denominazione della scuola

Codice Meccanografico

Comune

Provincia

Data di svolgimento del Focus

Eventuali osservazioni del team sull'andamento del focus group

.....
.....
.....
.....
.....

Gli STRUMENTI *dell'*INDIRE

IL PROGETTO RISORSE NEL SITO DELL'INDIRE

Una finestra aperta attraverso la rete sul mondo della scuola

A CURA DI GIOVANNI BIONDI

Con la creazione di uno specifico sito «R.I.So.R.S.E.», l'INDIRE ha inteso assicurare, di concerto con gli ideatori e realizzatori del progetto, una finestra aperta sul mondo della scuola in rapido cambiamento. Il sito assicura infatti la più ampia diffusione possibile alle pratiche più significative inerenti la sperimentazione della Riforma nell'area della scuola primaria, concentrando l'attenzione sugli otto elementi chiave che la caratterizzano: alfabetizzazione in lingua inglese, alfabetizzazione informatica, nuova organizzazione, portfolio delle competenze personali, attuazione dell'anticipo, docente tutor, piani di studio personalizzati e unità di apprendimento (PSP-UdA), laboratori.

Dando visibilità a buone pratiche nel settore e sollecitando l'attenzione dei docenti su di esse, la documentazione così realizzata consente di verificare come le indicazioni normative siano state recepite nella concreta pratica didattica e di accedere ad esempi concreti ricchi di spunti operativi e opportunità di confronto per tutte le scuole, con un effetto – si auspica – di rilancio e di creazione di una vera e propria comunità di pratica allargata.

Il sito nazionale «R.I.So.R.S.E.» è raggiungibile all'URL <http://risorse.indire.it> ed è strutturato, a partire dalla *home page*, in quattro parti graficamente riconoscibili: i link fondamentali alle istituzioni di riferimento (menu in alto), una sintetica presentazione generale, un accesso immediato alla banca dati delle esperienze significative, un settore di informazione e dibattito.

L'area focale, coerentemente con gli obiettivi del sito, è quella della consultazione della banca dati di documentazione delle esperienze, frutto di una selezione operata dai gruppi di lavoro degli IRRE nelle diverse regioni.

Per facilitare la ricerca, sono presenti più modalità di interrogazione:

- l'opzione di ricerca libera, che impatta su tutto il testo della scheda descrittiva;
- una maschera per la ricerca guidata, che soddisfa esigenze più mirate;
- una ricerca per categorie, in cui ad ogni categoria corrisponde uno degli otto 'oggetti' della Riforma.

Tutte le esperienze consultabili all'interno del sito sono state documentate dalle scuole all'interno della banca dati GOLD, la banca dati del Sistema nazionale di documentazione scolastica

(<http://gold.indire.it>) secondo le modalità ivi previste, e successivamente estrapolate e rese visibili nello specifico sito «R.I.So.R.S.E.». E ciò non solo perché il progetto è parte integrante del *knowledge management* della scuola che cambia, che è l'elemento ispiratore del progetto GOLD, ma anche per offrire agli utenti, nell'ambito del sistema scolastico, una documentazione omogenea, rispettosa di standard comuni e ispirata a criteri di larga interoperabilità e trasferibilità.

La rappresentazione di ciascuna esperienza, dunque, in R.I.So.R.S.E. come in GOLD, è costituita da tre elementi costanti:

- una «*scheda-catalogo*», che contiene i dati fondamentali dell'esperienza (anagrafici e semantici) e rende possibile il suo reperimento all'interno del database;
- una *descrizione* dettagliata, che si focalizza sui nodi fondamentali del percorso, mettendone in luce i punti di forza e gli eventuali elementi di criticità;
- «*oggetti didattici*», ove presenti, intendendo per oggetti didattici strumenti (schede di osservazione, schede di valutazione degli apprendimenti, una procedura, un insieme di esercizi, simulazioni...) elaborati ed utilizzati all'interno dell'esperienza ma trasferibili – con gli opportuni adattamenti – anche in altre situazioni.

Accanto al database che contiene le esperienze più significative, la sezione «Documenti» ripercorre le tappe fondamentali del progetto R.I.So.R.S.E., anche attraverso un puntuale rimando ai riferimenti normativi. Gli strumenti di rilevazione utilizzati durante il progetto, elaborati dal Comitato tecnico, sono invece descritti e commentati nello spazio del sito denominato «Strumenti». Uno spazio «Opinioni» è inoltre dedicato, sia a chi ha coordinato e realizzato R.I.So.R.S.E. nelle sue varie fasi, per conoscere e confrontare i punti di vista dei diversi attori coinvolti nel progetto, sia – in prospettiva – ad un dibattito allargato a varie componenti della realtà scolastica.

Attraverso il logo sul menu che riproduce la penisola italiana, il sito è infine direttamente collegato – sempre sul modello di GOLD – alle banche dati regionali R.I.So.R.S.E. nei siti degli IRRE. In questa sede sarà possibile visionare le sezioni della banca dati relative ad ogni singola regione, complete di tutte le esperienze documentate nell'ambito «Risorse», anche quelle non specificamente selezionate per l'archivio nazionale residente sul sito dell'INDIRE.

SCHEDA DI DOCUMENTAZIONE DI UNA PRATICA SIGNIFICATIVA

Griglia per la descrizione dell'esperienza

Nota bene:

- La griglia non intende essere rigidamente prescrittiva; essa suggerisce il percorso della descrizione ed indica gli elementi **che non dovrebbero mancare** al suo interno;
- alcuni dei parametri qui suggeriti come guida alla descrizione potranno non essere presi in considerazione in rapporto a determinati elementi.

1. L'ESPERIENZA

1.0 SINERGIA CON ALTRI ELEMENTI DELLA RIFORMA

1.1 DATI DI CONTESTO (con riferimento al contesto socioeconomico, di struttura e risorse, di organizzazione, di cultura pedagogica della scuola)

1.2 OBIETTIVI PREVALENTI (si intende il significato che la scuola ha dato nell'ambito della sua esperienza a quello o a quegli specifico/i aspetto/i della riforma)

1.3 TIPOLOGIA E RUOLO DEGLI ATTORI COINVOLTI NELL'ESPERIENZA

- 1.4 GESTIONE DEI TEMPI IN RAPPORTO A:
 - PROGETTAZIONE
 - ATTUAZIONE (vuoi nel senso di costruzione degli strumenti, vuoi in quello della loro applicazione all'interno di un processo didattico e/o organizzativo-gestionale)
 - 1.5 RISORSE UTILIZZATE
 - 1.6 METODOLOGIE DIDATTICHE
 - 1.7 STRATEGIE ORGANIZZATIVE
 - 1.8 DESCRIZIONE DEL PERCORSO
2. L'ESPERIENZA IN RELAZIONE AI BISOGNI CENSITI DALLA SCUOLA
 3. L'ESPERIENZA IN RELAZIONE ALLA STORIA PEDAGOGICA, DIDATTICA ED ORGANIZZATIVA DELL'ISTITUTO
 4. LE TRASFORMAZIONI OPERATE DALL'ESPERIENZA SULLA DIDATTICA E SUL PROGETTO EDUCATIVO DELLA SCUOLA NEL SUO COMPLESSO
 5. I MODI UTILIZZATI PER VALUTARE L'ESPERIENZA
 6. I PUNTI DI FORZA E DI CRITICITÀ INDIVIDUATI IN SITUAZIONE
 7. LA RIPRODUCIBILITÀ E TRASFERIBILITÀ DELL'ESPERIENZA
(trasferibile = con caratteristiche che la rendono ripetibile in altri contesti; riproducibile = con caratteristiche che la rendono riproducibile in futuro nello stesso contesto)
 8. OGGETTI DIDATTICI (uno o più)
[Nota Bene: L'oggetto didattico qui citato è l'inglese 'learning object', previsto nella documentazione GOLD]

OGGETTO DIDATTICO

Griglia di riferimento per la costruzione del file 'Oggetto Didattico' da allegare alla scheda catalogo oltre alla 'Descrizione dell'esperienza'

Campo 1: Titolo dell'oggetto didattico

Campo 2: Autore/i (Nome, cognome, Tel., E-mail)

Campo 3: Descrittore

Inserire un descrittore del thesaurus che identifica la materia o l'argomento

Campo 4: Motivazioni e contesto di applicazione

In quale momento dell'esperienza l'oggetto è stato utilizzato?

Quale ipotesi o quale problema ha determinato la sua ideazione?

Qual era l'obiettivo della sua applicazione?

