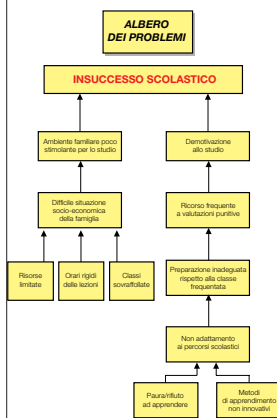


Trimestrale del Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca

Laboratori di didattica orientativa

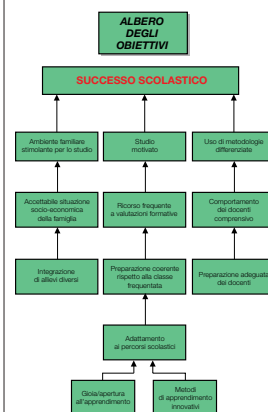
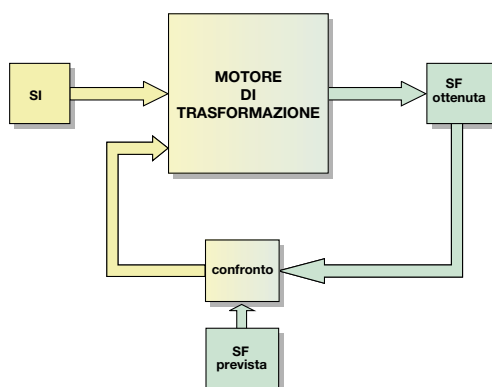


QUADERNI

DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE



Esperienze di progettazione nelle scuole



109
Roma 2004


LE MONNIER

QUADERNI
DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE

109/2004

Laboratori di didattica orientativa

Esperienze di progettazione nelle scuole



LE MONNIER

Indice

Presentazione	1
<i>di Silvio Criscuoli</i>	
I laboratori per la costruzione di moduli formativi di orientamento secondo la metodologia GOPP	2
<i>di Elisabetta Davoli</i>	
Il ciclo di progetto: l'identificazione	5
<i>di Orazio Pasquali</i>	
Gli esempi	14
<i>di Orazio Pasquali, Tommaso Portelli, Filomena Rocca</i>	
Osservazioni preliminari	14
Il laboratorio presso l'ITIS «Amedeo Duca di Aosta» – L'Aquila	15
Il laboratorio presso l'ITCG «Deffenu» – Olbia	25
Il laboratorio presso l'I.C. – Orsogna	34
Il laboratorio presso l'ITIS «Majorana» – Avezzano	43
Il ciclo di progetto: lo sviluppo	53
<i>di Orazio Pasquali, Tommaso Portelli, Filomena Rocca</i>	
Risultati e prospettive	70
<i>di Orazio Pasquali, Tommaso Portelli, Filomena Rocca</i>	
Applicazione dei laboratori in dimensione europea	72
<i>di Orazio Pasquali, Tommaso Portelli, Filomena Rocca</i>	
Introduzione alle esperienze europee	72
Il corso Socrates	86
Presentazione delle scuole dove sono stati sviluppati i laboratori GOPP: attività in corso	91
Istituto Comprensivo – Orsogna (CH)	91
ITCG «Attilio Deffenu» – Olbia	93
ITIS «Ettore Majorana» – Avezzano (AQ)	96
ITIS «Amedeo di Savoia Duca D'Aosta» – L'Aquila	103

Presentazione

di SILVIO CRISCUOLI

L'attuale periodo temporale è caratterizzato dalla presenza di grandi e complesse trasformazioni che non è semplice dominare e comprendere sino in fondo.

La stessa informazione non è diventata solo patrimonio della scuola, ma viene erogata in tutta la società con mezzi sempre più sofisticati e tecnologicamente avanzati.

Ciò ha fatto spostare il baricentro della formazione di un giovane portandolo verso quei settori informali e non formali, che non sempre si integrano con quello formale rappresentato dall'istituzione scolastica. Per questo la scuola ha davanti una scelta obbligata: conservare fino in fondo le sue tradizioni e ignorare il transitorio rappresentato da un'evoluzione sempre più spinta oppure entrare nella sfida lanciata dalla società e competere per offrire al giovane un sistema di formazione moderno, innovativo e ricco di motivazioni.

È in questo secondo percorso che si vuole indirizzare la scuola con le trasformazioni in atto ispirate dalla legge n. 53 del 28 marzo 2003: innanzitutto comprendere la nuova psicologia giovanile, i nuovi bisogni emergenti dai giovani, le caratteristiche positive di un ambiente di apprendimento.

Per far ciò occorre in primo luogo ascoltare, far esprimere i giovani in contesti in cui predomini la pari dignità e non il rapporto di dipendenza scolastico.

In secondo luogo occorre modellare la scuola secondo le esigenze dei suoi operatori più importanti, i docenti, che per tanti anni e in silenzio hanno portato l'innovazione nella scuola anche se in un disegno non di sistema, ma legato alle proprie capacità ed alla propria voglia di fare.

In terzo luogo occorre organizzare la scuola in un'ottica europea aprendola all'informazione, ai rapporti con il territorio e con l'Europa e strutturandola in maniera moderna e motivante.

Solo così potrà essere raggiunto quale risultato finale quello di vedere nel settore scolastico e sociale del nostro Paese giovani autonomi nelle scelte, creativi nell'applicazione, aperti ai problemi, costruttivi nella definizione del proprio futuro e della propria attività.

“

OCCORRE
ORGANIZZARE
LA SCUOLA
IN UN'OTTICA
EUROPEA
APRENDOLA
ALL'INFORMAZIONE,
AI RAPPORTI CON
IL TERRITORIO E
CON L'EUROPA E
STRUTTURANDOLA
IN MANIERA
MODERNA
E MOTIVANTE

”

I laboratori per la costruzione di moduli formativi di orientamento secondo la metodologia GOPP

di ELISABETTA DAVOLI

“

LA DIREZIONE GENERALE PER GLI ORDINAMENTI SCOLASTICI HA VOLUTO LASCIARE UNA TRACCIA VISIBILE DELLE ESPERIENZE CONDOTTE NELL'ANNO SCOLASTICO 2003/4 IN QUATTRO LABORATORI DI RICERCA-AZIONE

”

La presente pubblicazione ha un ambizioso obiettivo, quello di fornire una idea molto sintetica, ma sufficientemente esauriente, della preziosa esperienza che, pur negli iniziali piccoli numeri delle scuole coinvolte (solo quattro), si è progressivamente caricata di valenze così significative sul piano generale, tali da farne un punto di riferimento essenziale in vista dei processi di riforma degli ordinamenti scolastici fissati dalla legge n. 53 del 28 marzo 2003.

Per questo l'estrema sintesi e il ricorso a schemi molto essenziali non vanno considerati come un affrettato prodotto, piuttosto una scelta voluta per dare veramente spunti di ricerca, che possano produrre ulteriori esperienze per le scuole, senza la pretesa di fornire modelli, che in regime di autonomia scolastica sarebbero fuori luogo.

Notevoli sono anche gli aspetti trasversali emersi dall'iniziativa, che forniscono spunti di grande significatività in relazione agli obiettivi essenziali perseguiti dal sistema educativo e formativo.

La Direzione generale per gli Ordinamenti Scolastici, impegnata in prima linea nei processi di riforma del settore scolastico da realizzare in applicazione della legge n. 53/2003, ha voluto dunque lasciare una traccia visibile delle esperienze condotte nell'anno scolastico 2003/4 in quattro laboratori di ricerca-azione per la costruzione di moduli formativi di orientamento impostati secondo la metodologia GOPP (*Goal Oriented Project Planning* = Pianificazione di Progetto Orientata agli Obiettivi) in tre scuole di istruzione secondaria di secondo grado e in una scuola di istruzione secondaria di primo grado.

L'iniziativa trae origine dal programma di attività a suo tempo definito dal comitato tecnico scientifico coordinato dal prof. Giuseppe Bertagna ed operante nella Direzione generale per gli ordinamenti scolastici in base al Decreto Direttoriale del 14 marzo 2002.

Il gruppo di lavoro ha a suo tempo reso noti i risultati della prima fase di studio nel numero 6/2002 degli Annali pubblicato nel dicembre 2003 dal titolo «Progetto orientamento e riforma - L'indagine realizzata nella scuola italiana».

La fase successiva ha portato avanti un programma di attività in quattro scuole che si sono autocandidate per la realizzazione di laboratori nei quali privilegiare la dimensione orientativa interna alle discipline dei percorsi formativi scolastici. In tal modo si è concretamente realizzato quanto era stato già preannunciato nelle conclusioni del numero 6/2002 degli Annali:

«... In altre parole, partendo dalle scuole, per così dire, più “sensibili” al problema, prenderanno vita laboratori di ricerca-azione per la costruzione di moduli formativi di orientamento con forte dimensione educativa e didattica.

In questo senso si potrà realizzare il passaggio dalla ricerca di modelli alla concreta attuazione di esperienze didattiche, che, anticipando il senso della Riforma, potranno essere gli apripista della “didattica orientativa”, da realizzare a tutto campo nel settore scolastico».

Questo è lo spirito con il quale si è dato avvio alla nuova fase del progetto, che si auspica possa produrre esiti al di là delle aspettative dei progettisti.

In questa ricerca il *laboratorio* è inteso come uno «spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri»; la *Ricerca-azione va intesa* come una metodologia che ha lo scopo di individuare e migliorare una situazione problematica attraverso l'azione diretta di ogni singolo attore.

Pertanto i *Laboratori di ricerca-azione* del progetto hanno lo scopo di attivare processi di ricerca attiva presso le scuole, coinvolgendo gli attori chiave sia nella individuazione dei problemi che delle soluzioni, creando un ambiente positivo e costruttivo in cui risulti prioritario il principio della condivisione. L'obiettivo è costruire moduli formativi orientativi su aree specifiche dell'orientamento.

A tale proposito i risultati della ricerca sulle attività dell'orientamento da parte delle scuole proposti nella precedente pubblicazione hanno fatto individuare quattro grandi aree entro cui le attività stesse si sono sviluppate:

1. l'area delle *competenze/capacità* da far acquisire o da valorizzare nell'allievo per scopi educativi generali o per consentirgli di scegliere in modo più consapevole;
2. l'area della *conoscenza di sé*, per rafforzare la personalità dell'allievo o, ancora, per consentirgli di operare scelte consapevoli;
3. l'area del *sostegno all'allievo* nel suo percorso educativo;
4. l'area dei *percorsi formativi* e dei processi educativi.

I moduli formativi che la presente ricerca intende produrre andranno sviluppati all'interno di queste aree.

“

I LABORATORI DI
RICERCA-AZIONE
DEL PROGETTO
HANNO LO SCOPO
DI ATTIVARE
PROCESSI
DI RICERCA ATTIVA
PRESSO
LE SCUOLE
CREANDO
UN AMBIENTE
POSITIVO
E COSTRUTTIVO
IN CUI RISULTI
PRIORITARIO
IL PRINCIPIO
DELLA
CONDIVISIONE

”

In tal senso l'iniziativa che viene attualmente proposta costituisce una «chance» per tutte le scuole, senza la pretesa di offrire modelli o ricette per l'uso, ma un'ipotesi di lavoro da curvare sulla propria realtà.

Per questo al ringraziamento doveroso e non formale per quanti hanno contribuito alla progettazione e realizzazione dei laboratori di didattica orientativa, aggiungo la speranza che l'esperienza descritta ed esplicitata non rimanga un episodio isolato, ma si espanda sia nei contenuti sia sul piano territoriale nazionale, in quanto a trarne vantaggio saranno sicuramente in via definitiva i giovani, attraverso l'auspicabile e crescente successo formativo nel campo dell'istruzione e della formazione, tanto più che il confronto con gli altri Paesi dell'Unione Europea ci impone una «sana competizione».

“

INNOVARE
PER MIGLIORARE
LA QUALITÀ DELLO
APPRENDIMENTO,
DELLA
FORMAZIONE
E DEL CAPITALE
UMANO È LA SFIDA
RACCOLTA
A LISBONA
NEL MARZO 2000
DAI PAESI EUROPEI

”

In tal senso va letta la parte seconda della presente pubblicazione, nella quale i «laboratori GOPP» trovano applicazione nella dimensione europea, attraverso progetti specifici del Programma comunitario «Leonardo da Vinci» e «Socrates – Comenius».

Infine, e non «da ultima»... la presentazione delle molteplici attività nelle quali sono attualmente impegnate le quattro istituzioni scolastiche dei laboratori nazionali costituisce, per così dire, il rientro nel quotidiano scolastico dal quale vorremmo far partire con maggiore entusiasmo tutte le altre scuole verso traguardi più accattivanti e più innovativi per l'intero sistema educativo.

Innovare per migliorare la qualità dell'apprendimento, della formazione e del capitale umano è la sfida raccolta a Lisbona nel marzo 2000 dai Paesi europei riuniti a Consiglio: «diventare entro il 2010 l'economia basata sulla conoscenza, più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale».

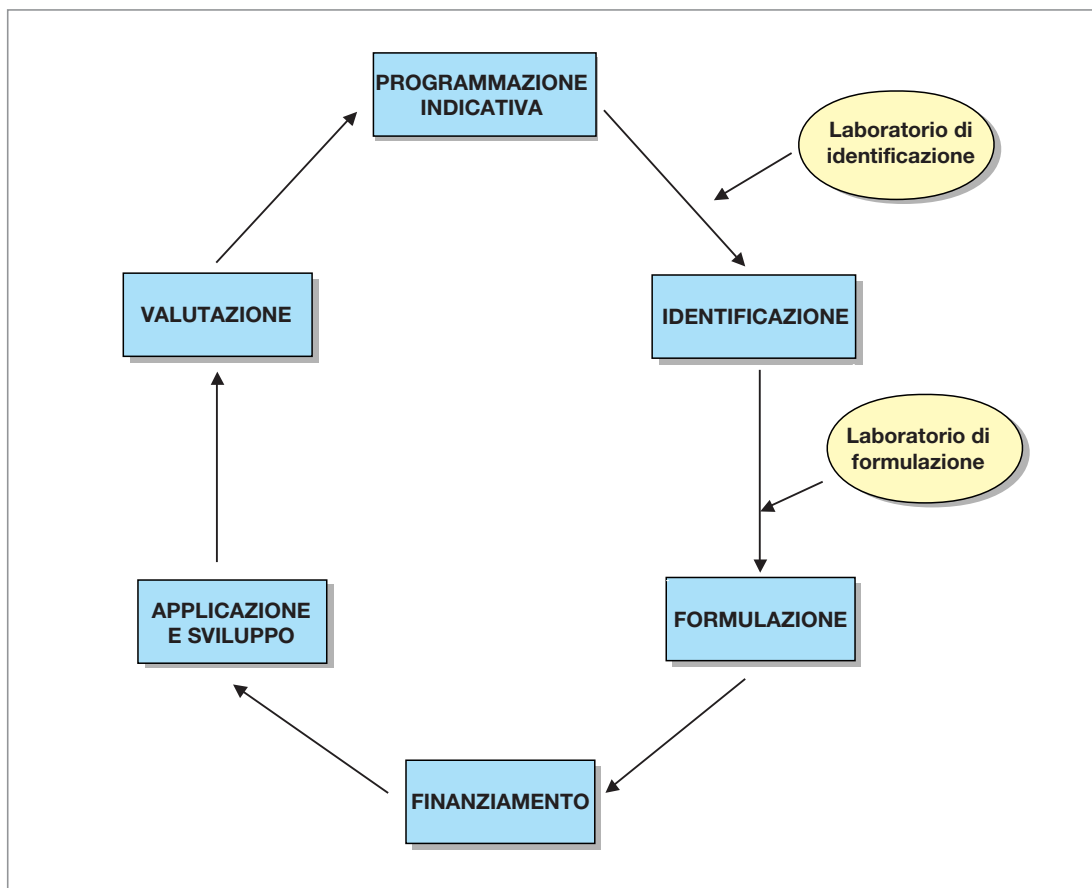
Ancora un ringraziamento alle scuole che a livello nazionale ed europeo hanno portato avanti le attività programmate e ci confermano la necessità di procedere con nuovi lavori da realizzare insieme e di buona lena!

Il ciclo di progetto: l'identificazione

di ORAZIO PASQUALI

IL CICLO DI VITA

Il ciclo di vita di un progetto di intervento nell'ambito scolastico si articola nelle fasi rappresentate nel grafico seguente:



“

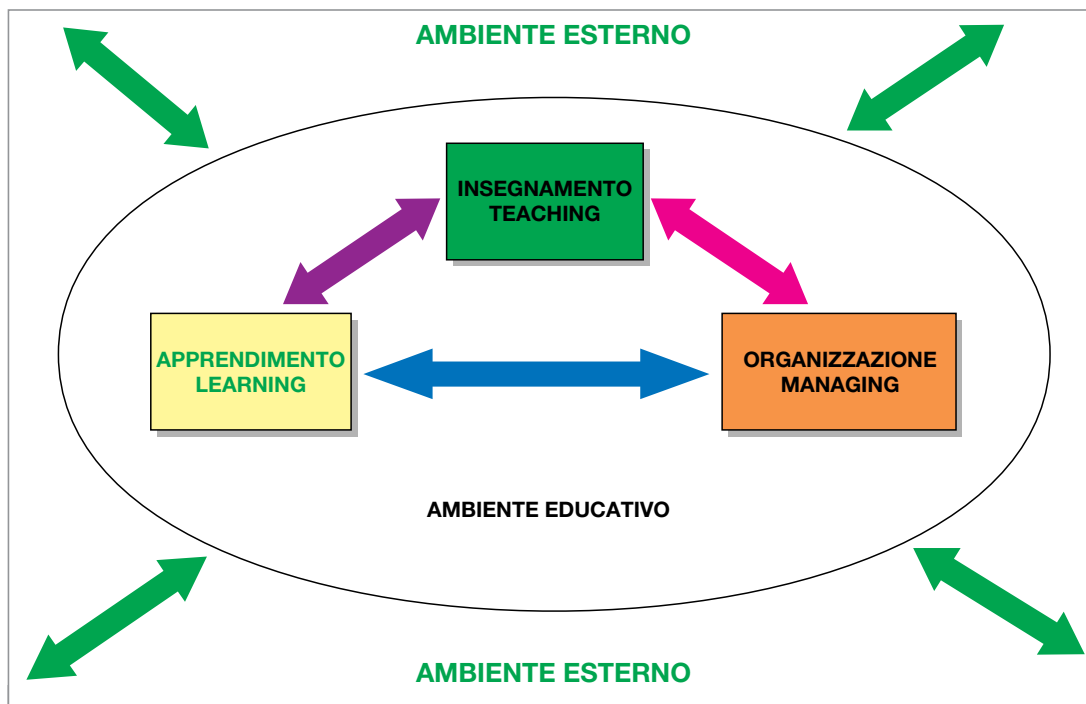
IL SISTEMA
SCUOLA È
UN SISTEMA
APERTO
INTERAGENTE
CON L'AMBIENTE
ESTERNO

”

Nella *programmazione indicativa* si ha la definizione di linee e principi generali; nella fase di *identificazione* si ha la formulazione dell'idea progetto; nella fase di *formulazione* si ha la definizione di tutti i dettagli di progetto; nella fase di *finanziamento* si procede allo sviluppo degli aspetti economici connessi al progetto; nella fase di *applicazione e sviluppo* si ha l'implementazione del progetto; nella fase di *valutazione* si ha l'analisi dei risultati e dell'impatto dell'intervento progettuale sia in itinere che alla fine delle attività.

A. ANALISI DELL'AMBIENTE EDUCATIVO

Il sistema scuola è un sistema aperto interagente con l'ambiente esterno. Esso può essere considerato dal punto di vista delle funzioni che si realizzano in esso come nello schema seguente, nel quale sono stati evidenziati un sottosistema denominato *teaching* o dell'insegnamento, un secondo sottosistema denominato *learning* o dell'apprendimento, ed un terzo sottosistema denominato *managing* o dell'organizzazione.



Ciascun blocco funzionale è strettamente interconnesso con gli altri due nel senso che ogni funzione è dipendente anche dalle altre. I tre blocchi funzionali sono inseriti in un ambiente educativo che deve possedere alcune caratteristiche specifiche per essere dichiarato tale.

In generale un ambiente educativo è quello che consente la realizzazione della politica delle vocali:

1. *A* per Autonomia di azione di tutte le sue componenti, intesa come recupero della creatività, sviluppo di percorsi originali e personali, valore aggiunto alla formazione;
2. *E* per Europa, intesa come quadro di riferimento per lo sviluppo delle azioni didattiche e per la definizione di percorsi generali con un'attenzione specifica alla dimensione europea;
3. *I* per Integrazione, intesa come considerazione di una multiattorialità per la definizione di qualunque azione didattica e di superamento progressivo dell'autoreferenzialità dell'ambiente scolastico;
4. *O* per Organizzazione intesa come accrescimento della cultura secondo la quale qualunque azione didattica deve essere il risultato di una progettazione a breve, medio e lungo termine;
5. *U* per Unione intesa come possibilità di riconoscere negli altri la stessa professionalità che si riconosce a noi stessi e quindi superare le barriere della divisione nelle azioni interne ed esterne alla scuola.

Da questa considerazione generale si possono dedurre per un ambiente di apprendimento, quale quello a cui ci si riferirà nel prosieguo, alcuni macroindicatori generali che sono:

- La partecipazione
- La comunicazione
- La progettazione
- Lo sviluppo delle risorse
- La valutazione

Per quanto concerne la *partecipazione*, un ambiente di apprendimento deve garantire la presenza attiva di tutte le sue componenti e quindi non presentare gli ostacoli che impediscono il contributo da parte di ciascuna componente o individuo. Per passare dall'affermazione del principio alla sua traduzione pratica, occorre fissare l'attenzione sul fatto che una partecipazione attiva si può avere se l'ambiente di apprendimento è tale da sostenere per ogni componente del sistema una forte motivazione ad organizzare, a insegnare o ad apprendere a seconda del ruolo che ha la componente considerata.

La *comunicazione* rappresenta il cuore di un ambiente di apprendimento; essa riguarda il teaching in quanto attraverso essa ogni docente può realizzare i propri obiettivi didattici e metodologici. Riguarda il learning in quanto ogni allievo attraverso la comunicazione può affinare il proprio apprendimento, stabilire contatti e relazioni. Riguarda il managing perché in un ambiente organizzativo la comunicazione è la linfa che dà vita a tutte le sue parti.

“

UNA
PARTECIPAZIONE
ATTIVA SI PUÒ
AVERE SE
L'AMBIENTE DI
APPRENDIMENTO
È TALE
DA SOSTENERE
PER OGNI
COMPONENTE
DEL SISTEMA
UNA FORTE
MOTIVAZIONE
AD ORGANIZZARE,
A INSEGNARE O
AD APPRENDERE

”

La *progettazione* è la pratica che occorre insegnare o potenziare nella vita scolastica. Qualunque azione, da quella didattica a quella amministrativa, deve rispondere ad un progetto singolo o di gruppo. Molte iniziative scolastiche falliscono dopo poco tempo perché sono il frutto di idee estemporanee messe in pratica senza un'analisi progettuale dei bisogni che devono soddisfare, dei tempi di sviluppo, delle risorse a disposizione e di quelle necessarie, delle fasi previste, dei risultati attesi, dei costi previsti e del budget disponibile. Ciò reca frustrazione negli ideatori ed un maggiore disimpegno degli stessi in tutti i settori. Questo testo si pone come obiettivo principale quello di avviare ad una progettazione partecipata, mirando soprattutto alla applicazione di una metodologia che consenta lo sviluppo in questo senso.

Lo *sviluppo delle risorse* è un altro macroindicatore chiave dell'ambiente di apprendimento. La modularità applicata alle risorse (persone e cose) presuppone che innanzitutto esse siano note sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, che sia chiaro quanto ogni risorsa possa essere impegnata nell'attività che si sta pensando di fare ed inoltre che sia ben definito, nei tempi e nei modi, il rapporto di interazione tra ciascuna risorsa ed il progetto.

La *valutazione* è la carta di identità di un'organizzazione. Se essa sa valutare sia i processi messi in atto sia i risultati dei progetti attuati ha una chiara visione delle azioni da attuare per migliorare sia i processi che i risultati stessi. La pratica valutativa deve avvenire su basi scientifiche e non essere frutto di iniziative estemporanee.

Partecipare attivamente con una forte motivazione, comunicare la propria attività e conoscere attraverso la comunicazione quella degli altri e dell'istituto, progettare ciascuna attività in maniera sistematica, sviluppare ed utilizzare le risorse in maniera utile ed intelligente e valutare sia i processi che i prodotti dell'attività, sono punti chiave di un ambiente di apprendimento che consente di apprendere e non solo di essere presenti, consente di sviluppare la propria professionalità nella docenza e non solo di lavorare, permette di organizzare in maniera utile e creativa le attività scolastiche e non solo di svolgere un lavoro burocratico.

“

MOLTE INIZIATIVE
SCOLASTICHE
FALLISCONO
DOPO POCO
TEMPO PERCHÉ
SONO IL FRUTTO
DI IDEE
ESTEMPORANEE
MESSE IN PRATICA
SENZA UN'ANALISI
PROGETTUALE

”

B. LA METODOLOGIA GOPP

La metodologia utilizzata per la progettazione è denominata GOPP (*Goal Oriented Project Planning*-pianificazione di progetto orientata agli obiettivi) ed è caratterizzata dalle seguenti caratteristiche principali:

1. *la progettazione è orientata agli obiettivi e non alle attività*. Ciò significa che si evita che interessi precostituiti possano lasciare fuori elementi importanti per la riuscita del progetto. La progettazione per obiettivi è del tipo top-down e si sviluppa dall'alto verso il basso considerando tutti i possibili sotto-obiettivi. Nella progettazione per attività si usa

invece il sistema bottom-up cioè quello che si sviluppa dal basso verso l'alto: dalle attività (che molto spesso sono suggerite dagli esperti tra quelle di loro pertinenza) verso gli obiettivi.

2. *La progettazione è concertata*, cioè definita sia con l'apporto degli attori chiave che con quello dei beneficiari finali del progetto, di modo che il progetto finale risulti condiviso e rispondente ai problemi reali dei beneficiari.
3. *L'identificazione delle componenti fondamentali* del progetto (obiettivi, risultati, attività) viene effettuata durante uno o più incontri di lavoro (workshop) della durata variabile da una giornata a due giornate e mezzo, con la partecipazione degli attori chiave e la conduzione di un animatore/moderatore esterno, che è neutrale rispetto al tema in discussione e agli interessi in gioco.
4. *L'identificazione del progetto* si sviluppa in due fasi sequenziali: la fase di analisi e quella di progettazione.
La *prima* prevede quattro passaggi:
 1. analisi degli attori chiave;
 2. analisi dei problemi;
 3. analisi degli obiettivi;
 4. identificazione degli ambiti di intervento;
 La *seconda* prevede due passaggi:
 1. scelta degli ambiti di intervento;
 2. identificazione del progetto con uno strumento denominato Quadro Logico.

I vantaggi dell'uso di questa metodologia, che si avvale anche di tecniche di animazione di gruppo tipiche del metodo METAPLAN® consistono in:

1. maggiore completezza e ricchezza di visione della realtà derivante dall'analisi di un gruppo;
2. individuazione più completa dei problemi per la presenza degli attori chiave relativi al tema progettuale;
3. maggiore partecipazione ed assunzione di responsabilità da parte degli attori chiave che hanno condiviso le scelte progettuali effettuate insieme al gruppo;
4. risparmio di tempo nell'identificazione del progetto.

Di seguito si riportano per ogni fase del workshop gli aspetti organizzativi.

b1. L'analisi

Analisi degli attori chiave

Gli attori chiave sono i rappresentanti di enti, istituzioni o organizzazioni che hanno interessi in una determinata situazione ed intendono contribui-

“
LA
PROGETTAZIONE È
CONCERTATA,
CIOÈ DEFINITA SIA
CON L'APPORTO
DEGLI ATTORI
CHIAVE CHE
CON QUELLO
DEI BENEFICIARI
FINALI
DEL PROGETTO,
DI MODO CHE
IL PROGETTO
FINALE RISULTI
CONDIVISO
E RISPONDENTE
AI PROBLEMI
REALI
DEI BENEFICIARI
”

re alla definizione di interventi progettuali per il suo miglioramento o per il suo sviluppo. È chiaro che in un workshop condotto con il metodo GOPP l'individuazione degli attori chiave deve avvenire a monte dello stesso ed è particolarmente delicata, perché l'assenza di qualche rappresentante importante per il progetto può compromettere la sua reale attuazione. Durante il workshop il moderatore deve rendere trasparenti gli interessi di ciascun attore chiave e chiarire il contributo che ciascuno può dare e ricevere nella sessione.

Analisi dei problemi

All'inizio del workshop il moderatore invita gli attori chiave (tra i quali, come detto, sono presenti anche i beneficiari del progetto) a segnare su un foglio cinque problemi (vale a dire situazioni negative espresse sinteticamente) riferiti al tema in discussione. Rispetto al metodo tradizionale di progettazione in cui si effettua un'analisi dei bisogni, vale a dire di desideri soggettivi, nel metodo GOPP si parte dal problema, cioè da una situazione negativa oggettiva. Una tendenza abbastanza comune delle persone è quella di esprimere il problema in termini di:

- mancanza di... prefigurando così già la soluzione del problema;
- valutazioni personali;
- affermazioni generiche o troppo complicate.

Il moderatore deve quindi inizialmente invitare a formulare ciascun problema in termini corretti e semplici. Una volta scritti i cinque problemi da parte di ciascun attore chiave, il moderatore invita ciascuna persona a scrivere su un cartoncino giallo il problema più importante tra i cinque, formulandolo con un massimo di cinque-sei parole. Questi cartoncini gialli vengono quindi posti su un foglio steso al muro e una volta eliminati quelli coincidenti, si invitano i presenti a completare la formulazione dei problemi aggiungendo cartoncini con quei problemi tra i cinque che non sono compresi tra quelli indicati. In questa maniera il gruppo ha segnalato tutte le situazioni che a suo giudizio sono negative rispetto al tema in discussione. Da quel momento il moderatore, insieme al gruppo, sviluppa l'albero dei problemi, sistemando i cartoncini gialli secondo un rapporto di causa-effetto, a partire dal basso verso l'alto.

Analisi degli obiettivi

Dall'albero dei problemi si passa quindi all'albero degli obiettivi, indicando, per ciascun problema su cartoncino giallo, una soluzione scritta su cartoncino verde che rappresenta la trasposizione in positivo della situazione negativa. Il moderatore dovrà discutere con il gruppo il rapporto causa-effetto nell'albero degli obiettivi, concordando le modifiche necessarie.



RISPETTO
AL METODO
TRADIZIONALE DI
PROGETTAZIONE
IN CUI SI
EFFETTUA
UN'ANALISI
DEI BISOGNI
NEL METODO
GOPP SI PARTE
DAL PROBLEMA,
CIOÈ DA
UNA SITUAZIONE
NEGATIVA
OGGETTIVA



Identificazione degli ambiti di intervento

Dall'albero degli obiettivi il gruppo può procedere, con la guida del moderatore, ad associare obiettivi in aree omogenee per le competenze necessarie a raggiungerli. Si potrà avere ad esempio l'area della formazione, quella dell'orientamento e così via.

b2. Il Quadro Logico*Scelta degli ambiti di intervento*

Una volta individuati gli ambiti di intervento dall'albero degli obiettivi, il gruppo sollecitato dal moderatore deve effettuare la scelta degli ambiti su cui intervenire nel progetto, perché l'ambito è confacente alle competenze tecniche e istituzionali del gruppo, è di interesse strategico e/o si hanno le risorse umane e finanziarie per svilupparlo e/o si ha un'urgenza di soluzione. Alcuni ambiti rimarranno esclusi dall'intervento progettuale e questo va considerato al momento della fase di progetto.

Identificazione del progetto con uno strumento denominato «quadro logico»

Il quadro logico, utilizzato nel metodo GOPP, è una matrice di progettazione che consente di visualizzare in modo efficace gli elementi di un intervento progettuale.

Il quadro ha quattro livelli che dal basso verso l'alto sono legati da un rapporto di causa-effetto e che sono strettamente connessi a quanto sviluppato nell'albero degli obiettivi.

Livelli	Definizione	Significato
OBIETTIVI GENERALI	I benefici a lungo termine che il progetto permetterà di raggiungere	Perché il progetto è importante per la società?
OBIETTIVO SPECIFICO	Il beneficio ottenuto con i servizi previsti dal progetto	Perché i beneficiari ne hanno bisogno?
RISULTATI	I servizi che i beneficiari ricevono dal progetto	Quali servizi sono garantiti ai beneficiari?
ATTIVITÀ	Ciò che viene fatto nel progetto per garantire la fornitura dei servizi	Quali attività sono sviluppate per fornire i servizi?

Le attività portano ai risultati, che permettono di raggiungere lo scopo del progetto, che consente di raggiungere gli obiettivi generali. Quest'ultimi sono i benefici di lungo termine che il progetto contribuirà, insieme ad altri interventi, a raggiungere per la società in generale e non solo per i beneficiari diretti. Questi obiettivi possono essere in numero maggiore di uno. L'obiettivo specifico, detto anche lo scopo del progetto, che è opportuno che sia unico, rappresenta i benefici che i beneficiari otterranno dai servizi previsti nel progetto.

“

INDIVIDUATI
GLI AMBITI
DI INTERVENTO
DALL'ALBERO
DEGLI OBIETTIVI,
IL GRUPPO
SOLLECITATO
DAL MODERATORE
DEVE EFFETTUARE
LA SCELTA
DEGLI AMBITI
SU CUI
INTERVENIRE
NEL PROGETTO

”

I risultati rappresentano i servizi che i beneficiari otterranno a seguito delle attività previste dal progetto.

Le attività sono le azioni che saranno messe in atto nel progetto per fornire i servizi necessari ai beneficiari.

Il quadro logico si presenta quindi come uno strumento per progettare nelle cui colonne sono presenti elementi che derivano dall'albero degli obiettivi (prima colonna), indicatori nella seconda, fonti di verifica nella terza e ipotesi nella quarta.

	Logica di intervento	Indicatori	Fonti di verifica	Ipotesi
OBIETTIVI GENERALI				
OBIETTIVO SPECIFICO				
RISULTATI				
ATTIVITÀ				

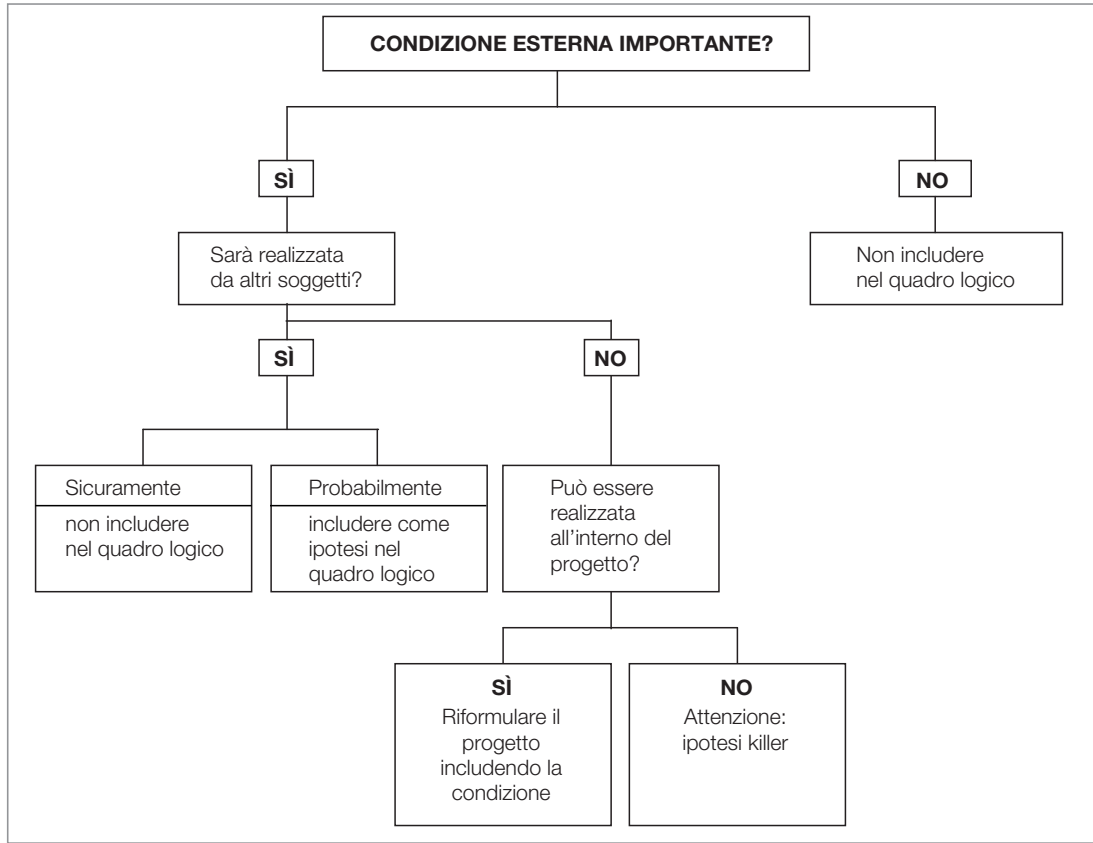
Per passare dall'albero degli obiettivi al quadro logico:

- Il moderatore invita il gruppo ad identificare lo scopo del progetto tra gli obiettivi dell'albero e a scriverlo su un cartoncino giallo. Di norma l'obiettivo specifico è rappresentato nell'albero degli obiettivi al livello gerarchico più alto.
- Il moderatore invita successivamente il gruppo ad identificare gli obiettivi generali dall'albero degli obiettivi, a scriverli su cartoncini verdi ed a porli al di sopra dell'obiettivo specifico del progetto nel quadro logico.
- Il moderatore invita il gruppo a identificare come risultati quegli obiettivi che portano direttamente allo scopo del progetto nell'albero degli obiettivi e a scriverli su un cartoncino rosso. Quelli che il progetto realizzerà (perché appartenenti ad ambiti di intervento scelti) si collegheranno nel quadro logico in riga, uno accanto all'altro sotto l'obiettivo specifico, mentre quelli che appartengono ad ambiti di intervento non selezionati si porranno fuori del quadro logico e costituiranno delle condizioni esterne.
- Vengono quindi considerate dal gruppo come attività quegli obiettivi che, nell'albero costruito, portano ai risultati di cui in precedenza; vengono scritte su cartoncino bianco e poste sotto i relativi risultati.
- Successivamente vengono affrontate dal gruppo le problematiche relative alle condizioni esterne, appartenenti agli ambiti di intervento non affrontati dal progetto. Ciascuna condizione viene sottoposta all'algoritmo seguente:

“

IL QUADRO LOGICO SI PRESENTA QUINDI COME UNO STRUMENTO PER PROGETTARE

”



Una volta completato il quadro logico, utilizzando quanto emerge dall'albero degli obiettivi per gli ambiti di intervento selezionati e la pericolosità delle condizioni esterne al progetto per gli ambiti di intervento non scelti, si passa alla definizione degli indicatori presenti nella colonna del quadro logico che permettono di osservare la realtà nel momento in cui si ottiene un risultato o si sviluppa un'attività. Di solito questi indicatori sono delle variabili, o dei valori di riferimento o dei tempi di riferimento o dei gruppi bersaglio. Vanno segnalati per consentire un riscontro oggettivo di quanto il progetto prevede nei vari livelli del quadro logico.

Gli esempi

di ORAZIO PASQUALI, TOMMASO PORTELLI, FILOMENA ROCCA

OSSERVAZIONI PRELIMINARI

La didattica orientativa rappresenta un punto di arrivo del processo di creazione di uno *spazio educativo europeo comune* a cui contribuiscono tutti gli Stati dell'Unione. Ad essa tende perciò l'istituzione scolastica protagonista dei cambiamenti in atto.

Le caratteristiche che si possono riconoscere a tale didattica sono quelle di formare e potenziare le capacità del giovane, di permettergli di conoscere se stesso ed i suoi limiti ma anche le sue attitudini e di consentirgli di partecipare attivamente insieme agli altri in un ambiente di lavoro positivo.

Una didattica orientativa può essere favorita se si ha un'analisi puntuale della situazione di partenza, una sistematicità nella applicazione della metodologia, una partecipazione attiva di tutte le componenti con pari dignità delle stesse nell'espletamento dei compiti, un'attenzione alla concreta applicazione di quanto progettato ed un'attenta riflessione sui risultati che di fase in fase si ottengono.

Queste caratteristiche sono presenti in un laboratorio di progettazione partecipata quali quelli che sono stati messi in atto negli esempi che seguono. Le scuole che sono state protagoniste dei laboratori GOPP sono tre Istituti tecnici ed un Istituto comprensivo; esse si sono particolarmente distinte nelle attività di orientamento nella fascia di età dei giovani più delicata, quale quella dai 9 ai 15 anni, hanno sviluppato progetti in ambito europeo ed hanno dimostrato grande apertura all'innovazione. In ogni caso ciascun laboratorio ha visto protagonisti anche attori chiave provenienti da altre istituzioni per cui si può senz'altro dire che esso è espressione del territorio più che della singola scuola.

Ciò premesso la chiave di lettura degli esempi che seguono è quella secondo la quale:

1. una didattica orientativa consegue da una progettazione rigorosa;
2. una didattica orientativa può essere sviluppata con il concorso di tutti gli attori chiave e dei beneficiari, che assumono un ruolo di partecipazione attiva.

“

LE SCUOLE
CHE SONO STATE
PROTAGONISTE
DEI LABORATORI
GOPP HANNO
SVILUPPATO
PROGETTI
IN AMBITO
EUROPEO
ED HANNO
DIMOSTRATO
GRANDE
APERTURA
ALL'INNOVAZIONE

”

L'entità o il tema dal quale si è partiti in ciascun laboratorio è stato di carattere generale (l'ambiente educativo, la dispersione scolastica, le relazioni, ecc.) ed è interessante analizzare come i moduli formativi che sono stati sviluppati in un contesto abbiano caratteristiche comuni a quelli di altri contesti almeno negli aspetti generali. Ciò sta a significare che esiste una matrice comune ai problemi degli ambienti educativi e dei suoi operatori ed è forse su questa che l'innovazione metodologica potrà e dovrà agire.

IL LABORATORIO PRESSO L'ITIS «AMEDEO DUCA DI AOSTA» – L'AQUILA

Per *l'area dei percorsi formativi e dei processi educativi* è stato individuato l'Istituto Tecnico industriale «Amedeo Duca di Aosta» di L'Aquila.

Il problema generale da cui parte la discussione è *l'ambiente educativo* in cui i percorsi ed i processi si svolgono.

Come previsto dalla metodologia GOPP, l'identificazione del progetto si è sviluppata in due fasi sequenziali: la fase di analisi e quella di progettazione. Sia la prima fase che la seconda si sono sviluppate durante una giornata di lavoro ciascuna (dalle 9.00 alle 17.00).

Analisi degli attori chiave

Gli attori chiave convenuti nell'aula, messa a disposizione e appositamente predisposta dall'ITIS di L'Aquila, erano portatori di interessi immediati e diretti, e di interessi più specifici e mirati (attori sociali), ma tutti portatori di interessi rilevanti per il progetto. In particolare, 4 genitori, 5 docenti dell'istituto ospite, 3 rappresentanti delle aziende locali, 6 rappresentanti di enti e istituzioni territoriali (2 psicopedagogisti – Centro CNOS-FAP, Convitto nazionale, Amministrazione provinciale 1), 1 Dirigente scolastico. Naturalmente erano presenti i beneficiari del progetto, gli studenti, in numero di 6.

La presentazione degli attori chiave, attraverso anche l'identificazione del proprio nome scritto da ciascuno su un cartellino che ha esposto sul tavolo, ha permesso soprattutto di evidenziare le loro principali caratteristiche: interessi, risorse, poteri, problemi.

Dopo questo indispensabile momento di «socializzazione» si è passati alla discussione per individuare *l'entità* oggetto di analisi e quindi di progettazione. Nello specifico si è deciso di affrontare il seguente tema: *ambiente educativo non stimolante*.

Analisi dei problemi

Dopo avere eseguito la procedura indicata nella sintesi metodologica si è giunti alla definizione dell'albero problemi, secondo il diagramma di seguito riportato.

“
GLI ATTORI
CHIAVE
CONVENUTI
NELL'AULA ERANO
PORTATORI
DI INTERESSI
IMMEDIATI
E DIRETTI,
E DI INTERESSI
PIÙ SPECIFICI
E MIRATI,
MA TUTTI
PORTATORI
DI INTERESSI
RILEVANTI PER
IL PROGETTO
”

Il diagramma si legge dal basso verso l'alto e mostra il rapporto causa-effetto tra una situazione o condizione di base ed una conseguenza di carattere negativo.

Il valore aggiunto di questa prima fase è stato rappresentato sia dal massimo coinvolgimento e creatività di ciascuno, tutti si sono espressi dai più taciturni ai più estroversi, sia dalla mediazione dei problemi proposti dai docenti con quelli proposti dagli allievi e dalle altre componenti. Questo ha permesso di allargare la visione del problema stesso, ma soprattutto di dividerlo.

Analisi degli obiettivi

Seguendo sempre la metodologia GOPP, si è giunti alla definizione del diagramma degli obiettivi riportato di seguito riscrivendo i problemi del cartellino giallo in possibili soluzioni sul cartellino verde.

“

IL VALORE
AGGIUNTO
DI QUESTA PRIMA
FASE È STATO
RAPPRESENTATO
SIA DAL MASSIMO
COINVOLGIMENTO
E CREATIVITÀ
DI CIASCUNO, SIA
DALLA
MEDIAZIONE DEI
PROBLEMI
PROPOSTI
DAI DOCENTI
CON QUELLI
PROPOSTI DAGLI
ALLIEVI
E DALLE ALTRE
COMPONENTI

”

Anche in questo caso il diagramma va letto dal basso verso l'alto e mostra il rapporto causa-effetto tra un'azione e una conseguenza di carattere positivo.

Al primo livello sono collocati i risultati della progettazione, agli altri livelli le attività che producono i risultati.