DECRETO MINISTERIALE
del 22 LUGLIO 2003 N. 61

INIZIATIVE *di* INNOVAZIONE

Roma, 22 luglio 2003

VISTO il decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, contenente il testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione relative alle scuole di ogni ordine e grado;

VISTA la legge 15 marzo 1997, n. 59 e in particolare l'articolo 21, recante principi e criteri direttivi per la definizione dell'autonomia didattica ed organizzativa delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado;

VISTO il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, contenente il regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e in particolare l'articolo 11, riguardante la realizzazione di iniziative finalizzate all'innovazione;

VISTO il decreto ministeriale 26 giugno 2000, n. 234, avente ad oggetto i curricoli dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275;

VISTA la legge 10 marzo 2000, n. 62, contenente norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione;

VISTA la *legge 28 marzo 2003, n. 53*, contenente delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale;

VISTO in particolare l'articolo 7, comma 4 della predetta legge n. 53/2003 che prevede, per l'anno scolastico 2003/2004, la possibilità di iscrizione al primo anno della scuola primaria dei bambini e delle bambine che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2004;

VISTA la circolare ministeriale 11 aprile 2003, n. 37, con la quale è stata data attuazione alla predetta disposizione, consentendo l'iscrizione anticipata alla prima classe della scuola primaria;

CONSIDERATO che agli allievi che si sono avvalsi di tale facoltà occorre garantire un percorso formativo coerente con le loro specifiche esigenze di sviluppo;

CONSIDERATO che la legge n. 53/2003 prevede che la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado costituiscono un unico ciclo di istruzione;

CONSIDERATO che l'unicità del citato ciclo di istruzione non può non comportare la ridefinizione degli obiettivi specifici di apprendimento per l'elaborazione di piani di studio personalizzati, da sviluppare nell'arco dell'intero ciclo medesimo;

CONSIDERATO che nell'anno scolastico 2002/2003 è stato realizzato un progetto di sperimentazione nazionale che ha consentito, ad allievi iscritti al primo anno della scuola primaria, la possibilità di avvalersi di piani di studio coerenti con nuovi percorsi formativi;

TENUTO CONTO degli esiti della predetta sperimentazione desunti dalle rilevazioni effettuate sia a livello centrale che a livello locale;

CONSIDERATO che occorre garantire ai predetti alunni la prosecuzione dei percorsi educativi già attivati;

CONSIDERATO altresì che l'adozione dei nuovi contenuti culturali ed educativi di cui alle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati, quale avvio della riforma nei primi due anni della scuola primaria può costituire, attraverso la pratica didattica e il diretto coinvolgimento della comunità scolastica e delle famiglie, un valido strumento per una approfondita riflessione atta ad arricchire e valorizzare l'azione innovatrice della legge di riforma;

RITENUTO di dover promuovere, in attesa dell'emanazione dei decreti legislativi di attuazione della legge n. 53/2003, un processo di graduale innovazione che consenta il passaggio dall'attuale al nuovo ordinamento attraverso il contributo specifico delle pratiche didattiche che le istituzioni scolastiche sono chiamate a svolgere; e ciò anche al fine di assicurare la regolare progressione del percorso formativo agli allievi che nell'anno scolastico 2002/2003 hanno frequentato la prima classe della scuola primaria e a quelli che si sono iscritti al primo anno a decorrere dall'anno scolastico 2003/2004;

CONSIDERATA la opportunità di garantire, nei primi due anni della scuola primaria, l'alfabetizzazione informatica e l'alfabetizzazione nella lingua inglese, come previsto dall'articolo 2, comma 1, lettera f) della citata legge n. 53/2003;

SENTITO il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, che ha espresso il proprio parere nella seduta del 15 luglio 2003;

DECRETA

ARTICOLO 1

Iniziative finalizzate all'innovazione

A decorrere dall'anno scolastico 2003/2004 è promosso, ai sensi dell'art. 11 del D.P.R. n. 275/1999, un progetto nazionale rivolto alle classi prima e seconda della scuola primaria, finalizzato ad avviare talune innovazioni coerenti con le linee di riforma configurate dalla predetta legge n. 53/2003, limitatamente ai contenuti delineati nelle Indica-

zioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati per la scuola primaria, che costituiscono, in allegato, parte integrante del presente decreto.

Le predette Indicazioni Nazionali recano i nuclei essenziali dei piani di studio, degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento, per le discipline di studio e per le educazioni alla convivenza civile.

I piani di studio predetti vengono attivati dalle istituzioni scolastiche nell'ambito della autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, da esercitare tenendo conto delle attese delle famiglie nel contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali, fermi restando gli attuali assetti strutturali, gli orari di funzionamento e le risorse professionali in dotazione, rimettendo all'autonomia delle istituzioni scolastiche l'attivazione di nuovi modelli relativi all'organizzazione della didattica.

ARTICOLO 2

Alfabetizzazione informatica ed alfabetizzazione nella lingua inglese - Iniziative di formazione in servizio

A decorrere dall'anno scolastico 2003/2004 si procederà, nei primi due anni della scuola primaria, all'introduzione generalizzata dell'alfabetizzazione informatica e dell'alfabetizzazione nella lingua inglese, secondo quanto delineato dalle Indicazioni Nazionali. Sono assicurate le risorse necessarie per sostenere la generalizzazione dell'insegnamento della lingua inglese.

Le prime classi, nelle quali nell'anno scolastico 2002/2003 è stato impartito l'insegnamento di una lingua straniera diversa dall'inglese, proseguiranno, nel prossimo anno scolastico, nello studio della stessa lingua. Del pari sarà praticato l'insegnamento di una lingua straniera diversa dall'inglese nelle prime classi nelle quali tale insegnamento sia stato previsto nell'organico di diritto.

Nell'attuale fase di progressivo consolidamento dei processi di autonomia e di riforma del sistema scolastico, vengono assicurate al personale scolastico, all'interno del quadro delle iniziative generali di formazione, specifiche azioni di formazione in servizio, finalizzate al sostegno dei processi innovativi.

IL MINISTRO
F.to Moratti

MINISTERO *dell'ISTRUZIONE,*
dell'UNIVERSITÀ e della RICERCA
DIPARTIMENTO *per lo SVILUPPO*
dell'ISTRUZIONE

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia - Ufficio X

IL DIRETTORE GENERALE

VISTA la legge 28 marzo 2003, n. 53, contenente la delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale;

VISTO il Decreto Ministeriale n. 61 del 22/07/03, riguardante il nuovo sistema di istruzione e formazione e le iniziative finalizzate all'introduzione della lingua inglese e dell'alfabetizzazione informatica nei primi due anni della scuola primaria;

VISTO il Decreto del Direttore Generale degli Ordinamenti Scolastici del 24 luglio 2003, con il quale è stata disposta l'assegnazione agli IRRE di un finanziamento pari a euro 1.400.000 a carico del capitolo 1226, per la realizzazione di iniziative di supporto per l'attuazione dei processi di riforma del sistema scolastico;

VISTA la lettera circolare prot. n. 14972 del 20 ottobre 2003, con la quale è stato definito il progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria affidato agli IRRE e da realizzare con i finanziamenti sopraindicati;

CONSIDERATA la necessità di costituire un comitato tecnico, in grado di operare il coordinamento generale del progetto e delle iniziative, di assicurare una omogeneità nei protocolli appli-

cativi della ricerca nelle diverse realtà territoriali, pur nel rispetto delle singole specificità, e di garantire la connessione con la piattaforma INDIRE di Firenze;

TENUTO CONTO delle designazioni emerse nel corso della riunione con i Presidenti e i Direttori degli IRRE presso la Direzione generale degli Ordinamenti Scolastici del 17 ottobre 2003;

DECRETA

ART. 1

Per le finalità espresse in premessa è costituito un comitato tecnico così composto:

Elisabetta Davoli

Dirigente amministrativo MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici - Presidente

Benito Agnesi

Dirigente tecnico MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Giovanna Occhipinti

Dirigente tecnico MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Michele Iaccarino

Dirigente amministrativo MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Sergio Govi
Dirigente scolastico-comandato MIUR - Dir.ne
Ordinamenti Scolastici

Orazio Pasquali
Docente comandato MIUR - Dir.ne Ordinamenti
Scolastici

Diana Saccardo
Docente comandato MIUR - Dir.ne Ordinamenti
Scolastici

Giuliana Sandrone Boscarino
Dirigente tecnico MIUR - Ufficio scol.co reg.le
Lombardia

Gianfranco Savelli
Presidente IRRE Umbria

Filiberto Arzelà
Presidente IRRE Liguria

Maddalena Carraro
Presidente IRRE Veneto

Gabriele Uras
Presidente IRRE Sardegna

Giuseppe Meroni
Presidente IRRE Lombardia

Giuseppe Italiano
Direttore IRRE Toscana

Ruggero Toni
Direttore IRRE Emilia Romagna

Antonio Giannandrea
Direttore IRRE Molise

Giovanni Biondi
Direttore INDIRE

ART. 2

Il comitato tecnico potrà articolarsi in gruppi di lavoro più ristretti anche con cooptazione di ulteriori competenze tecniche specifiche, per particolari esigenze connesse alla realizzazione di strumenti operativi, quali i protocolli attuativi della ricerca.

ART. 3

Il supporto organizzativo, amministrativo e di segreteria è assicurato dall'Ufficio X di questa Direzione generale.

ART. 4

Nessun compenso o gettone è dovuto per la partecipazione alle attività del Comitato tecnico.