La realizzazione dell'albero degli obiettivi ha potenziato il clima di positività nel lavoro del gruppo, attenuando molto il disagio del gruppo. *Il valore aggiunto* sta nel fatto di avere individuato obiettivi all'interno di una logica di sistema a più dimensioni dove non emerge la sola inadeguatezza dell'allievo.

Individuazione degli ambiti di intervento

Il gruppo, con l'aiuto del moderatore, individua sull'albero degli obiettivi gli ambiti di intervento suddivisi in grosse tematiche e associa gli obiettivi in aree omogenee per le competenze necessarie a raggiungerle. Sono stati individuati, pertanto, i seguenti ambiti.

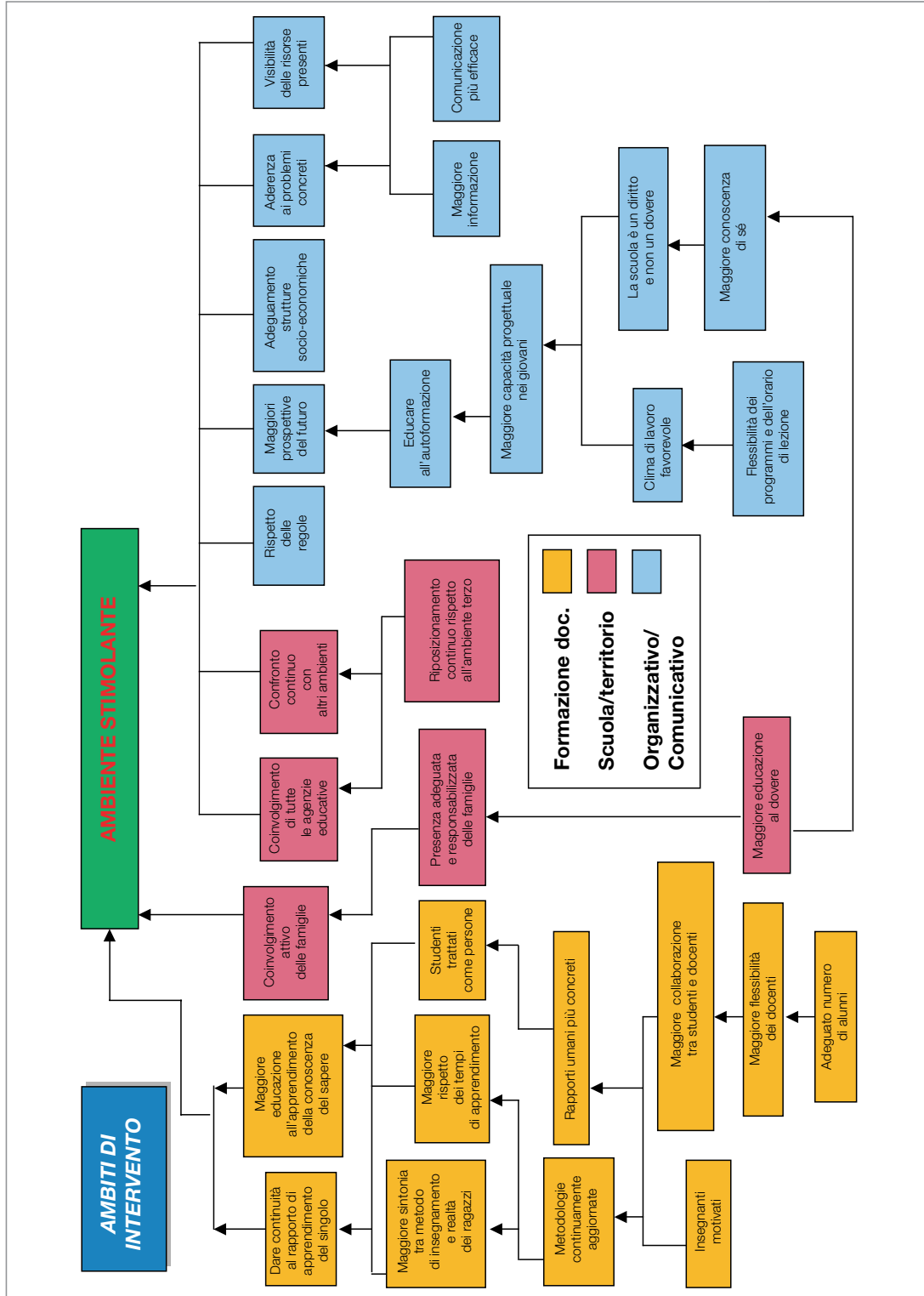
- *Ambito formazione docenti*
- *Ambito rapporto scuola-territorio*
- *Ambito organizzativo-comunicativo*

Gli ambiti sull'albero sono visualizzati con colori diversi per facilitarne l'individuazione, per condividerli e poi affidarne lo sviluppo ai singoli gruppi competenti.

“

IL VALORE
AGGIUNTO STA
NEL FATTO
DI AVERE
INDIVIDUATO
OBIETTIVI
ALL'INTERNO
DI UNA LOGICA
DI SISTEMA A PIÙ
DIMENSIONI DOVE
NON EMERGE
LA SOLA
INADEGUATEZZA
DELL'ALLIEVO

”



A questo punto si è passati alla seconda fase finalizzata a delineare le azioni progettuali attraverso la definizione della logica di intervento. Tale fase si è sviluppata nella mattinata della seconda giornata.

Scelta degli ambiti di intervento

In considerazione delle competenze tecnico-professionali e istituzionali dei componenti del gruppo necessarie per raggiungere l'obiettivo prefissato, si è deciso di intervenire in tutti e tre gli ambiti precedentemente individuati suddividendo il gruppo in tre sottogruppi, ognuno afferente ad un ambito, e utilizzando uno strumento chiamato «quadro logico».

La prima fase di compilazione, da parte del sottogruppo, del quadro logico consiste nel trascrivere, in corrispondenza degli obiettivi generali, i cartellini verdi del primo livello dell'albero degli obiettivi e in corrispondenza dello Scopo (Obiettivo specifico) il cartellino verde, posto alla punta dell'albero, inteso come punto di arrivo del percorso logico.

La seconda fase, la più attiva e coinvolgente, consiste nell'individuare le attività che il gruppo ritiene più efficaci per il raggiungimento degli obiettivi generali. Ciascuno attore, infatti, in relazione alle proprie competenze e responsabilità, propone delle attività e le relative strategie per la loro realizzazione. Dal dibattito, centrato su proposte concrete, si definisce la proposta condivisa che, sintetizzata in una serie di attività, è trascritta nel quadro logico in corrispondenza della voce Attività.

I sottogruppi, in seduta plenaria, discutono i quadri logici di ogni ambito e condividono le azioni utili alla formalizzazione del ciclo di vita del loro progetto di intervento sia nell'ambito scolastico che esterno alla scuola.

Riportiamo di seguito i tre quadri logici elaborati dal gruppo GOPP dell'ITIS «Amedeo Duca di Aosta» – L'Aquila dai quali il gruppo si è riproposto, nei prossimi mesi, di ripartire per la definizione e la realizzazione del progetto.

“

CIASCUNO
ATTORE,
IN RELAZIONE
ALLE PROPRIE
COMPETENZE E
RESPONSABILITÀ,
PROPONE
DELLE ATTIVITÀ
E LE RELATIVE
STRATEGIE
PER
LA LORO
REALIZZAZIONE

”

«AMBITO FORMAZIONE DOCENTE»			
Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>			
Obiettivi generali	<ul style="list-style-type: none"> • diminuire la dispersione • aumento della qualità del lavoro e della vita • maggiore autonomia di scelta e di lavoro • migliore orientamento 		
Scopo (obiettivo specifico)	Realizzare un ambiente stimolante		
Risultato	<ul style="list-style-type: none"> • maggiore educazione all'apprendimento • dare continuità al rapporto di apprendimento del singolo 		
Attività	<ul style="list-style-type: none"> • piattaforma e-learning • autoaggiornamento sulle strategie di apprendimento • costruzione dei percorsi individualizzati • corso sul cooperative learning • organizzazione di una comunità di pratica finalizzata alla gestione dei gruppi • istituire uno spazio web-studenti per comunicare al docente le proprie competenze non formali (liberamente nel tempo e nel modo). 		

«AMBITO SCUOLA-TERRITORIO»			
Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>			
Obiettivi generali	<ul style="list-style-type: none"> • diminuire la dispersione • aumento della qualità del lavoro e della vita • maggiore autonomia di scelta e di lavoro • migliore orientamento 		
Scopo (obiettivo specifico)	Realizzare un ambiente stimolante		
Risultato	<ul style="list-style-type: none"> • coinvolgimento attivo delle famiglie • confronto continuo con altri ambienti • coinvolgimento di tutte le agenzie educative 		
Attività	<ul style="list-style-type: none"> • mappatura disponibilità genitori per interventi programmati in attività curricolare sulla propria esperienza professionale • organizzazione di momenti di incontro nel quadro orario curricolare • mappatura degli ambienti educativo/formativi presenti nel territorio • organizzazione di stage programmati nelle attività curricolare • organizzazione di seminari di confronto tra docenti/studenti e agenzie formative del territorio 		

«AMBITO ORGANIZZATIVO-COMUNICATIVO»			
Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>			
Obiettivi generali	<ul style="list-style-type: none"> • diminuire la dispersione • aumento della qualità del lavoro e della vita • maggiore autonomia di scelta e di lavoro • migliore orientamento 		
Scopo (obiettivo specifico)	Realizzare un ambiente stimolante		
Risultato	<ul style="list-style-type: none"> • maggiore prospettiva del futuro • adeguamento strutture socio-economiche • rispetto delle regole • aderenza ai problemi concreti • visibilità delle risorse presenti 		
Attività	<ul style="list-style-type: none"> • formazione per il potenziamento delle capacità di autoformazione dell'allievo • formazione all'interno e/o all'esterno della scuola per promuovere e potenziare le capacità progettuali nei giovani • concertazione e condivisione di attività, nell'ambito della comunicazione, finalizzate a rendere il clima di lavoro nella scuola favorevole • attività modulari, flessibili nei contenuti disciplinari ma vincolate agli obiettivi generali del progetto, organizzate con un quadro orario flessibile più vicino alle esigenze formative degli allievi • laboratori animati da sociologi e/o psicologi finalizzati al potenziamento in ogni allievo della conoscenza del sé • rete interna alla scuola strutturata, finalizzata a potenziare l'informazione e a rendere la comunicazione tra gli operatori della scuola più efficace 		

IL LABORATORIO PRESSO L'ITCG «DEFFENU» – OLBIA

Introduzione

Per l'area del sostegno all'allievo è stato individuato il percorso educativo dell'Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri «Deffenu» di Olbia.

Il problema generale da cui parte la discussione è il *disagio scolastico dell'allievo*.

Gli attori chiave convenuti sono: 4 genitori, 8 studenti dei quali 4 dei centri di formazione professionale per l'obbligo formativo e 1 loro docente coordinatore, 4 docenti dell'ITCG «Deffenu» di Olbia, 1 rappresentante dell'Unione Industriale, 1 rappresentante del settore del volontariato, uno psicologo, 1 sociologo anche assessore all'istruzione del comune di Olbia. L'attività d'aula si è sviluppata nell'arco di due giornate, dalle ore 9.00 alle ore 17.00.

Nella fase iniziale dell'incontro, dopo aver esplicitato il compito della giornata e per facilitare l'interazione del gruppo, ogni convenuto si è identificato con il proprio nome su un cartellino che ha esposto sul tavolo.

Il laboratorio si è articolato in più fasi:

1. analisi dei problemi
2. analisi degli obiettivi
3. individuazione e definizione degli ambiti di intervento
4. scelta degli ambiti di intervento possibili e individuazione dei fattori esterni
5. esplicitazione del quadro logico
6. lavori di gruppo per ambito
7. sintesi dei lavori di gruppo
8. conclusioni

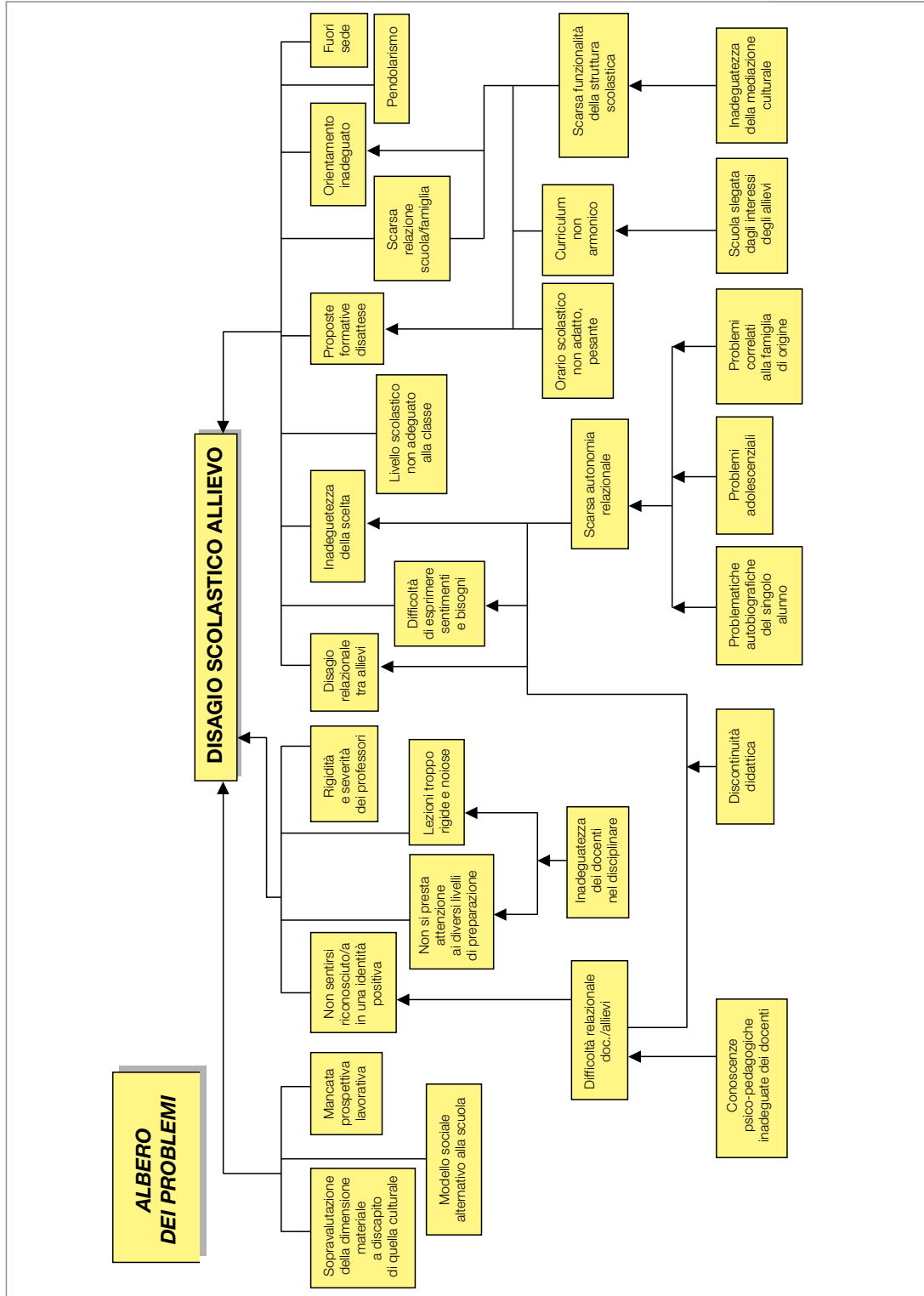
1. Analisi dei problemi

Dopo avere eseguito la procedura indicata nella metodologia si è giunti alla definizione del seguente quadro dei problemi:

“

IL PROBLEMA
GENERALE
DA CUI PARTE
LA DISCUSSIONE
È IL DISAGIO
SCOLASTICO
DELL'ALLIEVO

”



I problemi si sono distribuiti in quattro aree: *area socio-politica*, *area dell'insegnamento*, *area dell'allievo e delle difficoltà di apprendimento* e *area dell'organizzazione*. In particolare nella discussione di gruppo si è evidenziata la difficoltà comunicativa e relazionale tra docenti e allievi portatori di sistemi di valori che non sempre coincidono. L'iniziale disagio degli allievi ad esprimere opinioni e problemi che li riguardano, in un consesso di attori chiave di diversa estrazione, è stato superato con l'uso della metodologia GOPP, che considera di pari dignità tutti gli interventi e che prevede la condivisione delle scelte. *Il valore aggiunto di questa prima fase* è rappresentato dalla mediazione dei problemi proposti dai docenti con quelli proposti dagli allievi e dalle altre componenti, allargando, così, la visione del problema stesso e di conseguenza quello delle soluzioni. In sintesi, l'albero dei problemi ha evidenziato come cause principali del disagio scolastico degli allievi: carenze formative nei docenti, difficoltà relazionale degli allievi tra di loro e con il mondo degli adulti e carenze nell'organizzazione.

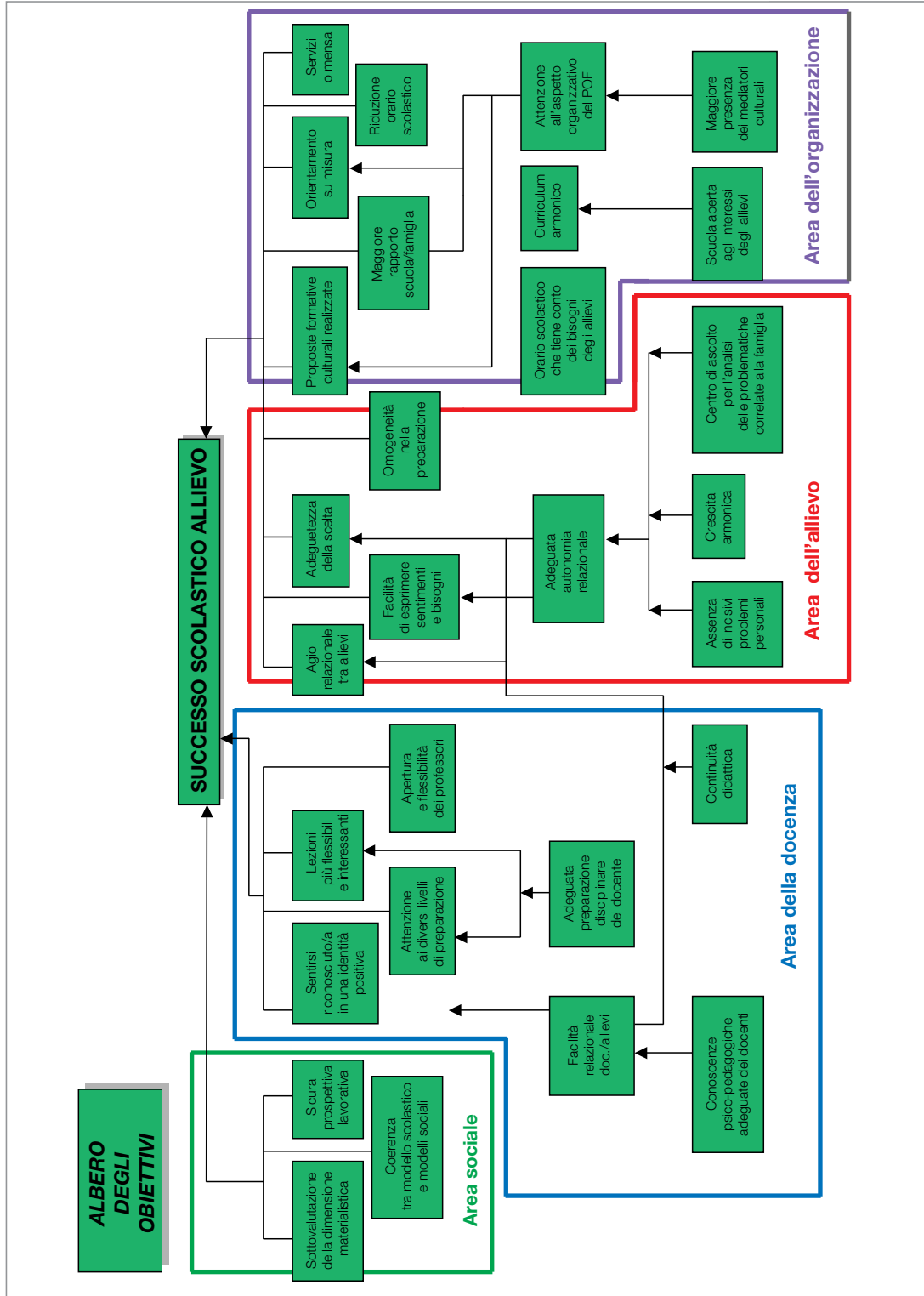
2. Analisi degli obiettivi

Dopo avere eseguito la procedura indicata nella metodologia si è giunti alla definizione del seguente quadro degli obiettivi riportando i problemi del cartellino giallo in possibili soluzioni sul cartellino verde:

“

NELLA
DISCUSSIONE
DI GRUPPO
SI È EVIDENZIATA
LA DIFFICOLTÀ
COMUNICATIVA
E RELAZIONALE
TRA DOCENTI
E ALLIEVI
PORTATORI
DI SISTEMI
DI VALORI CHE
NON SEMPRE
COINCIDONO

”



Nell'albero verde si evidenziano, per i docenti, obiettivi di formazione e non solo di tipo disciplinare, obiettivi di carattere sociale solo in parte da attribuire alla scuola (modelli di vita, posti di lavoro, situazioni residenziali) e obiettivi organizzativi e relazionali che richiedono soluzioni integrate tra i diversi soggetti.

Al primo livello sono collocati i risultati della progettazione, agli altri livelli le attività che producono i risultati.

La realizzazione dell'albero degli obiettivi ha potenziato il clima di positività nel lavoro del gruppo, attenuando molto il disagio degli allievi. *Il valore aggiunto* sta nel fatto di avere individuato soluzioni e obiettivi all'interno di una logica di sistema a più dimensioni dove non emerge la sola inadeguatezza dell'allievo.

3. Individuazione e definizione degli ambiti di intervento

In questa fase si sono identificati i gruppi di obiettivi a carattere omogeneo e definiti gli ambiti corrispondenti che sono: *socio-politico, formazione dei docenti, socio-psicologico, organizzativo e orientamento.*

4. Scelta degli ambiti di intervento possibili e individuazione dei fattori esterni

Per la tipologia degli attori chiave si è deciso di intervenire su tre ambiti:

- *Ambito formativo o della formazione*
- *Ambito socio-psicologico o della relazione*
- *Ambito dell'orientamento e dell'organizzazione*

e a tale scopo sono stati costituiti tre gruppi di lavoro formati dai rappresentanti delle diverse categorie presenti.

5. Esplicitazione del quadro logico

Dalla discussione di gruppo è emerso che *lo scopo del progetto* che deve guidare il quadro logico è il *successo scolastico*, mentre l'obiettivo generale è l'inserimento positivo del giovane nella società.