Roma, 29 ottobre 2003

IL DIRETTORE GENERALE
Silvio CRISCUOLI

MINISTERO *dell'ISTRUZIONE,*
dell'UNIVERSITÀ e della RICERCA
DIPARTIMENTO *per lo SVILUPPO*
dell'ISTRUZIONE

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia

IL DIRETTORE GENERALE

VISTO il Decreto del Direttore Generale 29 ottobre 2003, con il quale è stato costituito un comitato tecnico di coordinamento del progetto di sviluppo e sostegno all' avvio della riforma nella scuola primaria affidato agli IRRE ed ora denominato progetto RISORSE;

CONSIDERATA la necessità di procedere ad una riformulazione del comitato tecnico, per assicurare la prosecuzione delle attività, già in programma, del progetto RISORSE da attuare nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, anche attraverso l' inserimento delle opportune professionalità scientifiche e per la creazione di un sistema MIUR-USR-IRRE-INDIRE per la riforma;

RITENUTO OPPORTUNO apportare le dovute integrazioni in conformità anche alle modifiche intervenute nelle cariche occupate da alcuni componenti il comitato originario;

DECRETA

ART. 1

Per le finalità espresse in premessa è ricostituito il comitato tecnico così composto:

Elisabetta Davoli

Dirigente amministrativo MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici Presidente

Benito Agnesi

Dirigente tecnico MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Giovanna Occhipinti

Dirigente tecnico MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Michele Iaccarino

Dirigente amministrativo MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Sergio Govi

Dirigente scolastico-comandato MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Orazio Pasquali

Docente comando MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Diana Saccardo

Docente comando MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Giuliana Sandrone Boscarino

Docente Università Studi di Bergamo

Gianfranco Savelli

Presidente IRRE Umbria

Filiberto Arzelà

Presidente IRRE Liguria

Maddalena Carraro

Presidente IRRE Veneto

Gabriele Uras

Presidente IRRE Sardegna
Giuseppe Meroni
Presidente IRRE Lombardia
Antonietta De Michele
Presidente IRRE Basilicata
Giuseppe Italiano
Direttore IRRE Toscana
Ruggero Toni
Direttore IRRE Emilia Romagna
Antonio Giannandrea
Direttore IRRE Molise
Francesco Gesmundo
Direttore IRRE Puglia
Giovanni Biondi
Direttore INDIRE

ART. 2

Il comitato tecnico potrà articolarsi in gruppi di lavoro più ristretti anche con cooptazione di ulteriori competenze tecniche specifiche, per parti-

colari esigenze connesse alla realizzazione di strumenti operativi, quali i protocolli attuativi della ricerca.

ART. 3

Il supporto organizzativo, amministrativo e di segreteria è assicurato dall' Ufficio VII di questa Direzione generale.

ART. 4

Nessun compenso o gettone è dovuto per la partecipazione alle attività del Comitato tecnico.

Roma, 5 maggio 2004

IL DIRETTORE GENERALE
Silvio CRISCUOLI

MINISTERO *dell'ISTRUZIONE,*
dell'UNIVERSITÀ e della RICERCA
DIPARTIMENTO *per lo SVILUPPO*
dell'ISTRUZIONE

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia - Ufficio X

IL DIRETTORE GENERALE

VISTA la Lettera Circolare di questa Direzione Generale, prot. n. 14972 del 20 ottobre 2003, con la quale è stato definito il progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria affidato agli IRRE, da realizzare con il finanziamento di euro 1.400.000, a carico del capitolo 1226, disposto con il Decreto del Direttore Generale degli Ordinamenti Scolastici del 24 luglio 2003;

VISTO il D.D.G. 29 ottobre 2003, con il quale è stato costituito un comitato tecnico in grado di operare il coordinamento generale del progetto e delle iniziative, di assicurare una omogeneità nei protocolli applicativi della ricerca nelle diverse realtà territoriali, pur nel rispetto delle singole specificità, e di garantire la connessione con la piattaforma INDIRE di Firenze;

PRESO ATTO che il suddetto decreto, all'art. 2, prevede che il gruppo tecnico si possa articolare in gruppi di lavoro più ristretti, anche con cooperazione di ulteriori competenze tecniche specifiche, per particolari esigenze connesse alla realizzazione di strumenti operativi, quali i protocolli attuativi della ricerca;

VISTO il Verbale, datato 5 novembre 2003, della 1^a riunione del suddetto Comitato, nella quale è stata individuata l'esigenza di costituire, all'interno del Comitato stesso, un gruppo ristret-

to di tecnici per la messa a punto degli strumenti di attuazione del progetto;
TENUTO CONTO delle designazioni a tale scopo individuate nel corso della riunione medesima;

DECRETA

ART. 1

Per le finalità espresse in premessa è costituito il Gruppo tecnico così composto:

Prof. Giuseppe Italiano

Direttore IRRE Toscana – Coordinatore

Componenti:

Prof. Benito Agnesi

Dirigente tecnico MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Prof.ssa Giovanna Occhipinti

Dirigente tecnico MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Prof. Sergio Govi

Dirigente scolastico-comandato MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Prof. Orazio Pasquali

Docente comandato MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Prof.ssa Diana Saccardo
Docente comandata MIUR - Dir.ne Ordinamenti
Scolastici
Prof.ssa Giuliana Sandrone Boscarino
Dirigente tecnico MIUR - Ufficio scol.co reg.le
Lombardia
Prof. Enzo Dameri
Direttore IRRE Liguria
Prof.ssa Donata La Rocca
Direttore IRRE Basilicata
Prof.ssa Feliciana Cicardi
Docente comandata IRRE Lombardia
Prof. Mario Marani
Docente comandato IRRE Puglia
Prof.ssa Maria Donata Mezzetti
Docente comandata IRRE Umbria
Prof. Fabio De Michele
Docente comandato IRRE Toscana
Prof.ssa Anna Rita Mancarella
Docente comandata IRRE Veneto

ART. 2

Il supporto organizzativo, amministrativo e di segreteria è assicurato dall' Ufficio X di questa Direzione generale.

ART. 3

Nessun compenso o gettone è dovuto per la partecipazione alle attività del Gruppo tecnico.

Roma, 10 novembre 2003

IL DIRETTORE GENERALE
Silvio CRISCUOLI

MINISTERO *dell'ISTRUZIONE,*
dell'UNIVERSITÀ e della RICERCA
DIPARTIMENTO *per lo SVILUPPO*
dell'ISTRUZIONE

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia

IL DIRETTORE GENERALE

VISTO il D.D.G. 10 novembre 2003, con il quale è stato costituito un gruppo tecnico incaricato di mettere a punto gli strumenti di attuazione del progetto di sviluppo e sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria affidato agli IRRE ed ora denominato progetto RISORSE;
CONSIDERATA la necessità di procedere ad una riformulazione del suddetto gruppo, al fine di assicurare sia la prosecuzione delle attività connesse alla redazione del Rapporto Nazionale, conclusivo della prima annualità del progetto RISORSE, sia quelle intese ad assicurare la progettazione occorrente per consolidare un sistema MIUR-USR-IRRE-INDIRE per la riforma;
RITENUTO OPPORTUNO apportare le necessarie integrazioni in conformità anche alle modifiche intervenute nelle cariche occupate da alcuni componenti il gruppo tecnico originario;

DECRETA

ART. 1

Per le finalità espresse in premessa è costituito il Gruppo tecnico così composto:

Prof. Giuseppe Italiano

Direttore IRRE Toscana – Coordinatore

Componenti:

Prof. Benito Agnesi

Dirigente tecnico MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Prof.ssa Giovanna Occhipinti

Dirigente tecnico MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Prof. Sergio Govi

Dirigente scolastico-comandato MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Prof. Orazio Pasquali

Docente comando MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Prof.ssa Diana Saccardo

Docente comandata MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Prof.ssa Giuliana Sandrone Boscarino

Docente Università Studi Bergamo

Prof. Giovanni Biondi

Direttore INDIRE Firenze

Prof. Enzo Dameri

Direttore IRRE Liguria

Prof.ssa Donata La Rocca

Direttore IRRE Basilicata

Prof.ssa Feliciano Cicardi

Docente comandata IRRE Lombardia

Prof. Mario Marani

Docente comandato IRRE Puglia
Prof.ssa Maria Donata Mezzetti
Docente comandata IRRE Umbria
Prof.ssa Maria Piscitelli
Docente comandata IRRE Toscana
Prof.ssa Anna Rita Mancarella
Docente comandata IRRE Veneto
Prof. Giancarlo Farneti
Docente comandato IRRE Sardegna

ART. 2

Il supporto organizzativo, amministrativo e di se-

greteria è assicurato dall' Ufficio VI di questa Direzione generale.

ART. 3

Nessun compenso o gettone è dovuto per la partecipazione alle attività del Gruppo tecnico.