6. Lavori di gruppo per ambito

Per *l'ambito formativo* il gruppo ha elaborato il quadro logico, così schematizzato:

“
DALLA
DISCUSSIONE
DI GRUPPO È
EMERSO
CHE LO SCOPO
DEL PROGETTO
CHE DEVE
GUIDARE IL
QUADRO LOGICO
È IL SUCCESSO
SCOLASTICO,
MENTRE
L'OBIETTIVO
GENERALE
È L'INSERIMENTO
POSITIVO
DEL GIOVANE
NELLA SOCIETÀ
”

	Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelta di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>	Indicatori <i>Strumenti quali-quantitativi, oggettivi e verificabili che permettono di misurare i risultati del progetto</i>	Fonti di verifica <i>Fonti presso le quali è possibile reperire le informazioni sulla veridicità e sulla metodologia di costituzione degli indicatori</i>	Ipotesi <i>Condizioni di base per il successo del progetto, determinate da fattori esogeni ma considerate sufficientemente realistiche e durature</i>
Obiettivi generali	Inserimento positivo del giovane nella società			
Scopo (obiettivo specifico)	Successo scolastico			
Risultato	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apertura e flessibilità dei professori 2. Sentirsi riconosciuto in una identità positiva 3. Attenzione ai diversi livelli di preparazione 4. Lezioni più flessibili e interessanti 5. Facilità relazionali 6. Migliore bagaglio pedagogico culturale dei docenti 7. Preparazione psicopedagogica approfondita e diffusa 8. Preparazione adeguata dei docenti 	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione attiva degli allievi alla attività formativa • Miglioramento generalizzato del livello di apprendimento (indicatore percentuale) 		
Attività	<ol style="list-style-type: none"> 1. Corsi di psicopedagogia, terapia relazionale 2. Psicologo, sostegno ai docenti 3. Corsi di aggiornamento e professionali 4. Azione di divulgazione e socializzazione delle competenze interne alla scuola 	Mezzi	Costi	Continuità didattica
				Precondizioni

Per l'*ambito socio-psicologico* il gruppo ha elaborato il quadro logico, così schematizzato:

	Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>	Indicatori <i>Strumenti quali-quantitativi, oggettivi e verificabili che permettono di misurare i risultati del progetto</i>	Fonti di verifica <i>Fonti presso le quali è possibile reperire le informazioni sulla veridicità e sulla metodologia di costituzione degli indicatori</i>	Ipotesi <i>Condizioni di base per il successo del progetto, determinate da fattori esogeni ma considerate sufficientemente realistiche e durature</i>
Obiettivi generali	Inserimento positivo del giovane nella società			
Scopo (obiettivo specifico)	Successo scolastico			
Risultato	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorire la relazione tra gli allievi con il lavoro di gruppo 2. Scelte adeguate 3. Omogeneità nella preparazione 4. Facilità nell'esprimere in modo chiaro sentimenti e bisogni. 5. Adeguata autonomia relazionale 6. Assenza di incisivi problemi personali 7. Crescita armonica 8. Analisi delle problematiche correlate alla famiglia di origine 	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione attiva degli allievi alla attività formativa • Miglioramento generalizzato del livello di apprendimento (indicatore percentuale) 		
Attività	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gruppi di interesse e di livello 2. Laboratori musicali, teatrali, di studio e di ricerca autogestiti dai ragazzi 3. Sistema ascolto per le famiglie per condividere le competenze informali dei ragazzi acquisite fuori della scuola 4. Corsi di potenziamento delle capacità espressive degli insegnanti 	Mezzi	Costi	Continuità didattica

Per l'ambito dell'orientamento e dell'organizzazione il gruppo ha elaborato il quadro logico, così schematizzato:

	Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>	Indicatori <i>Strumenti quali-quantitativi, oggettivi e verificabili che permettono di misurare i risultati del progetto</i>	Fonti di verifica <i>Fonti presso le quali è possibile reperire le informazioni sulla veridicità e sulla metodologia di costituzione degli indicatori</i>	Ipotesi <i>Condizioni di base per il successo del progetto, determinate da fattori esogeni ma considerate sufficientemente realistiche e durature</i>
Obiettivi generali	Inserimento positivo del giovane nella società			
Scopo (obiettivo specifico)	Successo scolastico			
Risultato	Orientamento inteso come: 1. Sostegno all'allievo 2. Acquisizione di conoscenze e capacità 3. Conoscenza di sé			
Attività	1. Creare una comunità di pratica 2. Predisporre strumenti per la <i>rilevazione</i> e la <i>valutazione</i> delle competenze informali dell'allievo (mappa delle competenze) 3. Predisporre strumenti per la <i>rilevazione</i> e la <i>valorizzazione</i> delle «passioni» dell'allievo 4. Istituire il ruolo del tutor allievo (studente di una classe diversa) 5. Attivare percorsi dove gli allievi assumono ruoli di responsabilità	Mezzi	Costi	Continuità didattica
				Precondizioni

7. Sintesi delle attività proposte dal gruppo per ogni ambito

Per l'ambito formativo o della *formazione* le attività proposte per i docenti sono:

1. Corsi di psicopedagogia, terapia relazionale
2. Psicologo a sostegno dei docenti

3. Corsi di aggiornamento e professionali
4. Azione di divulgazione e socializzazione delle competenze interne alla scuola.

Per l'ambito socio-psicologico o della *relazione* le attività proposte sono:

1. Applicazioni di metodologie di apprendimento cooperativo, sistematiche e non occasionali, slegate dalla tipologia di scuola: gruppi di livelli di preparazione e di interesse
2. Sistema ascolto per gli allievi: spazi autogestiti dai ragazzi per l'ascolto, lo studio, la ricerca, ecc.: laboratori musicali, teatrali, di studio e di ricerca
3. Sistema ascolto per le famiglie: condivisione delle competenze trasversali e informali acquisite dai ragazzi nel quotidiano extrascolastico
4. Corsi di potenziamento delle capacità espressive degli insegnanti.

Per l'ambito dell'orientamento o dell'*organizzazione* le attività proposte sono:

1. Comunità di pratica
2. Gruppi di lavoro per la definizione di strumenti per la rilevazione e la valutazione delle competenze informali dell'allievo (mappa delle competenze)
3. Gruppi di lavoro per la definizione di strumenti per la rilevazione e la valorizzazione delle «passioni» dell'allievo
4. Tutor allievo (studente di una classe diversa) per sostegno e supporto ai più piccoli
5. Ruolo di responsabilità degli allievi in attività scelte dalla scuola.

Conclusioni dell'attività

Il laboratorio ha messo in luce il problema del disagio scolastico in tutti i suoi aspetti ed ha consentito di pensare a soluzioni non centrate solo sugli allievi ma mirate ad intervenire anche sul sistema. Le attività proposte devono essere inserite in un piano di interventi più sistematico e coerente per assumere una dimensione multiattoriale effettiva. Risulta infatti dai risultati ancora una visione parcellizzata delle soluzioni che vanno invece, come detto, integrate.

Il processo innovativo

L'innovazione introdotta dal progetto consiste in:

- nuovi approcci nell'utilizzo di metodologie, strumenti, prodotti esistenti al fine di applicarli a nuove tematiche e/o a nuovi destinatari;
- nuovi processi o prodotti in risposta a problemi esistenti;
- nuove forme di cooperazione/lavoro in rete tra gli attori chiave e/o i decisori politici.

“
IL LABORATORIO
HA MESSO
IN LUCE
IL PROBLEMA
DEL DISAGIO
SCOLASTICO
IN TUTTI I SUOI
ASPETTI ED HA
CONSENTITO
DI PENSARE
A SOLUZIONI NON
CENTRATE SOLO
SUGLI ALLIEVI
MA MIRATE
AD INTERVENIRE
ANCHE
SUL SISTEMA

”

“

IL VALORE
AGGIUNTO
DI QUESTA FASE
È STATO
RAPPRESENTATO
SIA DALLA
MEDIAZIONE
DEI PROBLEMI
PROPOSTI
DAI DOCENTI
CON QUELLI
PROPOSTI
DAGLI ALLIEVI
E DALLE ALTRE
COMPONENTI

”

IL LABORATORIO PRESSO L'I.C. – ORSOGNA

Per *l'area della conoscenza di sé* è stato individuato il percorso educativo dell'Istituto Comprensivo di Orsogna.

Il problema generale da cui è partita la discussione riguarda le *difficili relazioni all'interno della scuola*.

Come previsto dalla metodologia GOPP, lo sviluppo del progetto si è effettuato in due fasi sequenziali: la fase di identificazione e quella di effettiva progettazione.

Il laboratorio di identificazione si è articolato in più fasi:

- analisi degli attori chiave
- analisi dei problemi
- analisi degli obiettivi
- individuazione, definizione e scelta degli ambiti di intervento
- esplicitazione del quadro logico
- lavori di gruppo per ambito
- sintesi dei lavori di gruppo
- conclusioni

1. Analisi degli attori chiave

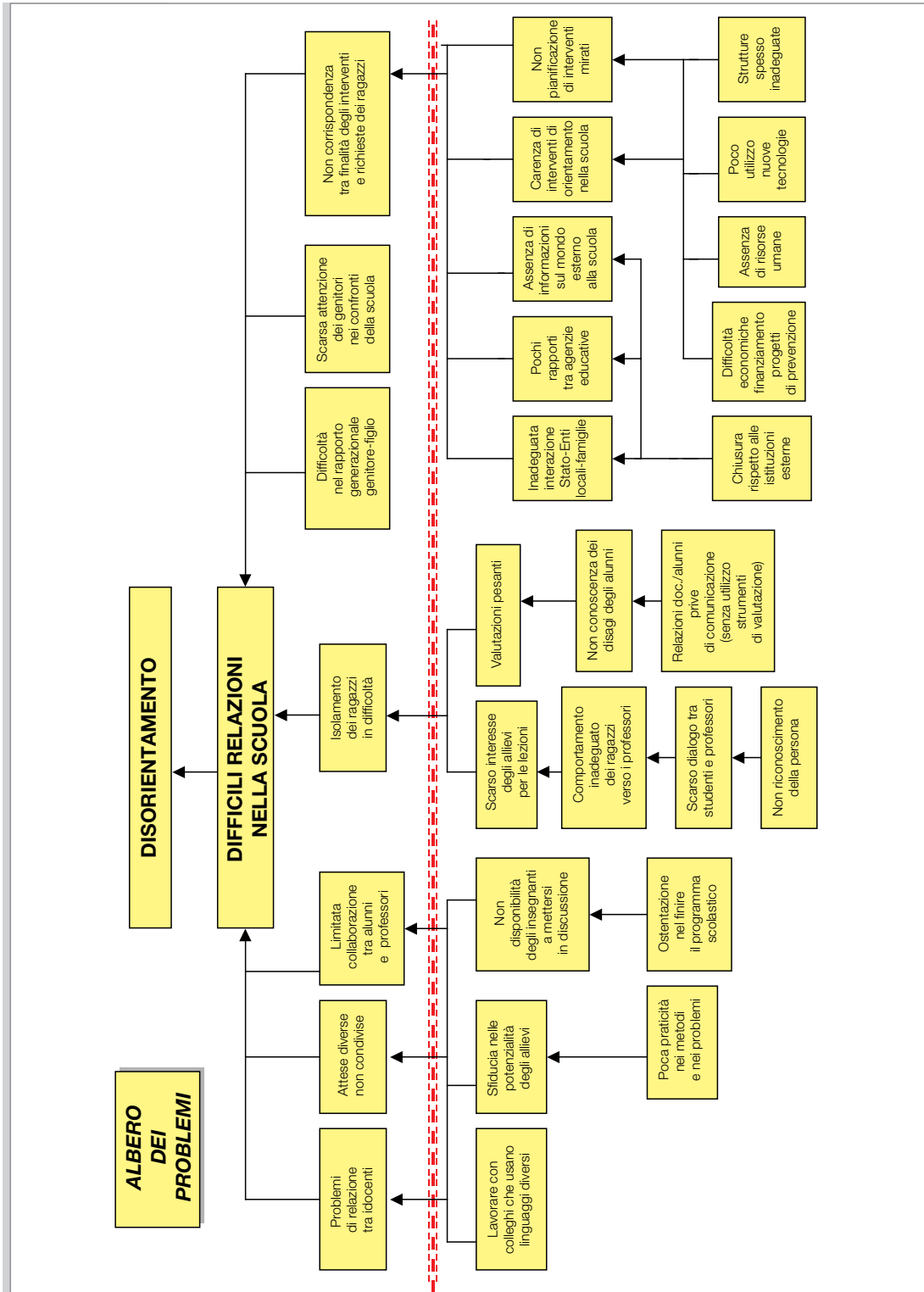
Gli attori chiave convenuti nell'aula, messa a disposizione e appositamente predisposta dall'Istituto di Orsogna, erano tutti portatori di interessi rilevanti per il progetto. In particolare, genitori, docenti di vari istituti, rappresentanti delle aziende locali, rappresentanti di enti e istituzioni territoriali, Dirigente scolastico più i beneficiari del progetto cioè gli studenti. La presentazione degli attori chiave, attraverso anche l'identificazione del proprio nome scritto da ciascuno su un cartellino che ha esposto sul tavolo, ha permesso soprattutto di evidenziare le loro principali caratteristiche: interessi, risorse, poteri, problemi.

Dopo questo indispensabile momento di «socializzazione» si è passati alla discussione per individuare *l'entità* oggetto di analisi e quindi di progettazione. Nello specifico si è deciso di affrontare il seguente tema: Le relazioni all'interno della scuola.

2. Analisi dei problemi

Dopo avere eseguito la procedura indicata nella sintesi metodologica si è giunti alla definizione dell'albero dei problemi, secondo il diagramma di seguito riportato.

Il valore aggiunto di questa fase è stato rappresentato sia dalla mediazione dei problemi proposti dai docenti con quelli proposti dagli allievi e dalle altre componenti, allargando, così, la visione del problema stesso e di conseguenza quello delle soluzioni, ma soprattutto dalla loro condivisione.



3. Analisi degli obiettivi

Dopo avere eseguito la procedura indicata nella sintesi metodologica si è giunti alla definizione dell'albero degli obiettivi riportato di seguito, riscrivendo i problemi dei cartellini gialli in possibili soluzioni su cartellini verdi.

Nell'albero verde si evidenziano, per i docenti, obiettivi di formazione e di professionalità; per tutte le componenti che interagiscono nel sistema formativo obiettivi di carattere sociale e relazionali, e per la scuola obiettivi organizzativi e istituzionali che richiedono soluzioni integrate tra i diversi soggetti che operano nella formazione.

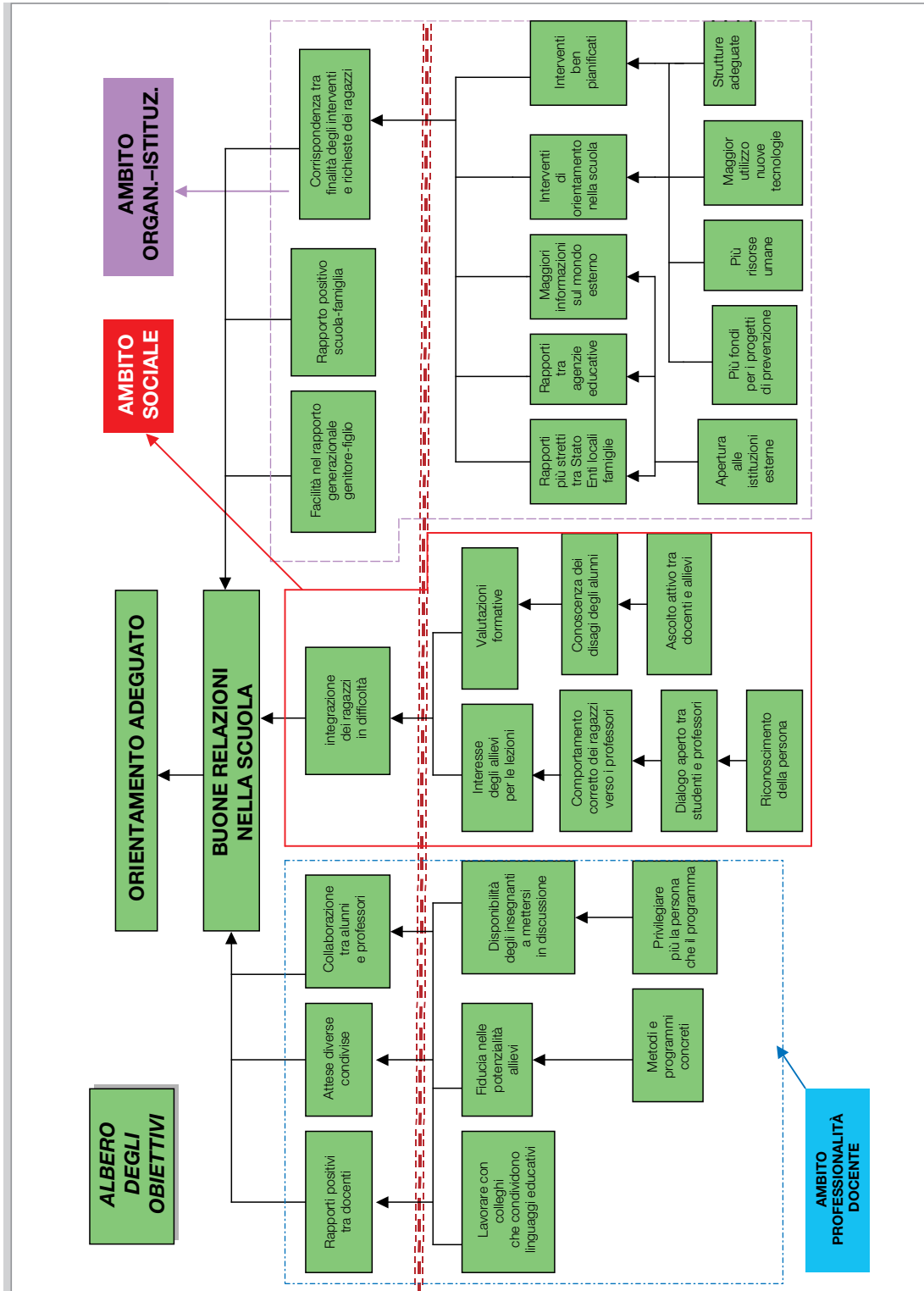
Al primo livello sono collocati i risultati della progettazione, agli altri livelli le attività che producono i risultati.

La definizione comune dell'albero degli obiettivi ha potenziato il clima di positività nel lavoro del gruppo, attenuando molto il disagio degli allievi. *Il valore aggiunto* sta nel fatto di avere individuato soluzioni e obiettivi all'interno di una logica di sistema a più attori e dimensioni dove non emerge la *tradizionale scontata* inadeguatezza dell'allievo.

“

LA DEFINIZIONE
COMUNE
DELL'ALBERO
DEGLI OBIETTIVI
HA POTENZIATO
IL CLIMA
DI POSITIVITÀ
NEL LAVORO
DEL GRUPPO,
ATTENUANDO
MOLTO IL DISAGIO
DEGLI ALLIEVI

”



4. Individuazione, definizione e scelta degli ambiti di intervento

Dall'esame dell'albero degli obiettivi si sono individuati tre ambiti di intervento:

- *Ambito organizzativo/istituzionale;*
- *Ambito della professionalità docente;*
- *Ambito sociale.*

Tutti gli obiettivi sono compresi in questi ambiti, per cui il progetto, almeno in apparenza, non presenta fattori esterni appartenenti cioè ad ambiti non coperti dagli attori chiave presenti.

Per l'esame degli ambiti sono stati costituiti tre gruppi di lavoro formati dai rappresentanti delle diverse categorie presenti.

5. Esplicitazione del quadro logico

L'adozione del quadro logico da parte dei gruppi è stata assunta come metodologia di progettazione per definire il campo di azione e le possibilità di intervento del progetto.

È stato compilato un quadro logico per ogni ambito individuato e all'interno sono stati riportati gli obiettivi generali e lo scopo del progetto, comuni a tutti e tre gli ambiti e, quindi, i risultati rappresentati dal primo livello dell'albero degli obiettivi. I livelli successivi del suddetto albero hanno costituito le attività e cioè le azioni che devono essere realizzate per raggiungere i risultati attesi e quindi perseguire lo scopo del progetto.

6. Lavori di gruppo per ambito

Per l'*ambito organizzativo istituzionale* il gruppo ha elaborato il quadro logico, così schematizzato:

	Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>	Indicatori <i>Strumenti quali-quantitativi, oggettivi e verificabili che permettono di misurare i risultati del progetto</i>	Fonti di verifica <i>Fonti presso le quali è possibile reperire le informazioni sulla veridicità e sulla metodologia di costituzione degli indicatori</i>	Ipotesi <i>Condizioni di base per il successo del progetto, determinate da fattori esogeni ma considerate sufficientemente realistiche e durature</i>
Obiettivi generali	Orientamento adeguato			
Scopo (obiettivo specifico)	Buone relazioni nella scuola			
Risultato	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilità nel rapporto generazionale genitore-figlio 2. Rapporto positivo scuola-famiglia 3. Corrispondenza tra finalità degli interventi e richieste dei ragazzi 4. Rapporti più stretti tra Stato, enti locali, famiglie 5. Rapporti tra agenzie educative 6. Interventi ben pianificati 7. Interventi di orientamento nella scuola 8. Maggiori informazioni sul mondo esterno 9. Apertura alle istituzioni esterne 10. Più risorse umane 11. Maggior utilizzo nuove tecnologie 12. Strutture adeguate 			
Attività	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mappatura delle agenzie sul territorio 2. Creazione di una rete di servizi 3. Convenzioni/protocolli con aziende, enti, istituzioni 4. Ricognizione risorse umane per la costituzione di un portfolio delle competenze e disponibilità 5. Migliore utilizzo delle risorse umane attingendo al portfolio 6. Coprogettazione per offerta formativa 7. Gamma variegata di proposte per la conoscenza del sé da parte dell'allievo 	Mezzi	Costi	Più fondi per i progetti di prevenzione
				Precondizioni

Per l'*ambito sociale* il gruppo ha sviluppato il seguente quadro logico:

	Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>	Indicatori <i>Strumenti quali-quantitativi, oggettivi e verificabili che permettono di misurare i risultati del progetto</i>	Fonti di verifica <i>Fonti presso le quali è possibile reperire le informazioni sulla veridicità e sulla metodologia di costituzione degli indicatori</i>	Ipotesi <i>Condizioni di base per il successo del progetto, determinate da fattori esogeni ma considerate sufficientemente realistiche e durature</i>
Obiettivi generali	Orientamento adeguato			
Scopo (obiettivo specifico)	Buone relazioni nella scuola			
Risultato	Integrazione dei ragazzi in difficoltà			
Attività	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promuovere l'interesse degli allievi per le lezioni 2. Attuare valutazioni formative 3. Sviluppare un comportamento corretto dei ragazzi verso i professori 4. Acquisire una conoscenza dei disagi degli alunni 5. Sviluppare un dialogo aperto tra studenti e professori 6. Creare un centro di ascolto attivo tra docenti e allievi 7. Sviluppare azioni per il riconoscimento della persona 			
				Precondizioni

Per l'ambito della professionalità docente:

	Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>	Indicatori <i>Strumenti quali-quantitativi, oggettivi e verificabili che permettono di misurare i risultati del progetto</i>	Fonti di verifica <i>Fonti presso le quali è possibile reperire le informazioni sulla veridicità e sulla metodologia di costituzione degli indicatori</i>	Ipotesi <i>Condizioni di base per il successo del progetto, determinate da fattori esogeni ma considerate sufficientemente realistiche e durature</i>
Obiettivi generali	Orientamento adeguato			
Scopo (obiettivo specifico)	Buone relazioni nella scuola			
Risultato	1. Rapporti positivi tra docenti 2. Attese diverse condivise 3. Collaborazione tra docenti ed allievi			
Attività	<p>Relative al risultato 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corsi open residenziali fuori scuola 2. Comunità di pratica (socializzazione fuori del contesto scolastico) 3. T-group gruppo di training 4. Fare maxiprogetti con più classi a scuola 5. Fare lavoro multi disciplinari 6. Promuovere incontri con specialisti 7. Promuovere una socializzazione all'interno della scuola <p>Relative al risultato 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sviluppare progetti personalizzati 2. Lavorare per progetti 3. Sviluppare progetti pratici 4. Dare informazioni concrete ai ragazzi 5. I docenti devono instradare i ragazzi 6. Utilizzare e condividere lo stesso strumento di valutazione 7. Fare piani individualizzati 8. Aggiornare i docenti sulle metodologie 9. Insegnare ai ragazzi a scoprirsi 10. Utilizzare da parte dei docenti lo stesso linguaggio <p>Relative al risultato 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Effettuare lavori concreti (per es. Botteghe) 2. Corsi sulla comunicazione attiva 3. Usare linguaggi comprensibili ai ragazzi (fare laboratori per es. cinema, musica) 4. Fare un contratto con gli allievi (risolvere i problemi insieme) 5. Utilizzare il role playing 6. Effettuare uscite esterne per coltivare gli incontri 7. Corso annuale di psicologia per i docenti 8. Fare lezioni-ricerca 			Più fondi per i progetti di prevenzione
				Precondizioni

7. Sintesi dei lavori di gruppo

Si riporta di seguito l'elenco delle attività emerse dai lavori di gruppo e che permettono il raggiungimento dei risultati di progetto elencati sia nell'albero degli obiettivi che nel quadro logico di ciascun gruppo.