Roma, 21 giugno 2004

IL DIRETTORE GENERALE
Silvio CRISCUOLI

MINISTERO *dell'ISTRUZIONE,*
dell'UNIVERSITÀ e della RICERCA
DIPARTIMENTO *per lo SVILUPPO*
dell'ISTRUZIONE

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia

IL DIRETTORE GENERALE

VISTA la Lettera Circolare di questa Direzione Generale, prot. n. 14972 del 20 ottobre 2003, con la quale è stato definito il progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria affidato agli IRRE, da realizzare con il finanziamento di euro 1.400.000, a carico del capitolo 1226, disposto con il Decreto del Direttore Generale degli Ordinamenti Scolastici del 24 luglio 2003;

VISTO il D.D.G. 29 ottobre 2003, con il quale è stato costituito un comitato tecnico in grado di operare il coordinamento generale del progetto e delle iniziative, di assicurare una omogeneità nei protocolli applicativi della ricerca nelle diverse realtà territoriali, pur nel rispetto delle singole specificità, e di garantire la connessione con la piattaforma INDIRE di Firenze;

VISTO il D.D.G. 10 novembre 2003 con il quale è stato costituito un apposito gruppo tecnico per la realizzazione di strumenti operativi per la ricerca in questione;

VISTO il verbale della riunione del 12 febbraio 2004 del Comitato di coordinamento, nella quale è stata individuata l'esigenza di costituire uno specifico gruppo misto di documentalisti e tecnici per la messa a punto di una griglia di documentazione delle pratiche significative emerse dal-

la ricerca degli IRRE sul campione di scuole selezionato;

TENUTO CONTO delle designazioni a tale scopo individuate dagli IRRE e dall'INDIRE;

DECRETA

ART. 1

Per le finalità espresse in premessa è costituito un gruppo tecnico misto così composto:

Dott.ssa Elisabetta Davoli

Dirigente Amministrativo MIUR - Direz. Ordinamenti Scolastici Coordinatore

Prof. Orazio Pasquali

Docente comandato MIUR - Dir.ne Ordinamenti Scolastici

Prof. Giuseppe Italiano

Direttore IRRE Toscana

Prof.ssa Feliciano Cicardi

Docente comandata IRRE Lombardia

Prof. Mario Marani

Docente comandato IRRE Puglia

Prof.ssa Maria Piscitelli

Docente comandata IRRE Toscana

Prof.ssa Gloria Bernardi

Docente comandata IRRE Toscana

Prof. Paolo Odasso
Docente comandato IRRE Piemonte
Prof. Vittorino Muchelutti
Docente comandato IRRE Friuli Venezia Giulia
Prof.ssa Marinella Filippi
Docente comandata IRRE Sicilia
Prof.ssa Anna Rita Mancarella
Docente comandata IRRE Veneto
Prof.ssa Maria Donata Mezzetti
Docente comandata IRRE Umbria
Prof.ssa Diana Saceardo
Docente comandata MIUR
Div.ne Ordinamenti Scolastici
Prof.ssa Marisa Trigari
Docente comandata INDIRE Firenze

Prof. Massimo Fagioli
Docente comandato INDIRE Firenze

ART. 2

Nessun compenso o gettone è dovuto per la partecipazione alle attività del Gruppo tecnico.

Roma, 1 marzo 2004

IL DIRETTORE GENERALE
Silvio CRISCUOLI

MINISTERO *dell'ISTRUZIONE*,
dell'UNIVERSITÀ e della RICERCA
DIPARTIMENTO *per lo SVILUPPO*
dell'ISTRUZIONE

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia - Ufficio X

prot. n. 14972
Roma, 20 ottobre 2003

Ai Direttori degli Uffici Scolastici Regionali
Ai Presidenti e ai Direttori degli IRRE
Al Presidente ed al Direttore dell'INDIRE
LORO SEDI
e p.c.
Al Capo Dipartimento
Al Direttore Generale
Direzione Generale per la Formazione e l'aggiornamento del personale della scuola - SEDE
Al Sovrintendente Scolastico della Provincia autonoma - TRENTO
Al Sovrintendente Scolastico per la Scuola di lingua Italiana per la provincia autonoma - BOLZANO
Al Sovrintendente agli studi della Valle d'AOSTA
AOSTA

Oggetto: Progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria

Si trasmette, per opportuna conoscenza ed i successivi adempimenti di competenza, l'unito progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria, risultato degli accordi assunti nella riunione effettuata con i Presidenti e Direttori degli IRRE presso

questa Direzione il 17 ottobre u.s. Il progetto si riferisce alla ricerca sull'applicazione dell'alfabetizzazione informatica, sull'insegnamento dell'inglese nonché sulle condizioni applicative dei temi fondanti della riforma.

Esso rappresenta un sistema di riferimento delle azioni che i diversi soggetti coinvolti dovranno seguire nelle fasi di sviluppo previste. In particolare l'attività avrà due percorsi di ricerca:

1. ricerca generale su tutte le scuole impegnate nella riforma;
2. ricerca mirata all'interno delle 251 scuole che hanno già iniziato la sperimentazione della riforma lo scorso anno e per le quali esiste una prima risposta alle condizioni applicative dei temi fondanti della riforma.

Per rendere omogenei i protocolli applicativi della ricerca nelle diverse realtà, pur nel rispetto delle singole specificità, verrà istituito un Comitato tecnico (cabina di regia) la cui composizione verrà resa nota successivamente.

Nel fare rinvio all'allegato progetto per una più puntuale condivisione delle azioni e dei relativi tempi di realizzazione, si pregano le SS.LL di dare la massima diffusione all'iniziativa per garantirne il successo a livello di sistema generale e locale.

IL DIRETTORE GENERALE
Silvio Criscuoli

MINISTERO *dell'ISTRUZIONE*,
dell'UNIVERSITÀ e della RICERCA
DIPARTIMENTO *per lo SVILUPPO*
dell'ISTRUZIONE

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia - Ufficio X

**PROGETTO DI SVILUPPO DELLE
INIZIATIVE DI SOSTEGNO
ALL'AVVIO DELLA RIFORMA NELLA
SCUOLA PRIMARIA
LEGGE N. 53/2003 A.S. 2003/04**

Il presente progetto realizza operativamente quanto discusso ed approvato nella riunione con i Presidenti e Direttori degli IRRE del 17 ottobre 2003. Esso rappresenta un sistema di riferimento delle azioni che i diversi soggetti coinvolti dovranno seguire nelle fasi di sviluppo previste. Il Progetto viene inviato ai Direttori degli Uffici Scolastici Regionali, ai Presidenti ed ai Direttori degli IRRE, al Presidente ed al Direttore dell'INDIRE e per conoscenza al Capo Dipartimento, alla Direzione generale per la formazione e l'aggiornamento del personale della scuola, alle Sovrintendenze Scolastiche di Trento e di Bolzano ed all'Intendenza scolastica della Valle d'Aosta.

Premessa

Il Consiglio Europeo tenuto a Lisbona ha convenuto che le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere imperniate le politiche dell'Unione. I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi. Un nuovo ap-

proccio significa avere tre componenti fondamentali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, soprattutto nelle tecnologie dell'informazione e qualifiche più trasparenti. Da questo punto di vista le scuole dovrebbero essere trasformate in centri locali di apprendimento plurifunzionali accessibili a tutti, si dovrebbe promuovere l'alfabetizzazione digitale definendo le nuove competenze di base, da fornire lungo il percorso scolastico ed inoltre, si dovrebbe elaborare un modello europeo di valutazione delle conoscenze acquisite.

La riforma, avviata nel corrente a.s. 2003/04 nella scuola primaria mediante il progetto nazionale di innovazione di cui al D.M. 61/2003, tende a realizzare quelle condizioni che l'Unione europea ha definito come base di partenza per la costruzione di uno spazio educativo comune.

Lo stesso documento di Lisbona invita ciascuno Stato Membro a rafforzare lo scambio di esperienze e buone prassi tra gli Stati. In questa prospettiva la ricerca di esperienze e buone pratiche, messe successivamente in rete, va nella direzione auspicata dal Consiglio europeo.

Gli obiettivi

Il progetto ha alla base una finalità generale che è quella di ricomporre in un quadro di insieme

le esperienze sviluppate nell'applicazione della riforma. La ricomposizione non deve essere vista per un'azione di controllo o di intervento didattico, ma come un'azione di sistema che mira a far emergere e confrontare tutte le iniziative che in ciascuna realtà regionale vengono poste in essere.

Nello specifico in questa prospettiva il progetto mira a:

- a. raccogliere le pratiche applicative della riforma;
- b. analizzare le pratiche raccolte in base ad alcuni indicatori individuati;
- c. selezionare le buone pratiche tra quelle raccolte;
- d. costituire una banca-dati di buone pratiche;
- e. disseminare i risultati di questa attività.

È quindi un progetto di vasto respiro, che non può essere di tipo verticistico ma può riuscire solo se si creano le condizioni di piena collaborazione, ciascuno per il ruolo specifico ricoperto, tra gli attori chiave del processo.

I contenuti

Gli IRRE sono enti deputati istituzionalmente alla ricerca educativa e didattica, hanno maturato esperienze specifiche al riguardo, sia a livello regionale che interregionale, hanno accresciute potenzialità di intervento sulle istituzioni scolastiche.