Per i docenti	Per il lavoro docente-allievo	Per l'organizzazione
Effettuare uscite esterne	Coprogettazione per l'offerta formativa	Rapporti più stretti tra stato, enti locali, famiglia
Fare un portfolio delle competenze del docente	Interventi di orientamento	Creare rapporti tra agenzie educative
Realizzare comunità di pratica	Fare maxiprogetti con più classi	Apertura alle istituzioni esterne
Organizzare lezioni-ricerca e promuovere l'interesse degli allievi per le lezioni	Effettuare lavoro multidisciplinare	Utilizzare maggiormente le nuove tecnologie
Utilizzare linguaggi comprensibili per i ragazzi	Sviluppare progetti personalizzati	Fare una mappatura delle agenzie del territorio
Utilizzare linguaggi coerenti	Lavorare per progetti	Creazione di una rete di servizi
Organizzare corsi residenziali fuori scuola	Sviluppare progetti pratici e lavori concreti	Fare protocolli con aziende enti
Organizzare gruppi di training	Dare informazioni concrete ai ragazzi anche sul mondo esterno per intradarli	Fare una mappatura delle risorse materiali di istituto
Organizzare incontri con specialisti	Condividere lo strumento di valutazione attuare valutazioni formative	Creare un centro di ascolto attivo tra docenti e allievi per acquisire una conoscenza dei disagi degli alunni
Organizzare corsi di aggiornamento sulle metodologie	Fare piani individualizzati	Fare una mappatura delle disponibilità dei docenti
Organizzare corsi sulla comunicazione attiva	Insegnare ai ragazzi a conoscersi Sviluppare azioni per il riconoscimento della persona Sviluppare un dialogo aperto tra studenti e professori Utilizzare il role-playing	Fare interventi ben pianificati
Organizzare corsi annuali di psicologia	Fare un contratto con gli allievi	Aiutare a sviluppare un comportamento corretto dei ragazzi verso i professori

8. Conclusioni

Dal workshop emergono soluzioni che investono sia l'ambito dell'insegnamento sia quello dell'apprendimento e dell'organizzazione. In particolare per il docente il gruppo prevede di arrivare a buone relazioni tra docente ed allievo proponendo da una parte una serie di corsi di aggiornamento sulla comunicazione, sulla psicologia, sulle metodologie, corsi di training e con gli specialisti, che colmano alcune carenze che paiono caratterizzare la funzione docente e dall'altra si vuole favorire una maggiore socializzazione tra docenti con corsi residenziali, uscite esterne, comunità di pratica. Per quanto concerne il linguaggio, il gruppo propone di utilizzare quelli coerenti e più comprensibili per gli allievi. Dall'analisi dei risultati del workshop emerge anche la necessità di diversificare la didattica rivolgendosi allo sviluppo di progetti, alle lezioni-ricerca con più uso di una valutazione formativa. Si rileva anche una maggiore necessità di informazione sugli allievi e per gli allievi ed allora si propone di realizzare un centro di ascolto ed un maggior ricorso a progetti legati alla realtà esterna. Questa viene tenuta presente in un altro ambito di intervento con l'esigenza di sviluppo di rapporti più stretti e la realizzazione di accordi e protocolli con enti esterni alla scuola. In sintesi il workshop ha messo in luce uno scenario di solitudine professionale e di non ascolto dei bisogni degli allievi, dei docenti ma anche dei genitori. Sono state evidenziate barriere che impediscono la costruzione di un buon rapporto tra le parti. Il progetto da redigere in forma completa deve tenere conto di tutti questi aspetti congiuntamente, proprio perché essi sono venuti alla luce dal contributo di tutti gli attori chiave presenti al workshop.

IL LABORATORIO PRESSO L'ITIS «MAJORANA» – AVEZZANO

Per *l'area delle competenze* è stato individuato il percorso educativo dell'Istituto Tecnico Industriale «Majorana» di Avezzano.

Come previsto dalla metodologia GOPP, l'identificazione del progetto si è sviluppata in due fasi sequenziali: la fase di analisi e quella di progettazione.

Analisi degli attori chiave

Gli attori chiave convenuti nell'aula, messa a disposizione e appositamente predisposta dall'ITIS di Avezzano, erano portatori di interessi immediati e diretti e di interessi più specifici e mirati (attori sociali), ma tutti portatori di interessi rilevanti per il progetto. In particolare, 1 docente universitario, 3 genitori, 4 docenti dell'istituto ospite, 4 rappresentanti delle aziende locali, 5 rappresentanti di enti e istituzioni territoriali (2 psicope-

“

IL WORKSHOP HA
MESSO IN LUCE
UNO SCENARIO
DI SOLITUDINE
PROFESSIONALE
E DI NON
ASCOLTO
DEI BISOGNI
DEGLI ALLIEVI,
DEI DOCENTI
MA ANCHE
DEI GENITORI

”

dagogisti – ASL e Università, 1 assistente sociale, 1 cooperativa teatrale), 1 Dirigente scolastico.

Naturalmente erano presenti i beneficiari del progetto, gli studenti, in numero di 5.

La presentazione degli attori chiave, attraverso anche l'identificazione del proprio nome scritto da ciascuno su un cartellino che ha esposto sul tavolo, ha permesso soprattutto di evidenziare le loro principali caratteristiche: interessi, risorse, poteri, problemi.

Dopo questo indispensabile momento di «socializzazione» si è passati alla discussione per individuare la situazione oggetto di analisi e quindi di progettazione. Nello specifico si è deciso di affrontare il seguente tema: *Non efficace rapporto tra competenze e percorsi scolastici.*

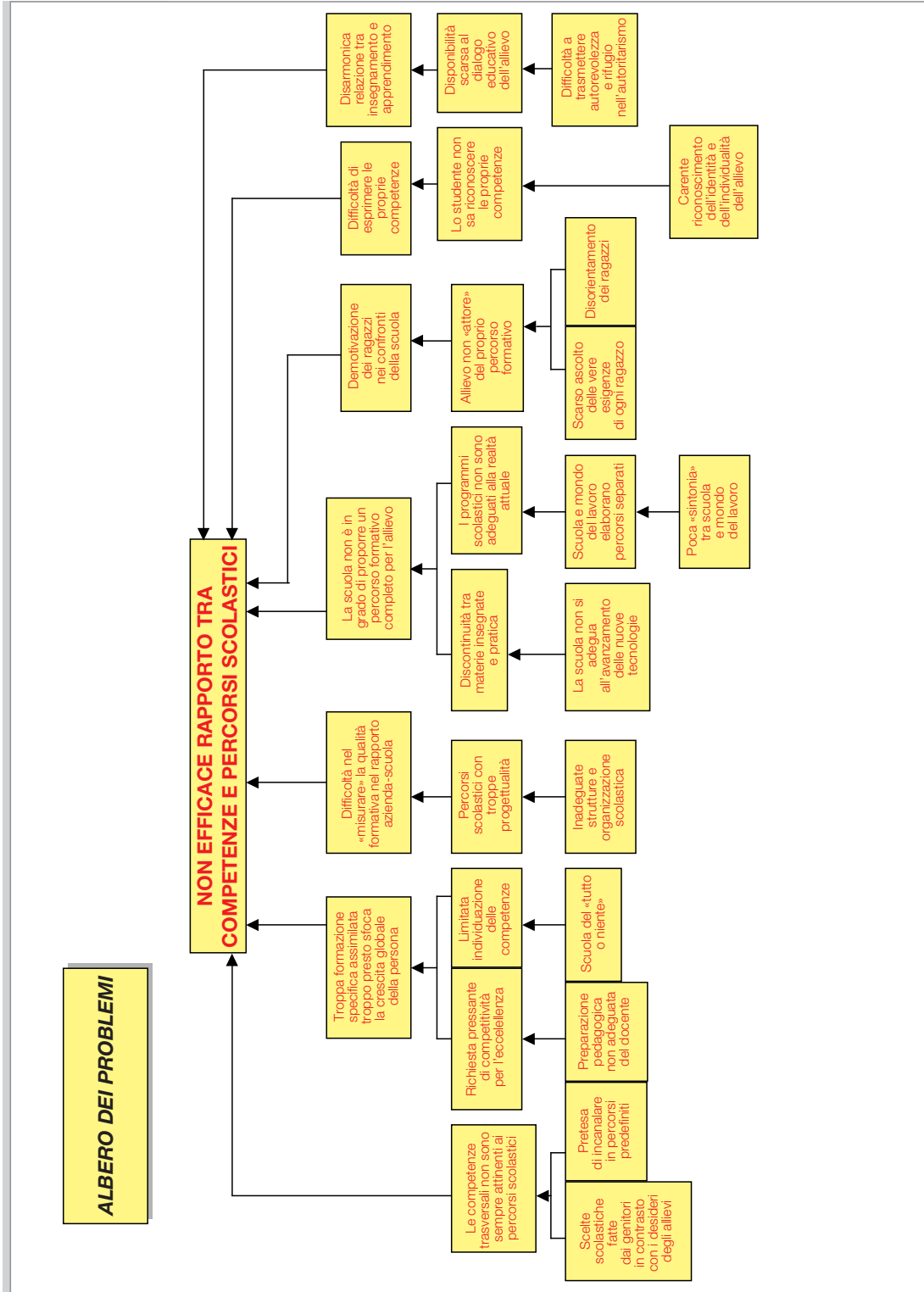
Analisi dei problemi

Dopo avere eseguito la procedura indicata nella sintesi metodologica si è giunti alla definizione dell'albero problemi, secondo il diagramma di seguito riportato.

“

NELLO SPECIFICO
SI È DECISO
DI AFFRONTARE
IL SEGUENTE
TEMA: NON
EFFICACE
RAPPORTO
TRA COMPETENZE
E PERCORSI
SCOLASTICI

”



“

PROGRAMMI
SCOLASTICI
NON ADEGUATI
ALLA REALTÀ
ATTUALE FANNO
SÌ CHE
LA SCUOLA NON
È IN GRADO
DI PROPORRE
UN PERCORSO
FORMATIVO
COMPLETO
PER L'ALLIEVO

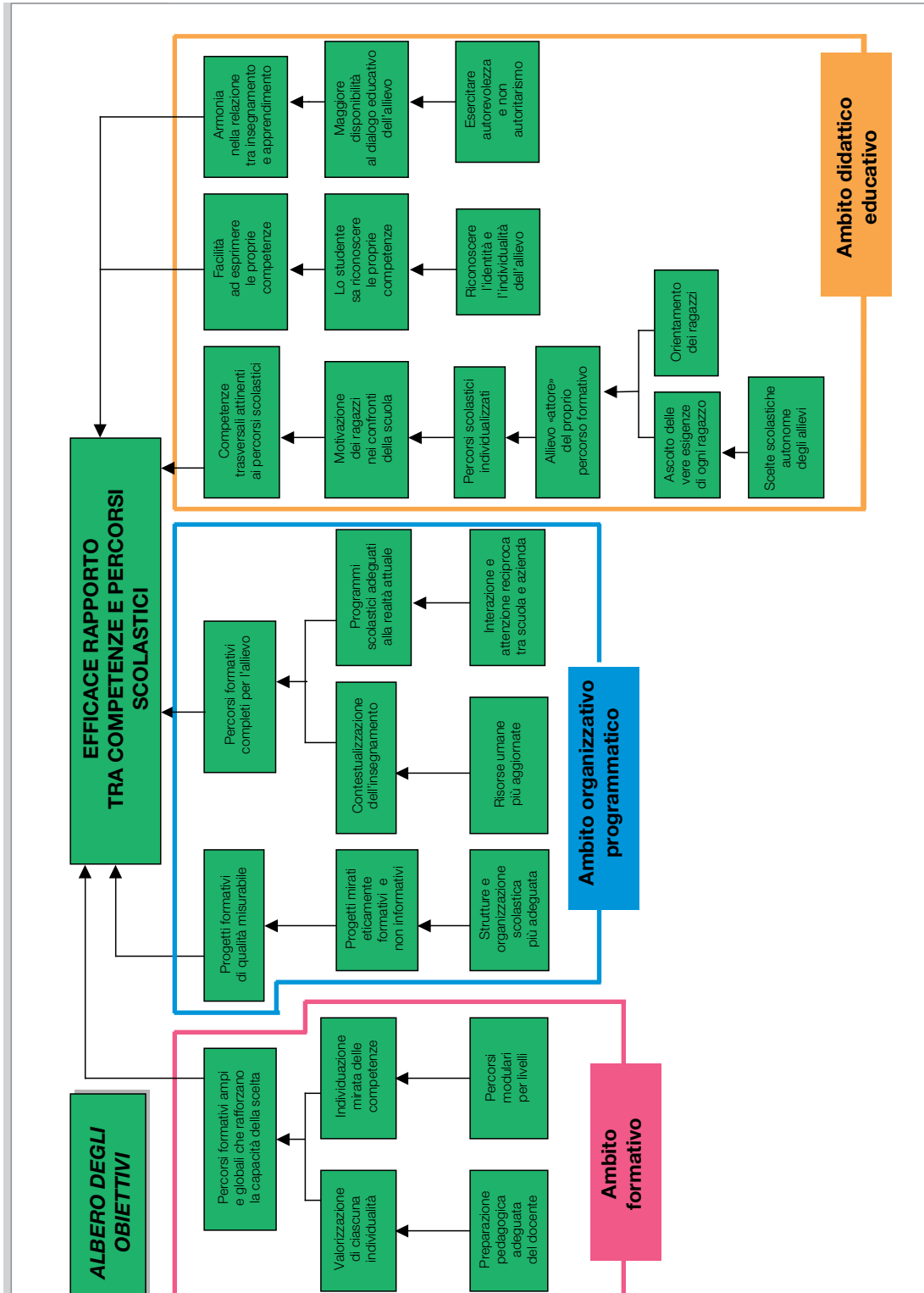
”

Il diagramma si legge dal basso verso l'alto e mostra il rapporto causa - effetto tra una situazione o condizione di base ed una conseguenza di carattere negativo. Guardando la parte centrale del diagramma, *programmi scolastici non adeguati alla realtà attuale causati da scuola e mondo del lavoro che elaborano percorsi separati in quanto tra di essi c'è poca sintonia, fanno sì che la scuola non è in grado di proporre un percorso formativo completo per l'allievo e di conseguenza questo porta al non efficace rapporto tra competenze e percorsi scolastici*. Lo stesso può derivarsi esaminando gli altri rami del diagramma.

Il valore aggiunto di questa prima fase è stato rappresentato sia dal massimo coinvolgimento e creatività di ciascuno, tutti si sono espressi dai più taciturni ai più estroversi, sia dalla mediazione dei problemi proposti dai docenti con quelli proposti dagli allievi e dalle altre componenti. Questo ha permesso di allargare la visione del problema stesso, ma soprattutto di dividerlo.

Analisi degli obiettivi

Seguendo sempre la metodologia GOPP, si è giunti alla definizione del diagramma degli obiettivi sotto riportato, riscrivendo i problemi del cartellino giallo in possibili soluzioni sul cartellino verde.



Anche in questo caso il diagramma va letto dal basso verso l'alto e mostra il rapporto causa-effetto tra un'azione e una conseguenza di carattere positivo.

Nell'albero verde si evidenziano, per i docenti, obiettivi di formazione e relativi alla professionalità; per tutte le componenti che interagiscono nel sistema formativo obiettivi di carattere sociale e relazionali, e per la scuola obiettivi organizzativi e istituzionali che richiedono soluzioni integrate tra i diversi soggetti che operano nella formazione.

Al primo livello sono collocati i risultati della progettazione, agli altri livelli le attività che producono i risultati.

La realizzazione dell'albero degli obiettivi ha potenziato il clima di positività nel lavoro del gruppo, attenuando molto il disagio degli allievi. *Il valore aggiunto* sta nel fatto di avere individuato obiettivi all'interno di una logica di sistema a più dimensioni dove non emerge la sola inadeguatezza dell'allievo.

Individuazione degli ambiti di intervento

Nell'albero delle soluzioni vanno individuati gli ambiti di intervento di competenza. Il gruppo quindi, con l'aiuto sempre del moderatore, ha associato gli obiettivi in aree omogenee per le competenze necessarie a raggiungerle. Sono stati individuati i seguenti ambiti.

- *Ambito formativo*
- *Ambito organizzativo programmatico*
- *Ambito didattico educativo*

A questo punto si è passati alla seconda fase al fine di delineare le azioni progettuali attraverso la definizione della logica di intervento. Tale fase si è sviluppata nella mattinata della seconda giornata.

Scelta degli ambiti di intervento

In considerazione delle competenze tecnico-professionali e istituzionali dei componenti del gruppo, necessarie per raggiungere l'obiettivo prefissato, si è deciso di intervenire in tutti e tre gli ambiti precedentemente individuati.

Identificazione del progetto con uno strumento chiamato «quadro logico» «AMBITO FORMATIVO»			
Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>			
Obiettivi generali	Giovane bene inserito nella società Maggiore produttività Economia positiva (risparmio) Una società migliore		
Scopo (obiettivo specifico)	Efficace rapporto tra competenze e percorsi scolastici		
Risultato	Percorsi formativi ampi e globali che rafforzano la capacità della scelta		
Attività	1. Introdurre il sistema di coordinamento all'interno del sistema tradizionale 2. Corso formativo per docenti e alunni sul nuovo metodo (psicologo) (pedagogista) 3. Attuare sistema di confronto tra docenti e allievi e altri 4. Esperto all'inizio dell'anno per definire il profilo della classe (stile cognitivo) come farlo per tutte le classi?		

Identificazione del progetto con uno strumento chiamato «quadro logico» «AMBITO ORGANIZZATIVO PROGRAMMATICO»			
Logica di intervento Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto			
Obiettivi generali	Giovane bene inserito nella società Maggiore produttività Economia positiva (risparmio) Una società migliore		
Scopo (obiettivo specifico)	Efficace rapporto tra competenze e percorsi scolastici		
Risultato	Percorsi formativi completi per l'allievo		
Attività	1. Competenze trasversali nell'interazione scuola/azienda 2. Metodologia più dei programmi 3. Tipo simulimpresa in scuola anche al secondo anno 4. Stage in azienda per comprendere e chiedersi i perché (aspetti emozionali) 5. Funzione del tutor nello stage 6. Aggiornamento dei docenti in azienda (osmosi dei sistemi) in un piano personalizzato <i>organico</i> 7. Momenti di confronto scuola /azienda (doc/a2) sulla progettazione congiunta 8. Evitare l'episodicità		

Identificazione del progetto con uno strumento chiamato «quadro logico» «AMBITO DIDATTICO EDUCATIVO»			
Logica di intervento <i>Descrizione della strategia di intervento che si è scelto di perseguire attraverso l'implementazione del progetto</i>			
Obiettivi generali	Giovane bene inserito nella società Maggiore produttività Economia positiva (risparmio) Una società migliore		
Scopo (obiettivo specifico)	Efficace rapporto tra competenze e percorsi scolastici		
Risultato	Competenze trasversali attinenti ai percorsi scolastici		
Attività	1. Alternare metodologie (sistema progressivo di applicazione) 2. Attivare gruppi 3. Contratto formativo per scegliere insieme 4. Organizzazione flessibile (almeno per il biennio) 5. Utilizzare risorse interne 6. Inserire «l'imprevedibile» 7. Definire l'ambiente di apprendimento 8. Criteri di valutazione per le competenze trasversali		

I tre schemi rappresentano la struttura logica progettuale avente per oggetto l'identificazione degli obiettivi, dello scopo, dei risultati e delle attività del progetto integrato interessante gli ambiti di intervento individuati nell'albero degli obiettivi.

Gli obiettivi generali, trascritti nella prima riga, costituiscono il prodotto più lontano nel tempo del progetto, rappresentano una prospettiva che supera il ciclo di vita del progetto. Nella seconda riga è riportato lo scopo del progetto cioè l'obiettivo immediato, la diretta conseguenza della realizzazione e utilizzazione da parte dei beneficiari dei risultati attesi del progetto.

Quindi sono stati riportati tre risultati, uno per ambito (prima riga dell'albero degli obiettivi). In particolare il primo quadro logico si riferisce all'ambito formativo, il secondo all'ambito organizzativo programmatico, il terzo all'ambito didattico educativo. Nella terza riga si ritrovano tutte le attività, cioè le azioni da intraprendere per ottenere i risultati necessari al raggiungimento dell'obiettivo specifico e quindi l'elenco delle attività consente di comprendere che cosa farà concretamente il progetto.

Da un esame comparato dei quadri logici emerge che le soluzioni proposte per il raggiungimento di un efficace rapporto tra competenze e percorsi scolastici investono sia l'ambito dell'insegnamento sia quello dell'ap-

“
SI VUOLE
FAVORIRE
UNA MAGGIORE
MOTIVAZIONE
DELLO STUDENTE
ALL'APPRENDIMENTO
FACENDOLO
SENTIRE «ATTORE»
DEL PROPRIO
PERCORSO
FORMATIVO
”

prendimento e dell'organizzazione. Il gruppo, infatti, prevede da una parte corsi di formazione sulla psicologia e sulle metodologie e aggiornamento in azienda al fine di colmare alcune carenze che paiono caratterizzare la funzione docente. Dall'altra si vuole favorire una maggiore motivazione dello studente all'apprendimento facendolo sentire «attore» del proprio percorso formativo, attraverso l'ascolto delle sue esigenze, percorsi scolastici individualizzati e orientamento continuo. Ma si chiede anche «all'Organizzazione» scuola di predisporre momenti di confronto curricolari scuola-azienda, con relativa valorizzazione e valutazione delle competenze trasversali, di operare più sulla metodologia che sui programmi e di attuare una organizzazione flessibile dell'attività didattica.