Per questo l'azione congiunta tra MIUR ed IRRE porterà ad indagare in maniera scientificamente corretta non solo i risultati dell'applicazione del progetto di innovazione nel settore dell'alfabetizzazione informatica, in quello dell'insegnamento della lingua inglese e di taluni aspetti innovativi opzionali-facoltativi delineati dalle indicazioni nazionali ma anche il processo mediante il quale sono state applicate le condizioni della riforma, evidenziando in questo gli aspetti più idonei per una trasferibilità e riproducibilità in contesti diversi.

In particolare le azioni previste nel progetto possono raggrupparsi in attività:

- di organizzazione generale;

- di ricerca qualitativa;
- documentazione attraverso raccolta, selezione e disseminazione dei risultati.

Una ripartizione dei fondi già assegnati agli IRRE terrà conto della complessità dell'azione e per questo alla prima attività si darà un 10-15%, alla seconda un 45-50% alla terza un 40% del totale.

Gli attori chiave

Il progetto prevede diversi attori chiave con compiti diversi:

- Il MIUR permetterà la realizzazione dell'azione di sistema a livello nazionale, promuovendo le iniziative, fornendo le chiavi di accesso ad esperienze significative, riportando in contesti diversi quanto di valido si sviluppa in una realtà.
- L'IRRE con il suo team di ricerca dovrà preparare l'azione nelle scuole ed applicare le opportune metodologie di ricerca.
- I docenti e gli allievi delle scuole che sono i protagonisti della riforma, attraverso la loro esperienza quotidiana forniranno gli elementi utili per la ricerca.
- Una cabina di regia, intesa come comitato di rappresentanti del processo, dovrà effettuare il coordinamento generale del progetto, supportare l'avvio e lo sviluppo delle attività, facendo rispettare i tempi di sviluppo in ciascuna fase, far circolare i materiali utili per l'innovazione e per la ricerca.

Le fasi di sviluppo

La prima fase di sviluppo riguarda la preparazione ed invio di una lettera circolare per l'ufficializzazione delle attività di progetto da effettuarsi entro il mese di ottobre 2003.

La seconda fase riguarderà la costituzione del Comitato tecnico (cabina di regia) con i compiti sopra descritti da effettuarsi entro il mese di ottobre 2003.

La terza fase di sviluppo consisterà nella individuazione delle scuole per realizzare la ricer-

ca qualitativa e delle scuole che hanno avviato la sperimentazione (D.M. 100) e sarà a cura del singolo IRRE, non oltre il mese di novembre 2003.

La quarta fase riguarderà la messa a punto, da parte di un apposito comitato all'uopo nominato, di strumenti operativi, tipo i protocolli attuativi della ricerca con campi di indagine confrontabili e della selezione di buone pratiche, da effettuarsi entro novembre 2003.

La quinta fase riguarderà le attività di ricerca qualitativa, di raccolta dati e di selezione di buone pratiche all'interno delle scuole ed avverrà da dicembre 2003 ad aprile 2004.

La sesta fase è quella di documentazione e disseminazione e si effettuerà entro il mese di maggio 2004.

L'ultima fase, quella conclusiva entro settembre 2004, prevederà la preparazione e lo svolgimento di un seminario di presentazione dei risultati.

Le metodologie

L'attività di ricerca qualitativa si svolgerà con la metodologia che prevede:

- costituzione di un team di ricerca;
- definizione delle ipotesi di ricerca;
- attivazione di un forum tra gli IRRE per il confronto e la messa in comune di ipotesi e risultati tra gli attori chiave;
- scelta del campione significativo di scuole;
- realizzazione di interviste e focus-group con gli attori chiave della sperimentazione nelle scuole;
- sperimentazione delle ipotesi di ricerca in base alle situazioni di contesto;
- stesura di un report con i risultati della ricerca.

L'attività di raccolta, selezione e disseminazione avverrà secondo le metodologie seguenti:

- preparazione di un questionario di raccolta dell'esperienza;
- invio per via informatica del questionario a tutte le scuole del campione;
- analisi delle risposte al questionario;
- selezione delle buone pratiche fra le esperienze raccolte in base ad alcuni indicatori definiti;
- costituzione di una banca dati di buone pratiche;
- realizzazione di un prodotto report da consegnare alle scuole nel seminario finale.

MINISTERO *dell'*ISTRUZIONE,
*dell'*UNIVERSITÀ *e della* RICERCA
DIPARTIMENTO *per lo* SVILUPPO
*dell'*ISTRUZIONE

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia - Ufficio X

prot. n. 18698
Roma, 18 dicembre 2003
allegati n. 3

Ai Presidenti ed ai Direttori degli IRRE
LORO SEDI
Ai Direttori Generali
Uffici Scolastici Regionali
LORO SEDI
Al Presidente ed al Direttore
INDIRE
FIRENZE

Oggetto: Progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della Riforma nella scuola primaria. Legge n. 53/2003

Il progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della Riforma nella scuola primaria (prot. 14972 del 20 ottobre 2003) è entrato nel pieno della fase operativa.

Alla riunione del 17 ottobre u.s. a Roma con tutti i Presidenti e i Direttori degli IRRE, ha fatto poi seguito la costituzione, con D.D.G. 29 ottobre 2003, del Comitato tecnico di coordinamento generale (cabina di regia) che, nella riunione di insediamento del 5 novembre u.s., ha evidenziato, tra le altre priorità, la necessità di predisporre, in tempi brevi, idonei strumenti di indagine, necessari per attuare la ricerca qualitativa

nelle scuole, da selezionare su un campione numericamente prefissato.

Per realizzare tale obiettivo è stato costituito, sulla base delle designazioni emerse dal Comitato di coordinamento, un apposito gruppo tecnico di progettazione che si è insediato il giorno 19 novembre u.s. a Roma ed ha proceduto, tramite un gruppo tecnico di progettazione, alla costruzione di specifici strumenti di ricerca.

Dal lavoro sinora effettuato è emersa la seguente impostazione complessiva.

a) *Determinazione del campione di scuole in cui effettuare la ricerca*

Saranno coinvolte le 251 scuole già impegnate nell'a.s. 2002/03 nella sperimentazione ex art. 11 D.P.R. n. 275/1999 nella scuola dell'infanzia e prima classe della scuola primaria di cui al D.M. n. 100/2002, alle quali dovranno aggiungersi altre 292 scuole con una percentuale nazionale non inferiore al 7% di paritarie (media nazionale). L'indagine non potrà riguardare meno di 10 scuole per Regione, di cui almeno 5 non coinvolte nella sperimentazione, anche nel caso in cui dovesse rendersi necessario l'aumento del campione (allegato 1).

b) *Strumenti di rilevazione*

- un Questionario 0 (la denominazione di *Questionario 0* è strettamente correlata all'obiettivo di costruire un quadro preliminare, utile

all'individuazione di «elementi forti», nonché di progetti e prodotti sugli «oggetti» della riforma. Proprio in base a tali elementi ogni IRRE, di intesa con l'USR e attraverso un proprio gruppo di progetto – nel quale dovrà essere garantita la presenza di un rappresentante dell'USR designato tra i dirigenti tecnici –, opererà la scelta delle istituzioni scolastiche da inserire nel campione) (allegato 2);

- un'intervista semistrutturata al Dirigente scolastico;
- un questionario allo staff;
- una narrazione da parte dei protagonisti;
- due focus group.

Tutti gli strumenti sono stati validati dal Comitato nella seduta del 18 dicembre 2003.

c) *Costituzione dei team*

Ogni team sarà composto da almeno due osservatori, dei quali uno con provenienza dalla scuola primaria. A tutti i componenti sarà assicurato un momento nazionale di formazione, affidato all'IRRE Emilia Romagna, da realizzarsi in due tornate a partire dal 26 gennaio 2004.

Ad ogni team saranno affidate di norma 10 scuole, mentre per particolari situazioni territoriali non si potrà scendere al di sotto del limite minimo di 5 scuole.

Ciascun team sarà invitato a svolgere in ogni scuola due visite. È implicito un modello di comportamento relazionale improntato al colloquio, alla collaborazione, di aiuto e di servizio.

Le istituzioni scolastiche prescelte saranno coinvolte da parte di ciascun IRRE oltre alle visite

anche in seminari sugli aspetti più significativi dell'innovazione in corso e su confronti a livello locale riferiti alle buone pratiche emerse dalla ricerca.

Tutto ciò premesso, per avviare le attività nelle scuole, ogni IRRE entro il 7 gennaio 2004 dovrà procedere all'invio a tutte le scuole di una lettera informativa corredata del questionario 0 (allegato 2) e di una nota del MIUR sul progetto stesso (allegato 3).

Le scuole dovranno a loro volta restituire all'IRRE competente territorialmente il questionario 0 con le risposte entro il 20 gennaio 2004.

Contestualmente ogni IRRE procederà all'individuazione dei team di ricercatori per effettuare le visite, che saranno chiamati a partecipare alla formazione sugli strumenti di ricerca e sulle modalità di lavoro del team nelle scuole prescelte per la ricerca, in programma dal 26 gennaio 2004.

Nell'allegato 1 si riportano il numero delle scuole del campione in ciascuna regione, suddivise in scuole che hanno svolto la sperimentazione, nuovi istituti e scuole paritarie e la tempistica prevista dal progetto.

Tenuto conto del rilievo che l'iniziativa assume per il settore scolastico, si confida nella condivisione dell'attività e delle scelte con gli Uffici Scolastici Regionali, in un adeguato seguito da parte delle istituzioni scolastiche e nella sperimentata capacità di tenuta del sistema.

IL DIRETTORE GENERALE
Silvio Criscuoli

ALLEGATO 1

Regione	Sperimentazione			Totali Nuove scuole	TOTALE CAMPIONE	TEAM
	Statali	Paritarie	Totale			
ABRUZZO	8	2	10	5	15	2
BASILICATA	4	2	6	5	11	1
CALABRIA	15	2	17	5	22	2
CAMPANIA	17	4	21	42	63	6
EMILIA ROMAGNA	4	6	10	20	30	3
FRIULI VENEZIA GIULIA	4	4	8	18	26	3
LAZIO	11	4	15	28	43	4
LIGURIA	4	6	10	5	15	2
LOMBARDIA	17	8	25	51	76	8
MARCHE	8	2	10	5	15	2
MOLISE	4	2	6	5	11	1
PIEMONTE	9	5	14	20	34	3
PUGLIA	11	2	13	24	37	4
SARDEGNA	6	3	9	6	15	2
SICILIA	23	2	25	26	51	5
TOSCANA	10	6	16	10	26	3
UMBRIA	5	2	7	5	12	1
VENETO	8	8	16	25	41	4
Totale nazionale	173	78	251	292	543	54

Tempistica

- a) Invio da parte di ciascun IRRE del questionario 0 e di due lettere di informazione (MIUR e IRRE) entro il 7 gennaio 2004
- b) Restituzione delle risposte dalle scuole al proprio IRRE entro il 20 gennaio 2004
- c) Individuazione entro il 20 gennaio 2004 da parte di ciascun IRRE dei propri osservatori da inviare alla formazione
- d) Scelta del campione di scuole sulla base delle risposte entro gennaio 2004
- e) Attività di formazione dal 26 gennaio 2004
- f) Inizio delle visite nelle scuole prescelte a partire da febbraio 2004
- g) Attività seminariali a cura di ciascun IRRE per un confronto sugli aspetti significativi dell'innovazione
- h) Conclusione delle attività (di ricerca e di confronto a cura degli IRRE) entro maggio 2004
- i) Rapporti regionali a cura degli IRRE entro giugno 2004 e predisposizione di un Rapporto Nazionale per settembre 2004

ALLEGATO 2

«Questionario 0»

ALLEGATO 3

prot. n. 18698
Roma, 18 dicembre 2003

Al Dirigente Scolastico

Oggetto: Progetto di sviluppo di iniziative di sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria; legge n. 53/2003 a.s. 2003/04

Questa Direzione Generale ha affidato agli IRRE un progetto di sviluppo di iniziative di sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria, da realizzare entro il corrente a.s., d'intesa con gli Uffici Scolastici Regionali e con il coinvolgimento dell'INDIRE.

Il progetto ha alla base una finalità generale che è quella di ricomporre in un quadro di insieme le esperienze sviluppate nell'applicazione della riforma: tale ricomposizione non va vista quale azione di controllo o di intervento didattico, ma come un'azione di sistema che mira a far emergere e confrontare tutte le iniziative che in ciascuna realtà regionale vengono poste in essere. Nello specifico, il progetto mira a raccogliere e analizzare le azioni didattiche significative dell'innovazione, favorendo il confronto fra le scuole e la selezione di buone pratiche da inserire poi in una banca dati, che è la piattaforma INDIRE, con disseminazione dei risultati tra tutte le scuole.

L'azione congiunta tra MIUR, IRRE, Uffici Scolastici Regionali e INDIRE porterà a rilevare, in maniera scientificamente corretta, non solo i risultati dell'applicazione del progetto di innovazione nel settore dell'alfabetizzazione informatica, in quello dell'insegnamento della lingua inglese e di taluni aspetti innovativi opzionali-facoltativi delineati dalle indicazioni nazionali, ma anche il processo mediante il quale sono state applicate le condizioni della riforma, evidenziando in questo gli aspetti più idonei per una trasferibilità e riproducibilità in contesti diversi.

Il progetto di sviluppo in questione è entrato già nel pieno della fase operativa. Alla riunione del 17 ottobre u.s. a Roma con tutti i Presidenti e i Direttori degli IRRE, ha fatto poi seguito la costituzione, con D.D.G. 29 ottobre 2003, di un Comitato tecnico di coordinamento generale (ca-

bina di regia) che, nella riunione di insediamento del 5 novembre u.s., ha evidenziato, tra le altre priorità, la necessità di predisporre, in tempi brevi, idonei strumenti di indagine, necessari per attuare la ricerca qualitativa nelle scuole, da selezionare su un campione numericamente prefissato. Per realizzare tale obiettivo è stato poi costituito, sulla base delle designazioni emerse dal Comitato di coordinamento, un apposito gruppo tecnico di progettazione che si è insediato il giorno 19 novembre u.s. a Roma ed ha proceduto alla costruzione di specifici strumenti di ricerca.

È stata prevista la costituzione di team di ricerca, nominati da ciascun IRRE, che si recheranno nelle scuole del campione (circa 500), selezionate dagli IRRE, in accordo con gli USR, per effettuare le attività di ricerca qualitativa, di raccolta dati e di selezione di buone pratiche a partire dal mese di febbraio 2004 e con una preventiva formazione sull'uso degli strumenti di ricerca e sulle modalità di approccio alle scuole durante le visite.

Tutta l'attività si concluderà entro maggio 2004: oltre ad azioni di osservazione e rilevazione sono compresi, a cura di ciascun IRRE, momenti di riflessione con le scuole sugli aspetti più significativi dell'innovazione in corso e di confronto a livello locale riferiti alle buone pratiche didattiche.

Tra gli strumenti di rilevazione il Comitato di coordinamento ha previsto un Questionario 0 da inviare a tutte le scuole, in modo da poter costruire un quadro utile all'individuazione di «elementi forti», nonché di progetti e prodotti sugli «oggetti» della riforma. Tale ricognizione mira anche ad individuare il campione di scuole sulle quali i team di osservatori realizzeranno la ricerca qualitativa.

In considerazione dell'importanza che assume questa prima azione di sistema per l'avvio di un processo di innovazione nella scuola italiana, si auspica che le informazioni richieste nel questionario siano inviate dalla S.V. all'IRRE della propria regione entro il 20 gennaio 2004.

Si ringrazia anticipatamente per la cortese attenzione alle esigenze sopraindicate.

IL DIRETTORE GENERALE
Silvio Criscuoli

MINISTERO *dell'*ISTRUZIONE,
*dell'*UNIVERSITÀ *e della* RICERCA
DIPARTIMENTO *per lo* SVILUPPO
*dell'*ISTRUZIONE

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia

prot. n. 2265
Roma, 6 febbraio 2004

Ai Presidenti e ai Direttori degli IRRE
LORO SEDI
e p.c. Ai Direttori Generali degli Uffici
Scolastici Regionali
LORO SEDI
Al Presidente e Direttore INDIRE
FIRENZE
Ai Dirigenti Scolastici delle Istituzioni Scolastiche del Campione Regionale
LORO SEDI

Oggetto: Progetto di sviluppo delle iniziative di sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria legge n. 53/2003

Il progetto MIUR-IRRE di ricerca e sostegno all'avvio della riforma nella scuola primaria, avviato dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici con nota prot. n. 14972 del 20 ottobre 2003, ha superato un'altra fase di sviluppo con la formazione, a Bellaria dal 26 al 30 gennaio 2004, dei team regionali di ricerca, incaricati di effettuare le visite alle scuole del campione regionale. In quella sede sono stati presentati, condivisi e validati gli strumenti predisposti dal gruppo tecnico costituito specificamente per tale compito. Detti strumenti, già inviati dall'IRRE Toscana e allegati alla presente

nota, consentiranno ai team regionali di mettere in atto la ricerca qualitativa programmata.

Per garantire il successo dell'iniziativa e la tenuta del sistema si forniscono alcune raccomandazioni:

- rispetto dei tempi previsti per le varie fasi;
- mantenimento dei parametri numerici fissati per le scuole campione di ciascuna regione e scelta delle nuove scuole (in aggiunta delle 251 della sperimentazione a.s. 2002/2003), in base alle indicazioni emerse dall'analisi del questionario «0», inviato a suo tempo da ciascun IRRE a tutte le scuole primarie;
- approccio alle scuole campione secondo le tecniche suggerite nel seminario di Bellaria e con l'utilizzo degli strumenti di ricerca allegati alla presente nota;
- costituzione del gruppo di progetto regionale, coordinato dal responsabile del progetto (preferibilmente il Direttore IRRE) e formato da un dirigente tecnico designato dall'Ufficio scolastico Regionale, 2/3 ricercatori IRRE, un esperto di documentazione. Compiti del gruppo sono: scegliere il campione di scuole, costituire i team, esaminare la documentazione, validare la significatività delle esperienze, progettare seminari;
- costituzione del gruppo regionale, che comprende il gruppo tecnico e i team regionali con

il compito di preparare il Rapporto regionale e di partecipare alle attività di approfondimento e seminari;

- costituzione dei team, ciascuno di due osservatori con competenza metodologica sulla ricerca, di cui uno appartenente alla scuola primaria. In questa fase del progetto sono affidati al team i seguenti compiti: visitare le scuole del campione, evidenziare gli elementi per il report, ricercare le pratiche significative sugli oggetti dell'innovazione, più volte indicati, rilevare le «tematiche» ricorrenti dell'innovazione, promuovere un circuito di ricerca tra le scuole e l'IRRE;
- promozione di incontri e seminari regionali con le scuole;
- individuazione di pratiche significative.