Il quadro logico ha assunto così la struttura di un vero e proprio programma di intervento e la sua compilazione si è sviluppata attraverso un approccio di tipo partecipativo. Tutte le attività e le fasi progettuali pianificate, infatti, sono state elaborate dai componenti il gruppo di lavoro in stretta relazione tra la volontà di ricevere dei benefici e la capacità di partecipare agli sforzi organizzativi.

Naturalmente per dare maggiore concretezza al progetto nel quadro logico dovrebbero essere definiti, per ciascuno dei quattro livelli che rappresentano la logica di intervento del progetto, gli indicatori di raggiungimento e le fonti presso le quali dovranno essere reperiti i relativi dati. Inoltre dovrebbe essere esplicitato come l'organizzazione che deve realizzare le attività previste dal progetto si attiverà per fare ciò (chi deve fare, come e con quali mezzi deve esser fatto, quando deve essere fatto). Sequenze e fasi queste che ovviamente si realizzano nell'autonomia della istituzione scolastica.

Il ciclo di progetto: lo sviluppo

di ORAZIO PASQUALI, TOMMASO PORTELLI, FILOMENA ROCCA

A. I MODULI FORMATIVI

In un progetto sviluppato con la metodologia GOPP sono messi in evidenza con chiarezza nel quadro logico le attività, i risultati, lo scopo del progetto e gli obiettivi generali. Per ogni risultato che il progetto permette di raggiungere sono messe in relazione le attività che consentono di raggiungerlo e per ognuna di queste i mezzi ed i costi che sono necessari per realizzarla.

In un quadro logico completo devono essere inseriti anche gli indicatori che sono definiti come *ciò che si osserva nella realtà quando un obiettivo è stato raggiunto*. Detti indicatori devono essere oggettivamente verificabili per poter controllare il raggiungimento dell'obiettivo specifico e dei risultati. Un indicatore è generalmente costituito da quattro componenti che sono:

- una variabile,
- un valore di riferimento,
- un target di riferimento,
- un limite di tempo.

Per esempio, in un progetto relativo alla dispersione scolastica (variabile) si prevede come risultato una diminuzione del 3% (valore di riferimento) con riferimento agli allievi delle prime classi delle superiori della provincia di Roma (target di riferimento) entro un anno scolastico (limite di tempo).

Nel quadro logico devono essere indicati, come detto, anche i mezzi ed i costi necessari per sviluppare le attività previste per il raggiungimento dei risultati di progetto.

Negli esempi di progetto sviluppati non sono stati definiti in dettaglio gli indicatori, i mezzi ed i costi delle attività dato che i laboratori effettuati sono stati dedicati alla identificazione ed alla prima definizione di un progetto sull'*entità* che è stata scelta.

“

IN UN PROGETTO
SVILUPPATO CON
LA METODOLOGIA
GOPP

SONO MESSI
IN EVIDENZA
CON CHIAREZZA
NEL QUADRO
LOGICO
LE ATTIVITÀ,
I RISULTATI,
LO SCOPO
DEL PROGETTO
E GLI OBIETTIVI
GENERALI

”

“

I MODULI
FORMATIVI VANNO
CONSIDERATI
IN RIFERIMENTO
ALLE QUATTRO
AREE INDIVIDUATE
NELL'INDAGINE
SULL'ORIENTAMENTO:
L'AREA DELLE
COMPETENZE/
CAPACITÀ, L'AREA
DELLA
CONOSCENZA
DI SÉ, L'AREA
DEL SOSTEGNO
ALL'ALLIEVO,
L'AREA
DEI PERCORSI
FORMATIVI

”

Nella metodologia GOPP di sviluppo di un qualunque progetto, è previsto un laboratorio della durata opportuna in cui si sviluppi in dettaglio ogni fase di progetto utilizzando anche strumenti tipo il diagramma di Gantt o il Pert che evidenzino gli aspetti temporali dell'applicazione.

Anche se gli esempi riportati in precedenza non hanno questo livello di definizione, si può però pensare che ogni progetto sia costituito da una struttura interagente di moduli formativi, intendendo per *modulo formativo* l'insieme omogeneo di attività che permette di realizzare risultati utili a raggiungere lo scopo di un progetto. In questa accezione ogni modulo formativo porta a risultati in un determinato ambito.

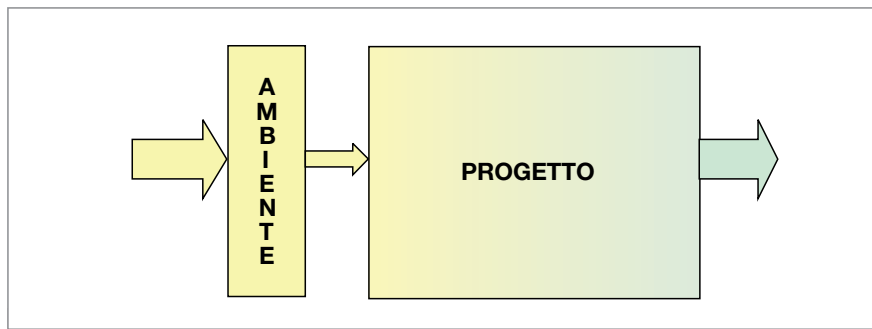
Per gli scopi di questa pubblicazione, i moduli formativi vanno considerati, in primo luogo, in riferimento alle quattro aree individuate nell'indagine sull'orientamento:

- l'area delle *competenze/capacità* da far acquisire o da valorizzare nell'allievo per scopi educativi generali o per consentirgli di scegliere in modo più consapevole;
- l'area della *conoscenza di sé*, per rafforzare la personalità dell'allievo o, ancora, per consentirgli di operare scelte consapevoli;
- l'area del *sostegno all'allievo* nel suo percorso educativo;
- l'area dei *percorsi formativi* e dei processi educativi.

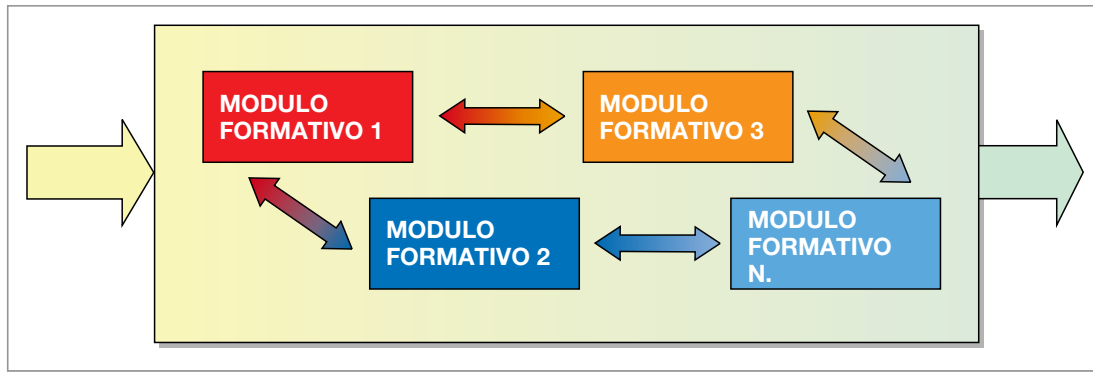
Da queste ci si è mossi per definire l'entità dei progetti (i percorsi formativi-L'Aquila; le competenze-Avezzano; il sostegno all'allievo-Olbia; la conoscenza di sé-Orsogna), per poi desumere gli ambiti di intervento messi in evidenza nell'albero degli obiettivi.

I moduli formativi che costituiscono il singolo progetto vanno considerati all'interno di una programmazione curricolare e nelle discipline, se si vuole che l'intervento progettuale abbia gli effetti previsti e non costituisca uno dei tanti tentativi messi in atto.

Dalle considerazioni svolte circa l'ambiente educativo entro cui il progetto deve svolgersi e la struttura modulare che lo contraddistingue, un intervento all'interno di un'istituzione scolastica può essere considerato come nello schema seguente:



nel quale il primo blocco presuppone un'analisi propedeutica delle caratteristiche ambientali e delle situazioni di contesto in cui il progetto si applica. Segue quindi il blocco di progetto che, dal nostro punto di vista, si può considerare costituito da più moduli formativi tra loro interagenti.



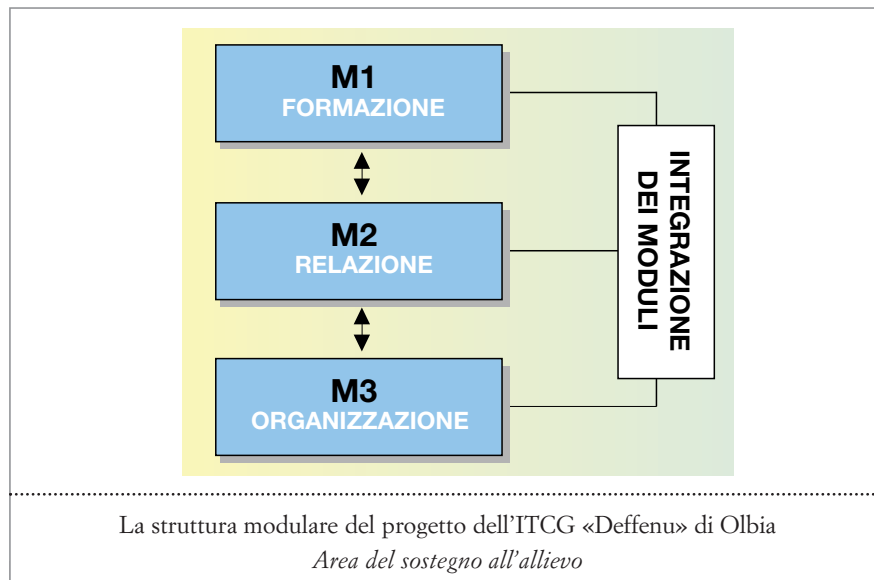
STRUTTURA MODULARE DI UN PROGETTO

I moduli formativi sono stati sviluppati all'interno del progetto con la condivisione degli attori chiave e dei beneficiari finali; essi, pur concorrendo con i loro risultati al raggiungimento dello scopo di progetto, possono essere rivolti ad una categoria di attori diversa dai beneficiari finali: ad esempio, se in un progetto di orientamento che ha come beneficiari finali gli allievi si ha un modulo formativo in cui sono previsti corsi di formazione per docenti, i beneficiari sono gli insegnanti e non gli allievi.

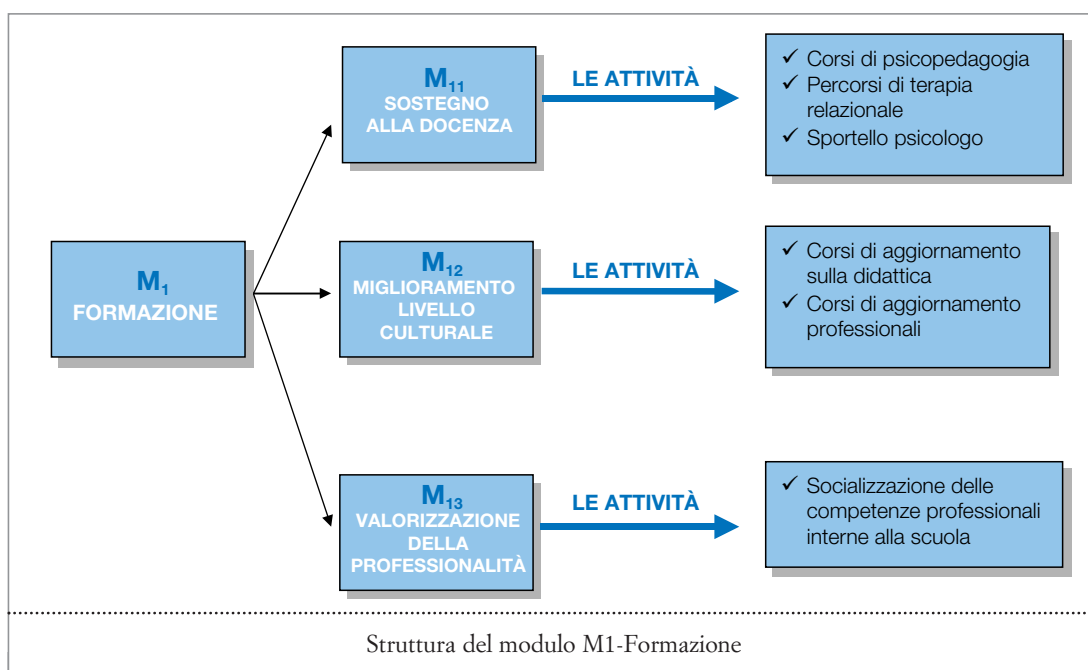
I quadri logici prodotti nei laboratori GOPP delle quattro scuole già citate possono essere articolati in moduli formativi riferiti all'ambito di afferenza, ma interagenti e integrati tra loro in quanto concorrono al raggiungimento di un obiettivo unitario.

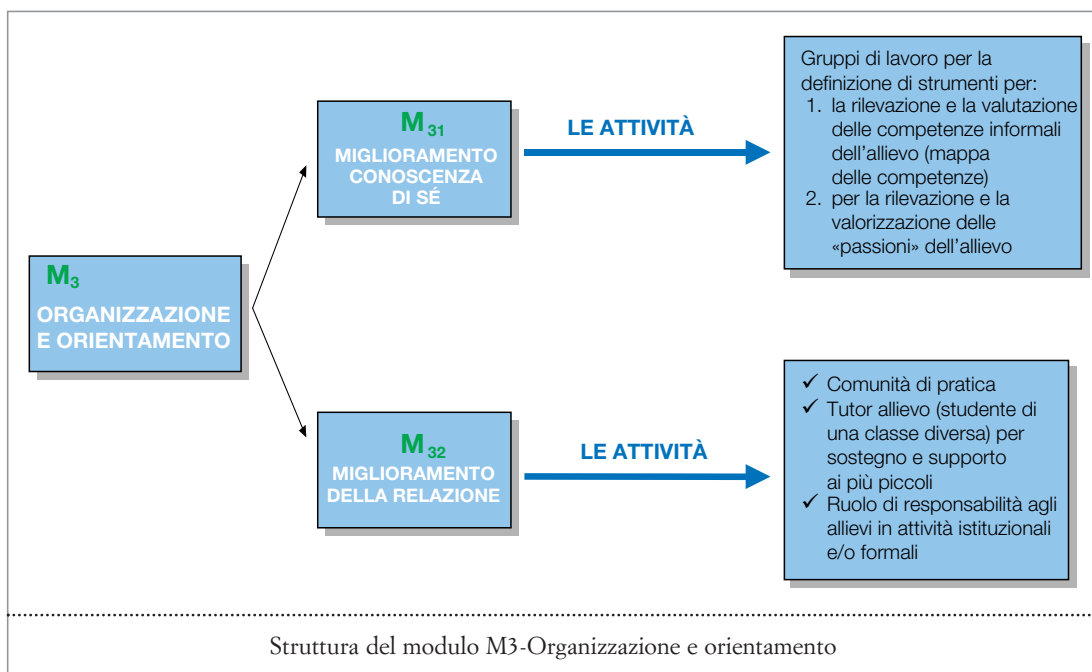
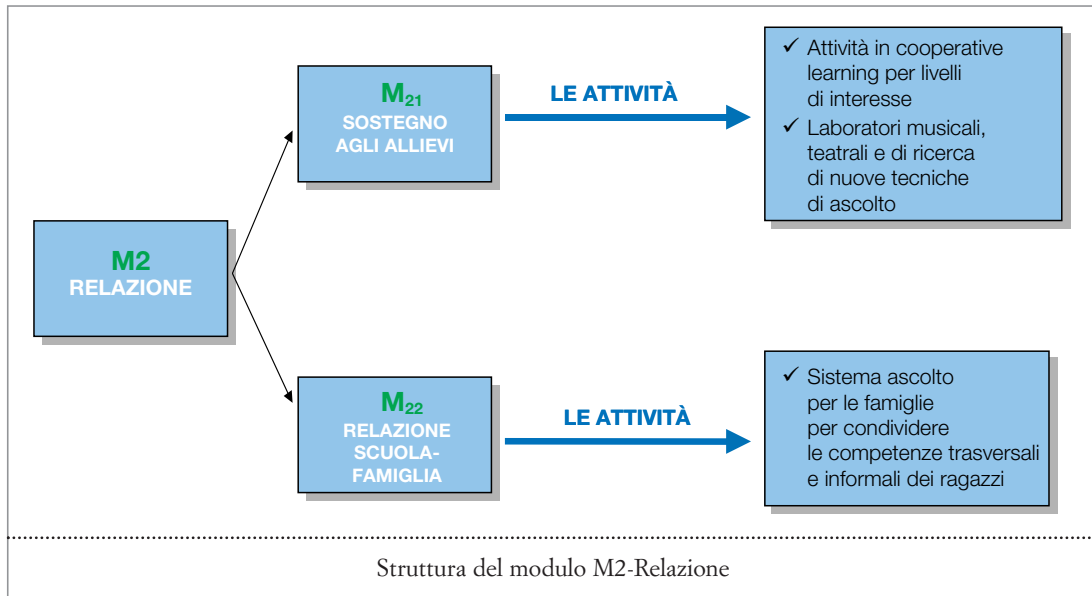
Di seguito si riporta la struttura modulare relativa ai quattro progetti sviluppati nelle scuole.

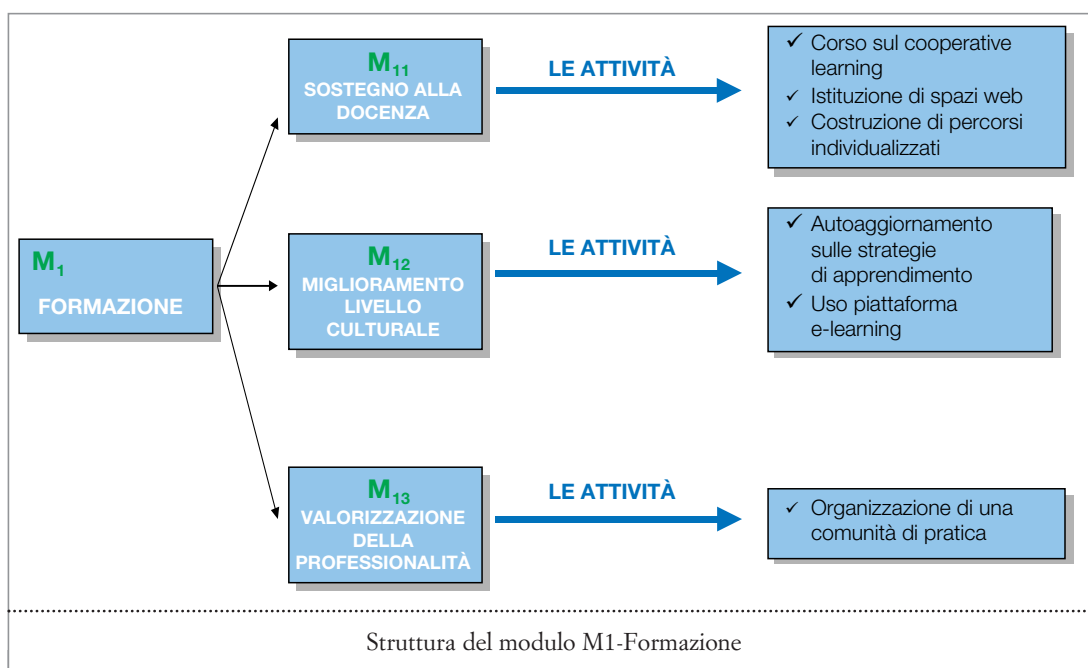
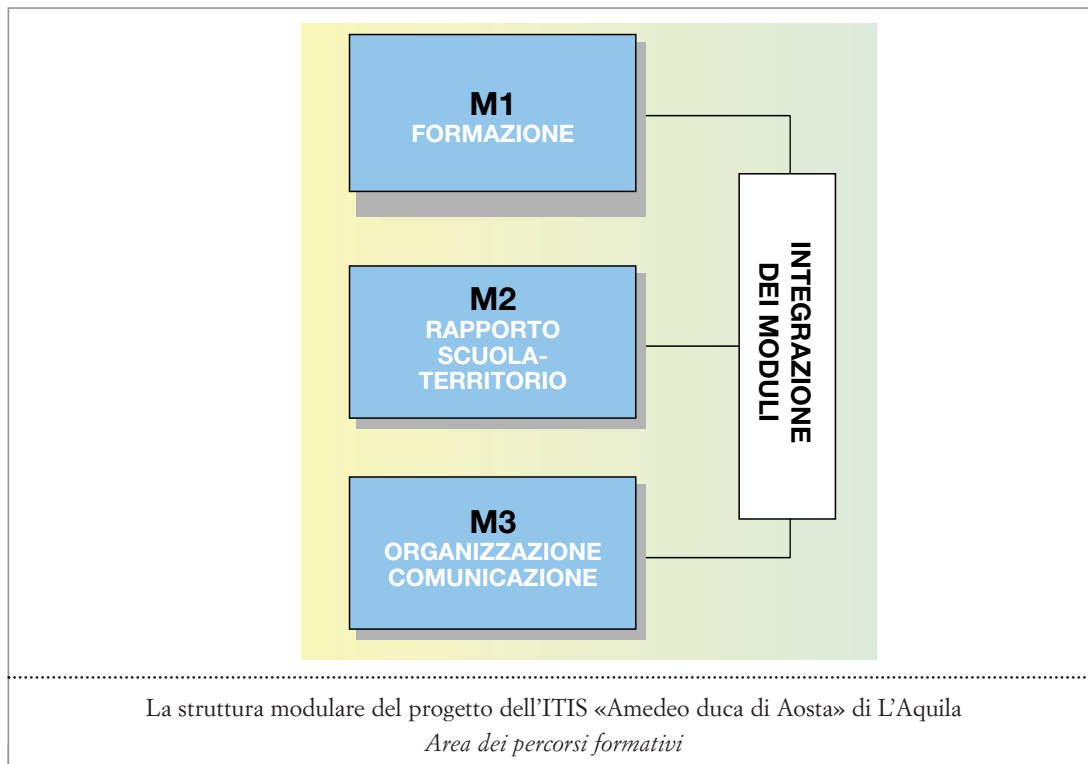
“
I QUADRI LOGICI
PRODOTTI
NEI LABORATORI
GOPP
DELLE QUATTRO
SCUOLE GIÀ
CITATE POSSONO
ESSERE INTEGRATI
TRA LORO
IN QUANTO
CONCORRONO AL
RAGGIUNGIMENTO
DI UN OBIETTIVO
UNITARIO
”

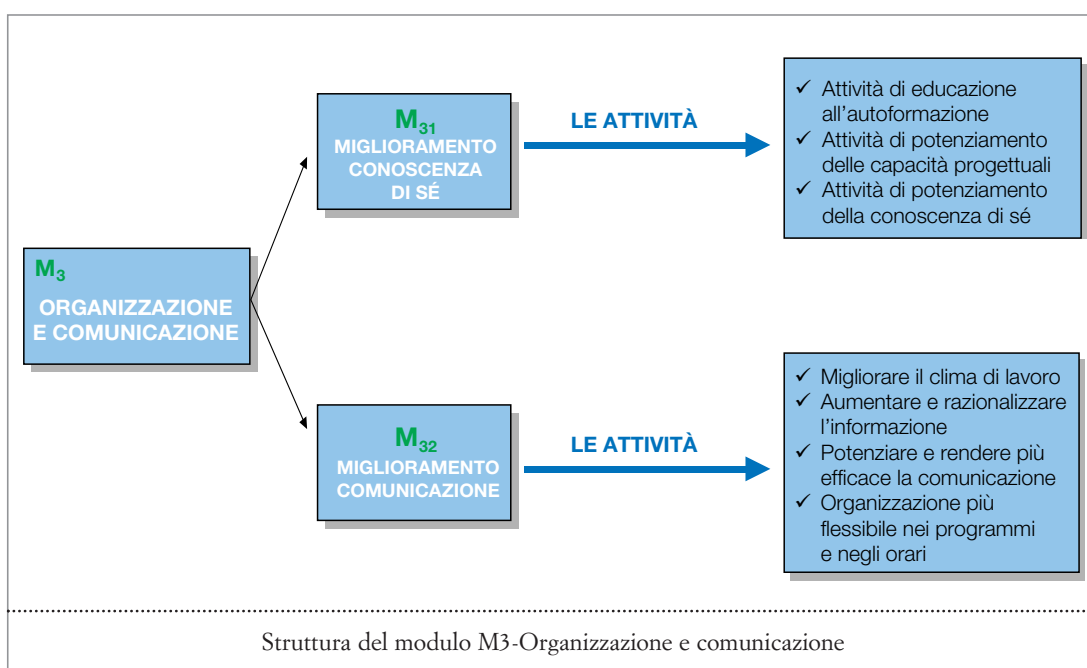
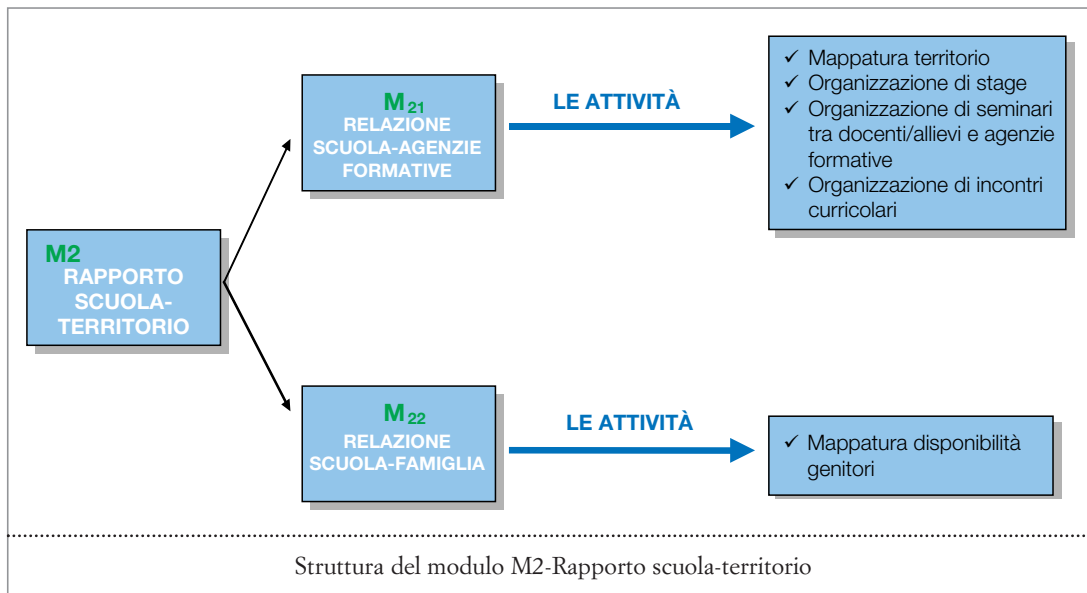


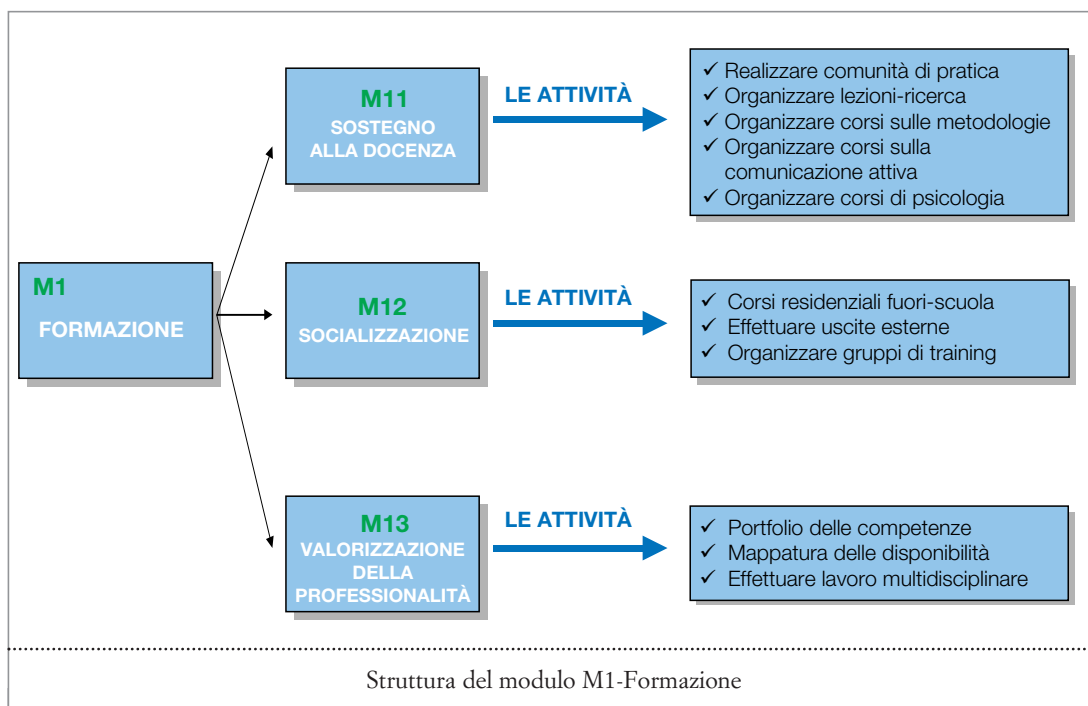
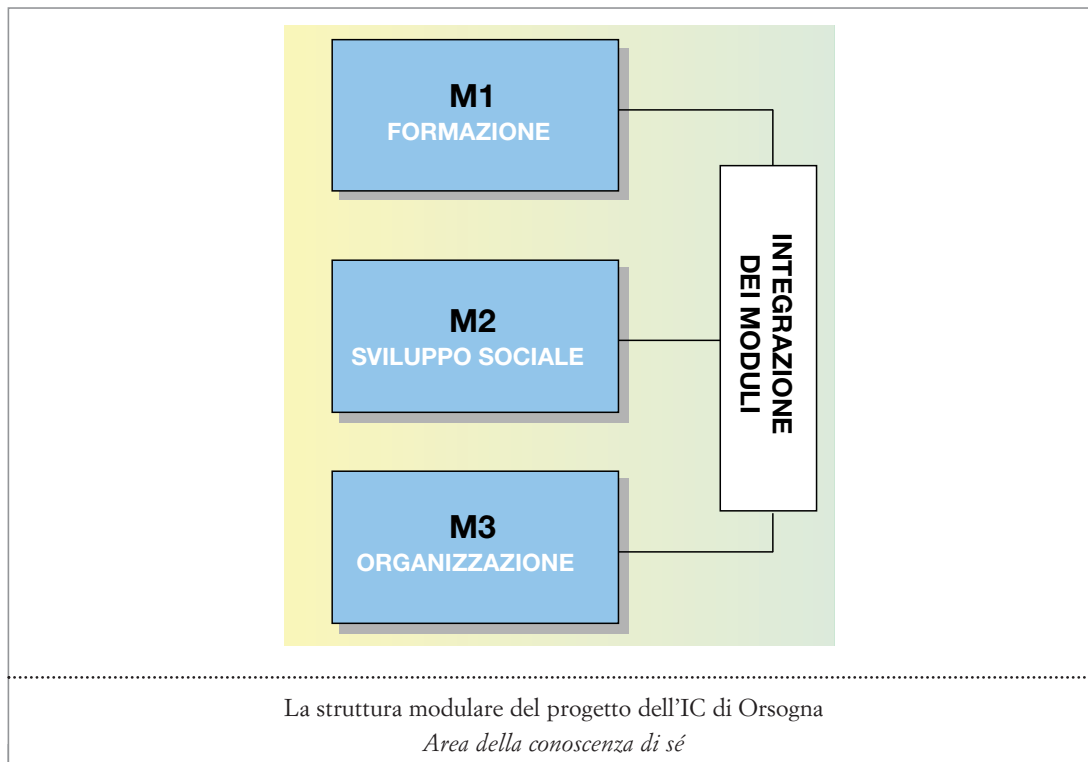
Il modulo formativo è articolato a sua volta in moduli, ad ognuno dei quali sono associate le attività già individuate nel quadro logico e che hanno maggiore familiarità con il modulo stesso. Infatti il titolo di ogni modulo rappresenta l'obiettivo da raggiungere e le attività ad esso associate sono quelle che concorrono al suo raggiungimento.

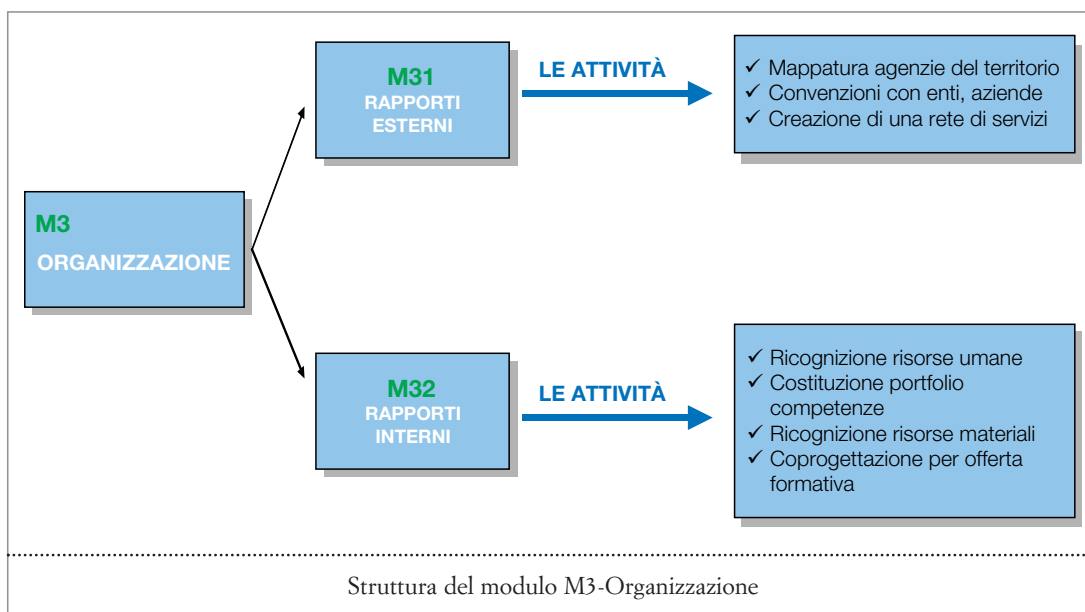
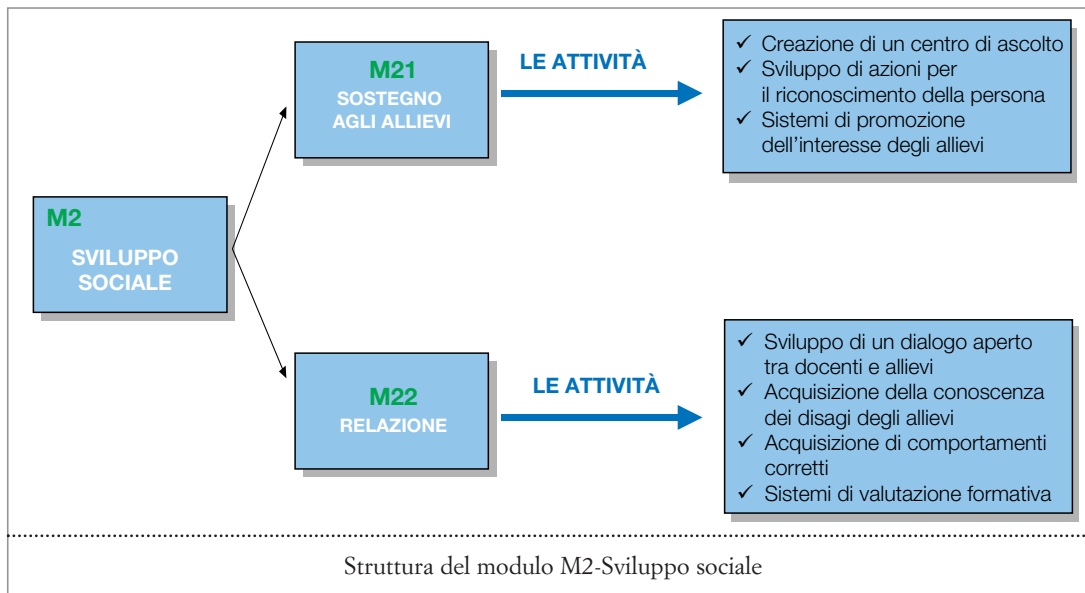


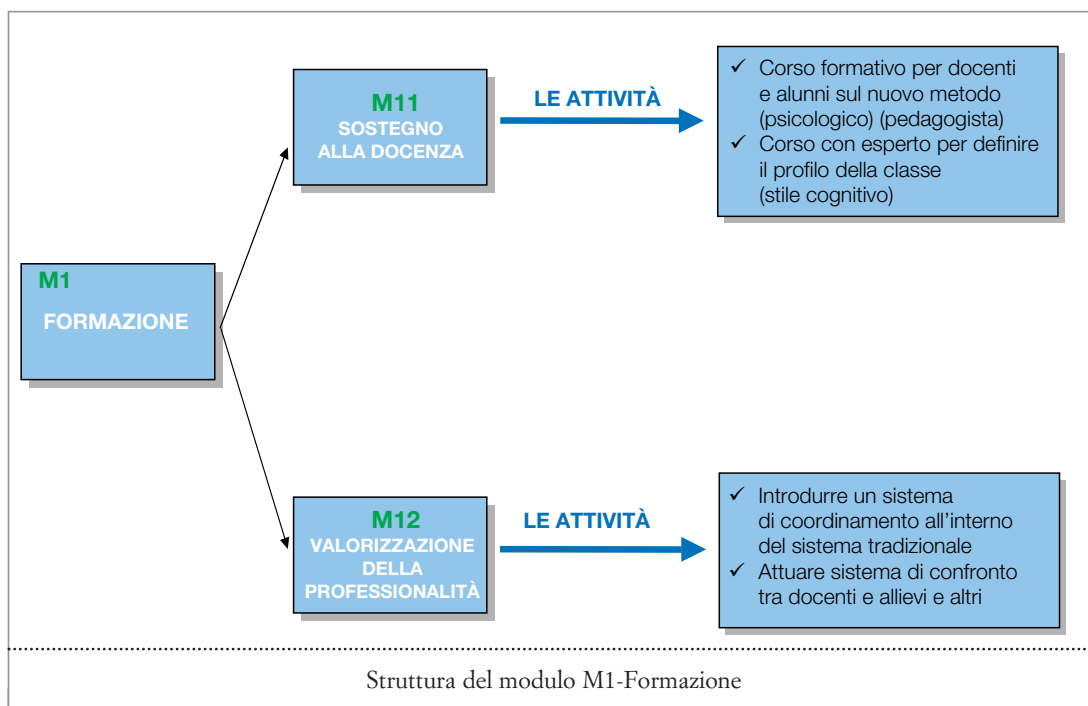
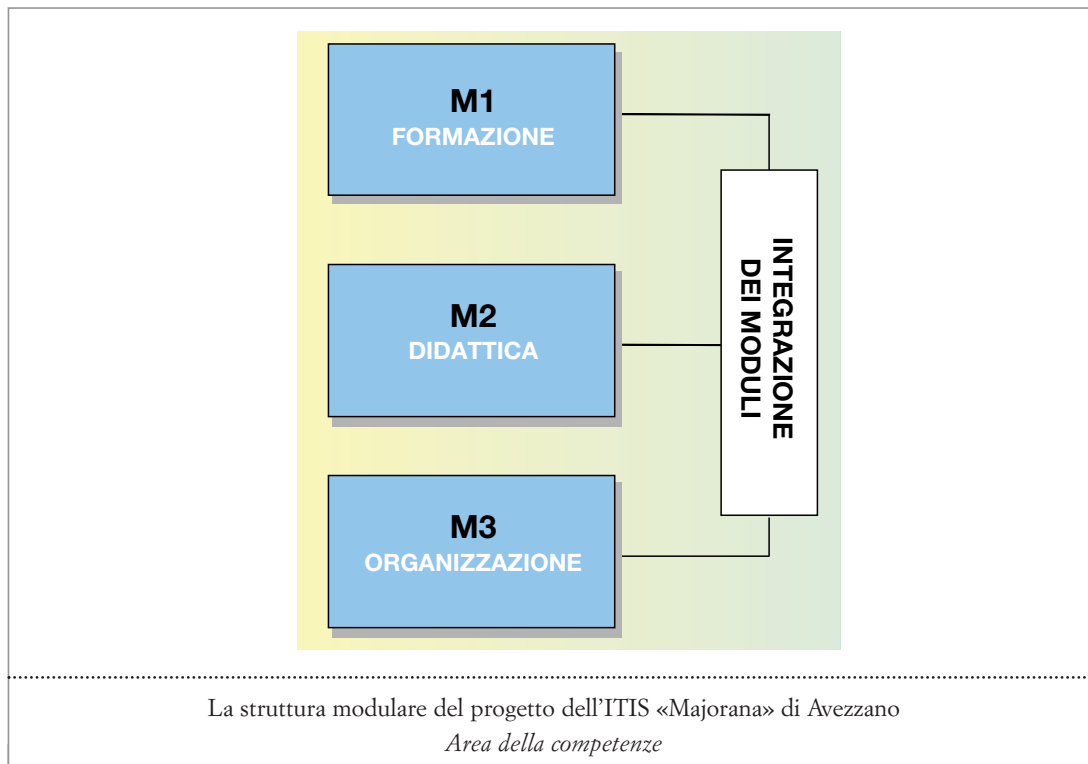


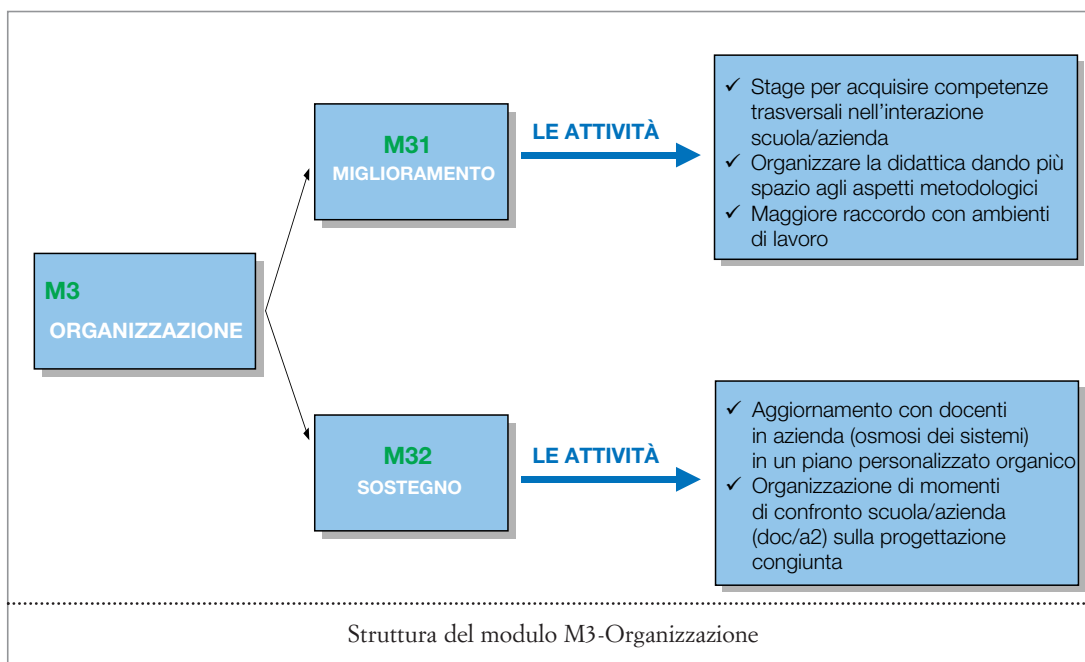
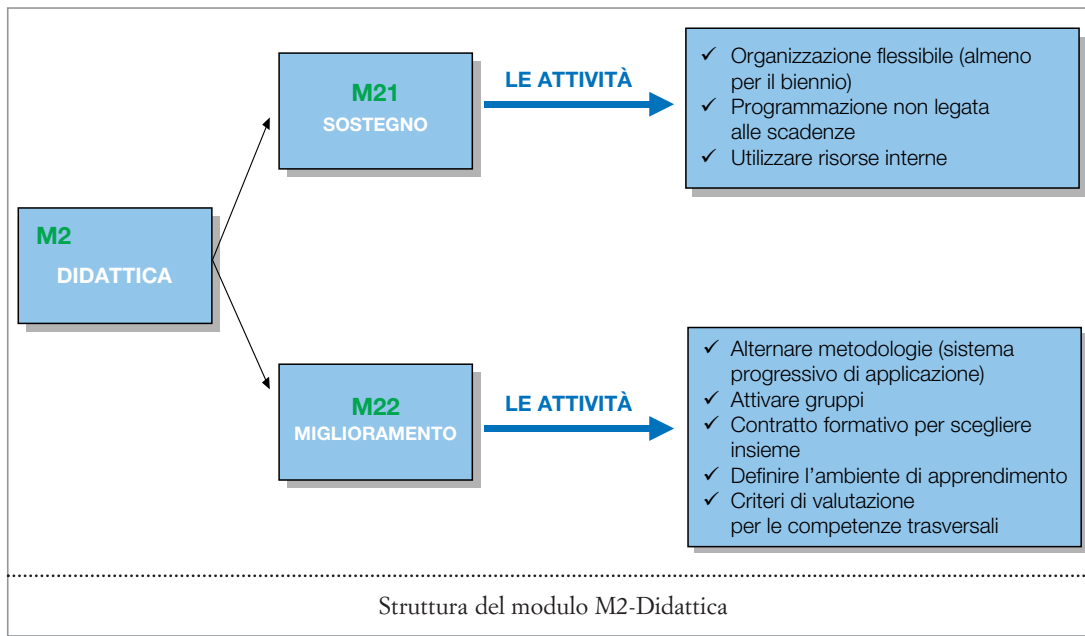












IL COORDINAMENTO

Lo sviluppo di un progetto all'interno di un'istituzione scolastica deve prevedere la partecipazione attiva di tutti gli organi collegiali, sia in fase di approvazione che in quella di realizzazione. Nasce quindi la necessità di chiarire il rapporto che può esistere tra i partecipanti ai laboratori di identificazione e di definizione di un progetto (gli attori chiave ed i beneficiari finali) e gli organi collegiali dell'istituto. Una necessità che emerge è la creazione delle condizioni per la condivisione tra tutte le componenti delle linee di indirizzo, metodologiche ed organizzative-operative per la realizzazione delle azioni di progetto.