A tal riguardo si assicura che è in corso una azione di raccordo con l'INDIRE di Firenze per la definizione di un protocollo di registrazione delle pratiche significative e contestualmente verrà organizzata una riunione di esperti di docu-

mentazione degli IRRE per mettere a punto una struttura idonea a documentare le pratiche significative che i team di ricerca evidenzieranno dalle scuole del campione regionale.

In considerazione dell'importanza che assume questo progetto per l'avvio di un processo di innovazione nella scuola italiana, si confida nella condivisione dell'attività e delle scelte con gli Uffici Scolastici Regionali e in un adeguato seguito da parte delle scuole.

IL DIRIGENTE
Elisabetta Davoli

Allegati:

- 1) intervista al Dirigente Scolastico
- 2) testimonial narrativo
- 3) schede di rilevazione
- 4) focus group docenti
- 5) focus group genitori
- 6) tabella di sintesi

MINISTERO *dell'ISTRUZIONE*,
dell'UNIVERSITÀ e della RICERCA
DIPARTIMENTO *per lo SVILUPPO*
dell'ISTRUZIONE

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia

prot. n. 7771
Roma, 20 aprile 2004
allegati n. 2

Ai Presidenti ed ai Direttori degli IRRE
LORO SEDI
e p.c. Ai Direttori Generali
Uffici Scolastici Regionali
LORO SEDI
Al Presidente ed al Direttore
INDIRE
FIRENZE

Oggetto: Progetto R.I.So.R.S.E. - Rapporto regionale e nazionale

Il progetto R.I.So.R.S.E., dopo l'attività dei team nelle scuole campione e le successive attività seminariali in ciascuna regione per un confronto sugli aspetti significativi dell'innovazione, prevede la stesura di un Rapporto regionale da parte di ciascun IRRE e, successivamente, quella di un Rapporto nazionale a cura del Comitato di coordinamento del progetto.

In linea con quanto emerso nel corso di formazione dei documentalisti degli IRRE, tenuto ad Abano Terme il 22 e 23 marzo u.s., le SS.LL. sono invitate a predisporre il rispettivo Rapporto regionale rispettando i punti concordati e riportati, sotto forma di indice, nell'allegato 1. Per

facilitare questa attività si allega anche l'indice previsto per il Rapporto nazionale (all. 2) che dovrà recepire, necessariamente, molte informazioni dall'insieme dei Rapporti regionali.

Allo scopo di consentire il rispetto dei tempi di progetto e la tenuta del sistema, si invitano le SS.LL. a mettere in atto tutte le azioni necessarie per garantire *alla fine di maggio p.v.* l'invio al Comitato di coordinamento, del rispettivo Rapporto.

IL DIRIGENTE
f.to Elisabetta Davoli

ALLEGATO 1

Rapporto regionale

Indice

1. PREMESSA
2. IL PROGETTO RISORSE
3. ANALISI QUANTITATIVA
 - Il questionario 0
 - Le scuole campione
 - La tipologia di scuola
 - Gli oggetti sperimentati
 - La distribuzione del fenomeno
 - La correlazione tra gli oggetti

4. ANALISI QUALITATIVA
 - Commento generale oggetto per oggetto ed utilizzo da parte delle scuole
 - Tabella sinottica per tutte le scuole sperimentali
 - Esempi di oggetti sperimentati
5. GLI EXEMPLA
 - Qualche esempio di scuola che ha sperimentato più oggetti e quadro di relazione tra i vari oggetti
6. CONCLUSIONI
 - Gli aspetti di sistema
 - Adesione e consenso delle scuole
 - Ruolo dell'IRRE e la rete nazionale
 - Sintesi e prospettive

ALLEGATO 2

Rapporto nazionale

Indice

1. INTRODUZIONE
 - Le caratteristiche generali del progetto risorse
 - Obiettivi e sviluppo del progetto
 - Le pratiche significative come exempla
2. ANALISI QUANTITATIVA NAZIONALE
 - Il questionario 0
 - Le scuole campione
 - La tipologia di scuola
 - Gli oggetti sperimentati
 - La distribuzione del fenomeno
 - La correlazione tra gli oggetti
3. ANALISI QUALITATIVA NAZIONALE
 - Commento generale oggetto per oggetto ed utilizzo da parte delle scuole
 - Tabella sinottica per tutte le scuole sperimentali
 - Esempi di oggetti sperimentati
4. EXEMPLA NAZIONALI
 - Qualche esempio di scuola che ha sperimentato più oggetti e quadro di relazione tra i vari oggetti
5. CONCLUSIONI
 - Gli aspetti di sistema
 - Adesione e consenso delle scuole
 - La rete nazionale IRRE
 - Sintesi e prospettive future

MINISTERO *dell'ISTRUZIONE*,
dell'UNIVERSITÀ e della RICERCA
DIPARTIMENTO *dell'ISTRUZIONE*

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
Area Autonomia

Prot. n. 10937
Roma, 22 giugno 2004

Ai Presidenti e Direttori degli IRRE
LORO SEDI
e p.c. Ai Direttori Generali
Uffici Scolastici Regionali
LORO SEDI
Al Presidente e Direttore INDIRE
FIRENZE

Oggetto: Progetto R.I.So.R.S.E. - lavori in corso

La fase della redazione dei Rapporti Regionali, avviata con nota prot. 7771 del 20 aprile 2004 e successive precisazioni della nota prot. 8956 del 14 maggio 2004, può dirsi conclusa con l'invio alla scrivente Direzione Generale da parte di tutti gli IRRE dei primi Rapporti Regionali, comprensivi di dati, osservazioni, esperienze didattiche.

È stato già avviato, con la collaborazione fattiva dell'IRRE Toscana, il lavoro propedeutico alla predisposizione e redazione del Rapporto Nazionale, da mettere a punto nel seminario di studio che si terrà a Bari presso l'IRRE Puglia nei giorni 30 giugno, 1 e 2 luglio p.v., dove sarà determinante il lavoro dei componenti del gruppo tecnico ricostituito con D.D.G. 21 giugno 2004.

La pubblicazione su un numero degli Annali del «Rapporto Nazionale definitivo» – che sa-

rà validato entro luglio 2004 dalla cabina di regia del progetto (Comitato di coordinamento ricostituito con D.D.G. 5 maggio 2004) – costituisce non l'ultima azione di una fase, ma la prima attività di una strategia rinnovata del progetto R.I.So.R.S.E.

Questo infatti intende ormai porsi quale base per la creazione di un sistema di supporto e di risposta del MIUR/USR/IRRE/INDIRE ai bisogni delle scuole per la riforma del sistema educativo.

A tal riguardo si coglie l'occasione per ringraziare tutti gli IRRE per la tenuta dei tempi e del sistema, nonostante le difficoltà oggettive legate, soprattutto, alla tecnica del «fare e progettare insieme».

Si auspica che presso ciascun IRRE si tenga fede all'impegno di procedere ad una pubblicazione propria dei Rapporti Regionali, in tempi ravvicinati e comunque utili alle istituzioni scolastiche interessate dall'avvio generalizzato della riforma.

Si rappresenta inoltre a tutti gli IRRE la necessità di sovrintendere e facilitare anche le operazioni relative alla immissione sulla piattaforma INDIRE delle «esperienze significative» della propria regione emerse nella ricerca del progetto R.I.So.R.S.E., tenendo così fede agli accordi assunti ad Abano Terme il 22 e 23 marzo u.s. durante il corso di formazione dei documentaristi IRRE e gli esperti dell'INDIRE. In questo modo

potrà essere assicurato il completamento della documentazione delle «pratiche didattiche» anche sulla piattaforma nazionale aperta a tutto il settore scolastico.

Infine si ricorda di tenere sempre sotto controllo le risposte, già fornite o in corso di invio, delle istituzioni scolastiche (statali e paritarie) del proprio territorio in merito alla disponibilità a partecipare ai lavori di ricerca, da avviare nel prossimo anno scolastico, nella scuola secondaria di

1° grado (nota prot. n. 7376 del 13 aprile 2004 con Questionario 0 allegato).

Si fa riserva di rendere noto, con specifica informativa, il percorso di ricerca del progetto R.I.So.R.S.E. per l'anno 2004/2005, con il collegamento sinergico dei destinatari della presente lettera.

IL DIRIGENTE
Elisabetta Davoli

SITI INTERNET *del* PROGETTO R.I.So.R.S.E.

a cura di ANGELA DEVIATO

MIUR

Una lavagna che si apre, come una finestra, dall'interno di un'aula sul mondo esterno è l'icona (peraltro la prima icona «animata» della homepage del MIUR) che è stata scelta, certamente con felice intuizione, per contraddistinguere lo spazio dedicato al progetto R.I.So.R.S.E. sul sito www.istruzione.it: la lavagna è, da sempre, l'immagine-simbolo della scuola e, in quanto tale, si connota di una forte ed universale valenza affettiva; inoltre – e ciò che più conta – è stata e resta lo strumento più semplice, diretto ed immediato della comunicazione «interna» al gruppo docente-discenti, comunemente noto come «classe».

Con il progetto R.I.So.R.S.E., i prodotti maggiormente significativi del lavoro svolto nella direzione della riforma – da docenti e allievi anche geograficamente molto distanti tra loro – una volta interessati dal progetto e impressi sulla lavagna allargata e interattiva della grande rete, confluiscono in un'unica ed organica raccolta di qualità guadagnando visibilità, rilevanza e accessibilità dall'esterno.

Dalla home-page del sito MIUR – <http://www.istruzione.it> – dunque, il personale della scuola o amministrativo, studenti, genitori o chiunque altri volesse semplicemente «saperne di più» può, cliccando sull'icona descritta, accedere

al menù principale dell'area R.I.So.R.S.E. e da qui, indirizzarsi alle diverse voci:

- *Presentazione, organismi e avvio del progetto* – Suddivisa in segnalibri, la pagina descrive l'ispirazione, le motivazioni, gli obiettivi, l'oggetto della ricerca, le modalità operative, gli strumenti di rilevazione, la composizione dei team di osservatori e la loro distribuzione sul territorio nazionale; raccoglie i decreti di costituzione degli *organismi* preposti all'attuazione del progetto: Cabina di regia, Gruppo tecnico, Gruppo tecnico-documentalistico; riporta le *comunicazioni ufficiali* con le quali, nel corso del 2003, sono state stabilite e diramate tempistica e procedure.
- *Rapporto nazionale* – pubblica, in anteprima sulla edizione integrale a stampa sugli «Annali dell'Istruzione», uno stralcio del Rapporto nazionale redatto dai Responsabili del progetto a conclusione del primo anno dei lavori.
- *Raccolta delle Pratiche significative* – si riportano in quest'area, distribuite per regione, alcune delle esperienze didattiche che le scuole hanno offerto nel corso della fase di raccolta dati del progetto. Non si tratta assolutamente di modelli, bensì di una panoramica di attività e impegni aggiuntivi supportati e sopportati dai docenti, per la realizzazione di obiettivi spesso di non immediata visibilità, ma di indiscu-

tibile utilità e valenza. La presentazione, contenuta per ragioni di spazio web e volutamente priva, per il possibile, di alcun commento o valutazione, conserva la veste «artigianale», con la quale è stata originariamente proposta: vuole essere una vetrina ad utilità degli istituti impegnati, al momento della messa in rete (settembre 2004), nella progettazione d'inizio anno scolastico 2004/2005.

- *Rapporti regionali* – pubblica in anteprima sulla edizione integrale a stampa sugli «Annali dell'Istruzione», ed in edizione necessariamente ridotta, i Rapporti regionali elaborati, a conclusione del primo anno, da ciascun IRRE.
- *Collegamento al sito INDIRE* e, all'interno di esso, *al GOLD* che, con la pubblicazione sistematizzata delle pratiche significative, realizza un'efficace vetrina istituzionale espositiva dei report.
- *News* – la voce riferisce, documentandola, la progressione cronologica delle attività.
- *Riunioni e appuntamenti* – Calendario, relazioni e conclusioni delle sedute di lavoro.
- *contatti* – la voce prelude ad un forum di prossima apertura luogo di incontro e scambio vivace di osservazioni, considerazioni, informazioni ed esperienze;

Il tratto distintivo di questi spazi è, come è evidente, la fluidità e la potenziale capacità di plasmarsi sulle diverse tipologie dei contenuti in ingresso, ai quali l'area dedicata andrà, con il progredire dei lavori, gradualmente adeguandosi.

INDIRE

Il progetto R.I.So.R.S.E. trova ampio e documentato spazio sui siti INDIRE <http://risorse.indire.it> e <http://gold.indire.it>

IRRE

I siti ufficiali di ciascun IRRE contribuiscono a «dare voce» alle peculiarità regionali e locali del progetto. Sarà utile, in tale prospettiva, consultarli agli indirizzi:

Abruzzo	www.irre.abruzzo.it
Basilicata	www.irre.basilicata.it
Calabria	www.irrecalabria.it
Campania	www.irrecampania.org
Emilia Romagna	www.irreer.org
Friuli Venezia Giulia	www.irrefvg.it
Lazio	www.irre.lazio.it
Liguria	www.irre.liguria.it
Lombardia	www.irre.lombardia.it
Marche	www.irre.marche.it
Molise	www.irremolise.it
Piemonte	www.irrepiemonte.it
Puglia	www.irrepuglia.it
Sardegna	www.irre.sardegna.it
Sicilia	www.irrsae.sicilia.it
Toscana	www.irre.toscana.it
Umbria	www.irre.umbria.it
Veneto	www.irre.veneto.it

Ringraziamenti

Un doveroso ringraziamento, unito all'apprezzamento per la qualità del lavoro svolto e degli esiti conseguiti, va rivolto innanzitutto agli Istituti Regionali di Ricerca Educativa: i Presidenti, i Direttori e, in particolare, i loro esperti con competenza, disponibilità e professionalità hanno accompagnato in ogni fase il progetto, rendendo possibile, nel rispetto dei tempi e degli obiettivi prefissati, questo impegno a servizio della scuola e del nuovo sistema scolastico.

La peculiarità italiana di una rete di Istituti di Ricerca educativa distribuita nel territorio si è manifestata come un valore aggiunto del sistema formativo italiano grazie alla capacità degli IRRE di «fare sistema» e di implementare, in questa difficile fase di transizione, un progetto di ricerca teso a valorizzare il contributo delle scuole autonome alla crescita complessiva della scuola primaria italiana sul piano qualitativo e della risposta ai bisogni espressi dal territorio.

Un apprezzamento poi all'attività di supporto dell'INDIRE che, parallelamente all'attività di osservazione e rilevazione sul campo, ha mantenuto attiva la piattaforma «Puntoedu», l'ambiente integrato per la formazione in rete, per meglio finalizzare e qualificare le azioni degli oggetti di ricerca.

La Cabina di regia (comitato di coordinamento nazionale), attivata presso il MIUR con la presenza delle rappresentanze delle istituzioni coinvolte, ha guidato con puntualità e competenza le azioni verso gli obiettivi del progetto e ha operato in perfetta sintonia con il gruppo tecnico, sua diramazione vitale, determinante nella costruzione degli strumenti e per la riuscita delle varie operazioni.

Una particolare menzione va fatta al gruppo di redazione che, coordinato dal prof. Giuseppe Italiano, ha costruito in totale spirito di servizio il presente Rapporto Nazionale.

Un grazie, infine, ai dirigenti scolastici, ai docenti e ai genitori che, soprattutto nelle scuole del campione, hanno pienamente collaborato alla riuscita del progetto, ma, soprattutto, hanno creduto in questa sfida iniziale per l'innovazione.

Elisabetta Davoli
(Presidente comitato
di coordinamento nazionale)

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

A CURA DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Direttore responsabile:
GINO BANTERLA

Direttore del Comitato tecnico-scientifico:
BRUNO PAGNANI

Comitato tecnico scientifico:

GIOVANNI BIONDI, ALBERTO BOTTINO, PASQUALE CAPO, LUIGI CATALANO, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, MICHELE DIPACE, MARIO GIACOMO DUTTO, GIUSEPPE FIORI, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, MARIOLINA MOIOLI, ALESSANDRO MUSUMECI, MARIA GRAZIA NARDIELLO, CATERINA PETRUZZI, ARMANDO PIETRELLA, DANIELA SALMINI, LUCREZIA STELLACCI, GIUSEPPE ZITO

Coordinamento editoriale: GAETANO SARDINI

Segreteria di redazione: DANIELA FORCONI, LUISA MANCINI

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: Annali dell'Istruzione, Periodici Le Monnier, piazza Borghese 3, 00186 Roma.

Posta elettronica: sdapi_redazione@annaliistruzione.it

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Rivista bimestrale

Condizioni di abbonamento 2003 (sei numeri per complessive pagine da 704 a 800)

— Annuale per l'Italia Euro 22,30

— Annuale per l'Estero Euro 32,60

Versamenti sul c/c postale N. 30896864 intestato a Periodici Le Monnier,
Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassano (Firenze).

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 «norme di tutela della privacy», l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati dell'Edumond Le Monnier (Casella postale 202 - 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Le Monnier verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 1935 in data 17-6-1968

Tutti i diritti riservati

La Tipografica Varese S.p.A. – Stabilimento di Firenze – Ottobre 2004