In tal senso sarebbe opportuno prevedere la costituzione di un comitato di coordinamento di cui farebbero parte anche gli attori chiave che hanno partecipato alla elaborazione del quadro logico e che ne hanno condiviso metodologia e contenuti.

Tale struttura collaborerebbe con tutti gli altri organismi della scuola nel rispetto delle loro competenze istituzionali, cooperando con le stesse, al fine di favorire il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

In questa continua tensione collaborativa, il comitato sarebbe chiamato ad assolvere un ruolo strategico all'interno del progetto con compiti di definizione delle azioni, degli strumenti (indicatori di verifica), dei tempi di realizzazione e di monitoraggio dello stesso.

Si è detto che il valore aggiunto dei laboratori è la progettazione partecipata, quello del gruppo di coordinamento potrebbe essere quello di favorire, coerentemente con la propria funzione, il coinvolgimento delle risorse anche informali e la creazione di connessioni e sinergie all'interno del sistema scuola-territorio, in modo da rendere sempre più coese le strategie di risposta ai processi che devono essere realizzati.

Il successo di un progetto è garantito quindi se esiste una regia che ne controlla e determina il suo sviluppo, fase per fase, evidenziando che i processi ed i risultati siano coerenti e conformi a quanto previsto nella progettazione. Questa regia può essere garantita, come detto, da un comitato di coordinamento costituito da tutti o parte gli attori chiave e da rappresentanti istituzionali della scuola, deputati alle decisioni operative previste dalle norme.

“

SAREBBE
OPPORTUNO
PREVEDERE LA
COSTITUZIONE DI
UN COMITATO DI
COORDINAMENTO

”

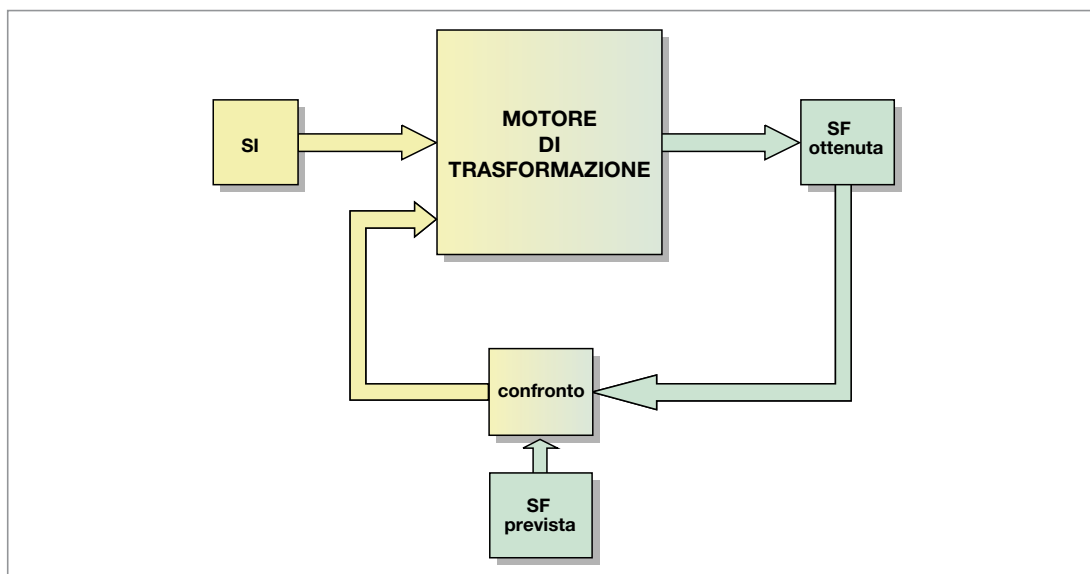
IL MOTORE DI TRASFORMAZIONE

La scuola italiana è stata definita come la *scuola dei progetti*, perché la necessità di innovare ed innovarsi ha portato i dirigenti scolastici ed i docenti a trovare, attraverso progetti sviluppati nei settori più vari, una via per integrare ed arricchire la didattica tradizionale. L'esperienza di ciascun docente, che è stato promotore di uno o più progetti, è però quella di una difficoltà di introduzione della innovazione causata dalla resistenza opposta dall'am-

biente scolastico generale, a fronte di un entusiasmo di una piccola parte di esso. Probabilmente nella definizione di un progetto nel settore scelto non si sono considerate appieno le reazioni dell'ambiente all'accoglimento della innovazione e non di rado coloro che non sono stati coinvolti nello sviluppo costituiscono i più grandi sottostimatori di quanto proposto. È indubbio che la modifica di procedure scolastiche antiquate e lo sviluppo di metodologie didattiche più avanzate deve passare attraverso una condivisione dell'ambiente e degli operatori di questo: la metodologia GOPP alla quale ci si riferisce in questa pubblicazione è sicuramente un primo passo per ottenere attraverso la partecipazione attiva alla definizione di un progetto questa condivisione. Ma lo sviluppo del progetto richiede che ci sia sintonia di intenti e promozione e sostegno ai processi messi in atto.

Il motore di trasformazione, al quale ci si riferisce in questo paragrafo, è l'insieme delle funzioni ed azioni che permettono di far passare, attraverso un progetto definito con la metodologia GOPP o con altre metodologie, l'istituzione scolastica da una situazione iniziale (SI) ad una situazione finale (SF) applicando i moduli formativi costituenti il progetto.

“
LA MODIFICA DI
PROCEDURE
SCOLASTICHE
ANTIQUATE
E LO SVILUPPO
DI METODOLOGIE
DIDATTICHE
PIÙ AVANZATE
DEVE PASSARE
ATTRAVERSO UNA
CONDIVISIONE
DELL'AMBIENTE
E DEGLI
OPERATORI
DI QUESTO
”



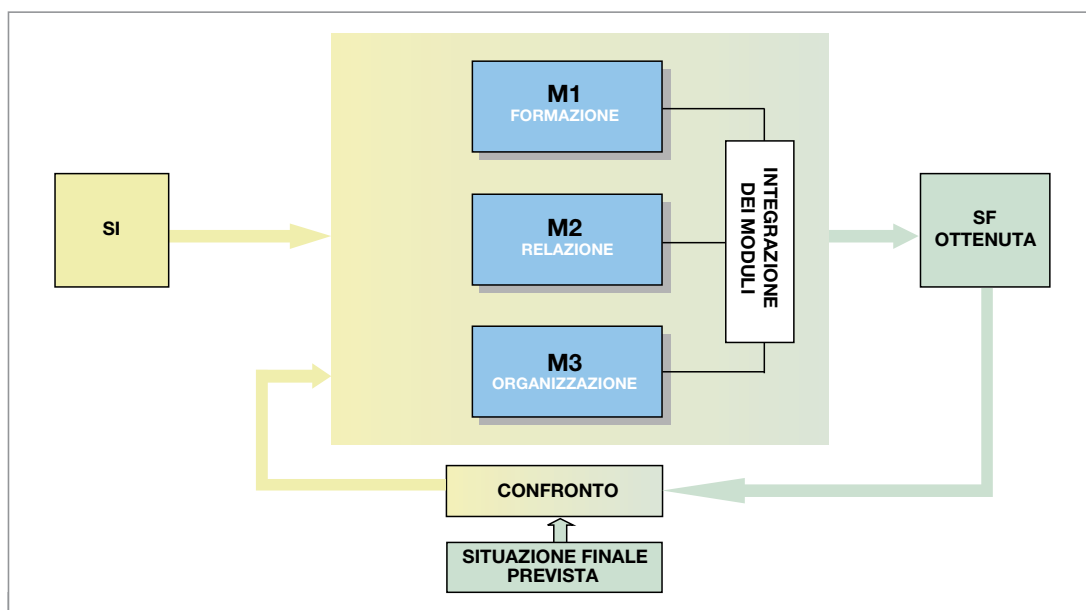
Il passaggio dalla situazione iniziale relativa all'entità considerata nel progetto alla situazione finale prevista dallo scopo e dai risultati di progetto, avviene per fasi in un processo di cambiamento che il motore mette in atto utilizzando i moduli formativi.

Un possibile percorso applicativo all'interno di un'istituzione che ha sviluppato un progetto è quello rappresentato nella tabella seguente, in cui si distingue una fase iniziale di analisi dell'ambiente, delle risorse, delle disponibilità ed una pianificazione dello sviluppo con predisposizione degli strumenti.

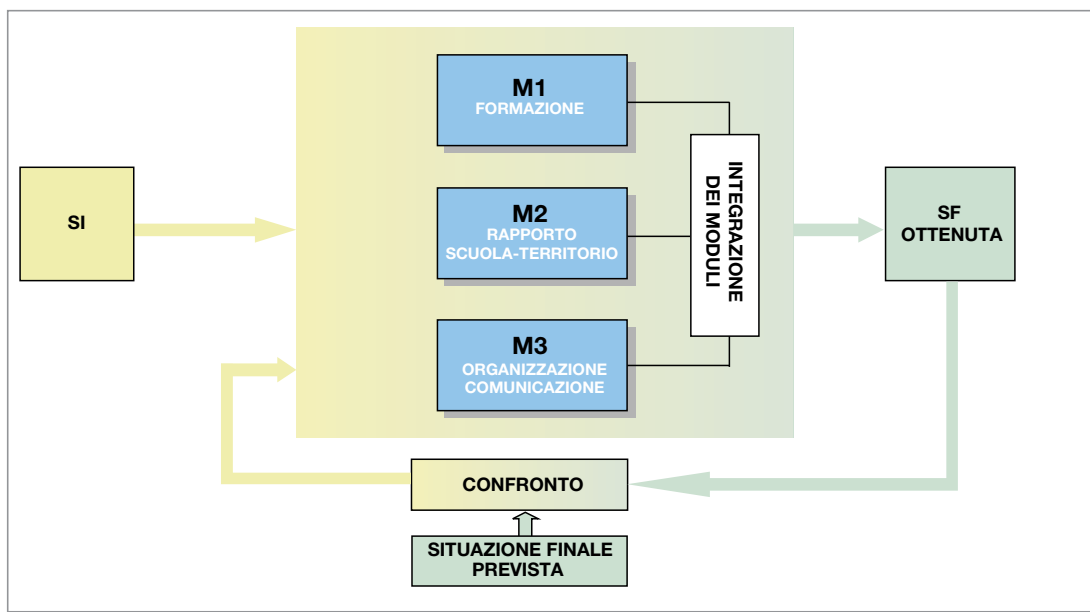
Si ha quindi una fase operativa in cui si organizza e si attua il piano di supporto alla situazione reale e di sostegno alla trasformazione, con scelta ed applicazione degli strumenti idonei, in funzione della scelta ed applicazione delle soluzioni operative. Si ha, infine, una fase finale in cui si ha la verifica delle trasformazioni e le eventuali modifiche da apportare ai processi per ottenere la situazione finale prevista. Nello schema sopra riportato questa verifica si effettua attraverso il ramo di ritorno (feedback) in cui si ha un elemento di confronto tra la situazione finale ottenuta con quella prevista dal progetto che fornisce le operazioni da effettuare per eliminare o ridurre le differenze.

Fase iniziale	Fase operativa	Fase finale
1. Ricognizione della situazione e delle risorse impegnate e disponibili	1. Organizzazione ed attuazione del piano didattico di supporto alla situazione reale e di sostegno alla trasformazione	1. Verifica delle trasformazioni ottenute nel sistema scolastico
2. Pianificazione dello sviluppo della fase operativa	2. Scelta ed applicazione di soluzioni operative	2. Definizione delle modifiche da apportare al processo operativo per il miglioramento dei risultati
3. Predisposizione degli strumenti necessari per la fase operativa	3. Scelta ed applicazione degli strumenti per il sostegno alla trasformazione	

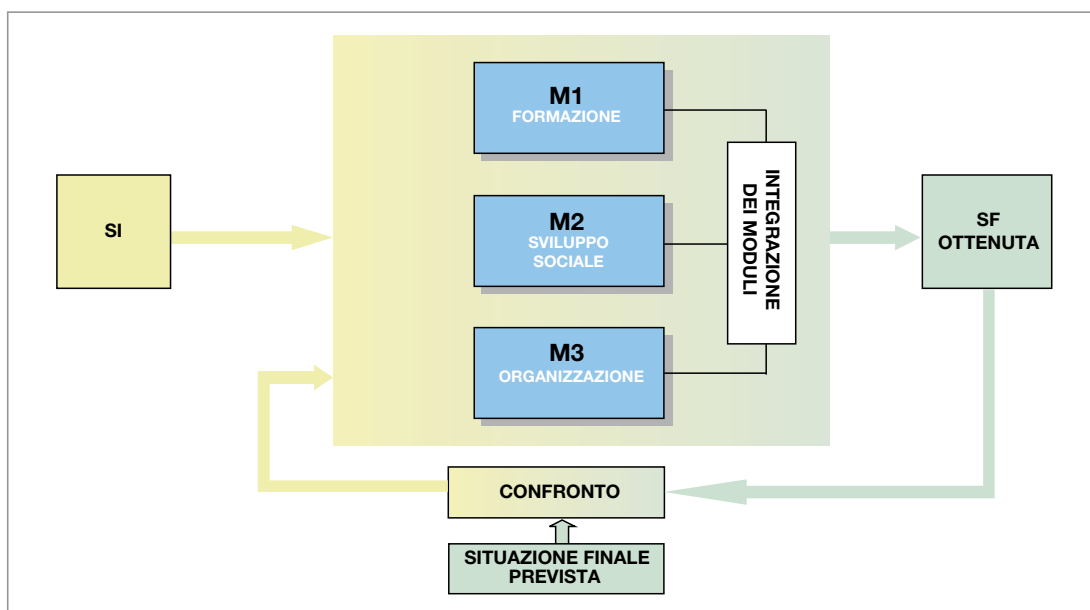
Il motore di trasformazione applicato alla struttura modulare dell'ITCG «Deffenu» di Olbia porta allo schema seguente, tenendo presente che l'entità considerata nel progetto è il successo scolastico.



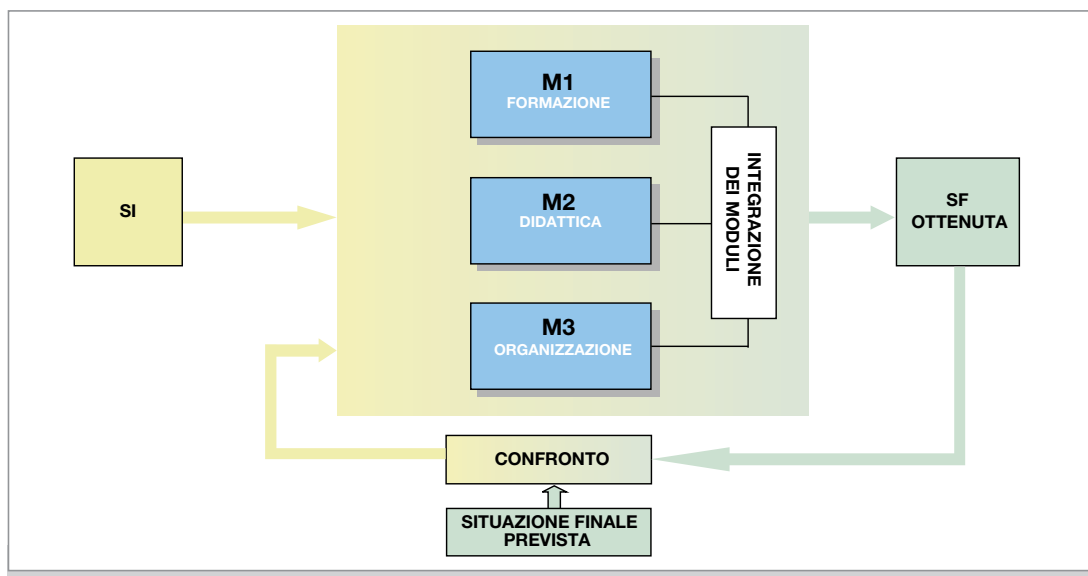
Il motore di trasformazione applicato alla struttura modulare dell'ITIS «Amedeo Duca di Aosta» di L'Aquila porta allo schema seguente, tenendo presente che l'entità considerata nel progetto è l'ambiente formativo.



Il motore di trasformazione applicato alla struttura modulare dell'IC di Orsogna porta allo schema seguente, tenendo presente che l'entità considerata nel progetto è la relazione nella scuola.



Il motore di trasformazione applicato alla struttura modulare dell'ITIS «Majorana» di Avezzano porta allo schema seguente, tenendo presente che l'entità considerata nel progetto è il rapporto tra competenze e percorsi.



LA VALUTAZIONE IN ITINERE E FINALE

Una delle fasi del ciclo di progetto è quella della valutazione del progetto e dei risultati. Per la valutazione di progetto gli aspetti importanti da considerare sono la *rilevanza*, la *coerenza interna* e la *sostenibilità potenziale*. La *rilevanza* rappresenta la misura in cui l'obiettivo di progetto influisce sui problemi reali dei beneficiari. La *coerenza interna* rappresenta i fattori e le condizioni interne ed esterne che possono influenzare il raggiungimento dello scopo del progetto. La *sostenibilità potenziale* rappresenta la misura in cui i benefici previsti dal progetto possono continuare a sussistere dopo l'interruzione dell'intervento progettuale.

Per la valutazione di risultato gli aspetti da considerare sono l'*impatto*, vale a dire i mutamenti che il progetto ha prodotto sulla situazione dei beneficiari e sulla società in generale, l'*efficacia* intesa come il grado in cui i servizi erogati dal progetto hanno permesso di far acquisire ai beneficiari i vantaggi previsti, l'*efficienza* intesa come la qualità e la quantità dei servizi erogati in rapporto al loro costo, la *sostenibilità concreta* intesa come la possibilità concreta di mantenere i benefici di progetto, dopo la fine del progetto. Una tecnica di valutazione della rilevanza di un progetto mediante il quadro logico è la seguente:

1. si evidenziano i problemi riportati sul progetto e si scrivono uno ad uno su cartoncini gialli;

“

PER LA VALUTAZIONE DI PROGETTO GLI ASPETTI IMPORTANTI DA CONSIDERARE SONO LA RILEVANZA, LA COERENZA INTERNA E LA SOSTENIBILITÀ POTENZIALE

”

2. si evidenziano gli obiettivi riportati sul progetto e si scrivono uno ad uno su cartoncini verdi;
3. si riformulano i problemi di cui al punto 1 in obiettivi (vale a dire in condizioni positive raggiunte) e si scrivono su cartoncino verde;
4. si confrontano gli obiettivi riformulati con gli obiettivi di progetto: nel caso di obiettivi identici si segna l'obiettivo con un asterisco e se ne lascia uno solo;
5. se gli obiettivi non sono identici si segna con un punto esclamativo solo quelli di cui al punto 2;
6. si costruisce l'albero degli obiettivi secondo il rapporto causa-effetto, quindi dal basso verso l'alto con quelli con asterisco, quelli con punto esclamativo e quelli senza nessuna indicazione;
7. si riflette sugli attori chiave e sul loro coinvolgimento nel progetto;
8. si analizzano le incongruenze logiche messe in evidenza dall'albero;
9. si formulano osservazioni e domande sul progetto.

Una tecnica di valutazione della coerenza interna consiste in:

1. identificare i beneficiari di progetto;
2. identificare lo scopo del progetto tra gli obiettivi e scriverlo su un cartoncino giallo;
3. identificare gli obiettivi generali effetto dello scopo di progetto, scriverli su cartoncino verde e porli nel quadro logico al di sopra dello scopo;
4. identificare gli obiettivi che nell'albero portano direttamente allo scopo e scriverli su un cartoncino rosso. Tra questi collocare quelli che il progetto realizzerà uno accanto all'altro sotto l'obiettivo specifico e quelli che il progetto non realizzerà fuori dal quadro logico come condizioni esterne;
5. riformulare come attività quegli obiettivi che portano ai risultati e scriverli su cartoncino bianco e posizzionarli sotto il relativo risultato. Se nell'albero non vi sono obiettivi che conducono ai risultati, identificarne di nuovi e posizzionarli sotto i risultati;
6. identificare altre condizioni esterne necessarie per raggiungere lo scopo del progetto;
7. verificare, partendo dal basso, la logica interna del progetto, riflettendo sulle condizioni esterne e sulla loro realizzabilità;
8. formulare osservazioni e domande sulla logica interna di progetto.

Una tecnica di valutazione della sostenibilità è:

1. verificare che nel progetto siano state considerati i seguenti fattori: appoggio politico, tecnologie appropriate, protezione ambientale; aspetti socio-culturali (pari opportunità) capacità manageriali ed istituzionali, fattibilità economica e finanziaria;
2. formulare domande ed osservazioni sulla sostenibilità di progetto.

Risultati e prospettive

Considerazioni a consuntivo e proposte per una attività più generalizzata

di ORAZIO PASQUALI, TOMMASO PORTELLI, FILOMENA ROCCA

“

I PUNTI FORTI DI QUANTO FATTO RISIEDONO NEL COINVOLGIMENTO CHE IN OGNI TAPPA DEL PERCORSO PROGETTUALE SI HA SIA DEGLI ATTORI CHIAVE SIA DEI BENEFICIARI DI PROGETTO

”

Lo scopo di questa pubblicazione è quello di evidenziare la metodologia di azione per un intervento progettuale nel settore dell'orientamento. Gli esempi forniti che hanno portato all'individuazione di moduli formativi relativi ad entità diverse vanno interpretati come possibili applicazioni della metodologia di progettazione partecipata che porta ed ha portato a raggiungere risultati condivisi e raggiungibili con l'apporto di tutti gli attori chiave.

I punti forti di quanto fatto risiedono nel coinvolgimento che in ogni tappa del percorso progettuale si ha sia degli attori chiave sia dei beneficiari di progetto. Un progetto così sviluppato non si cala a pioggia all'interno di un istituto, ma è patrimonio di tutti e per questo viene accettato e sviluppato nella giusta dimensione. Un altro punto forte emerso è quello di aver evidenziato che la soluzione di un problema si ha dalla considerazione di un sistema di interventi anche in settori che a priori apparivano estranei al problema stesso. Questo aiuta a vedere gli interventi in senso di sistema e di partecipazione congiunta di più attori chiave. Un altro punto forte è la possibilità di giungere a soluzioni condivise in tempi abbastanza ristretti (la durata di due laboratori) interessando e promuovendo il dialogo fra personaggi ed enti che normalmente risultano chiusi al dialogo reciproco.

Naturalmente si evidenziano alcune attenzioni da osservare per un efficace sviluppo dell'attività. In particolare la scelta degli attori chiave da invitare ai laboratori, in quanto molto spesso essi non rappresentano appieno la categoria dei decisori di quel settore e quindi quanto essi condividono in un laboratorio può non essere condiviso dagli altri nella realtà operativa. Una ulteriore attenzione è da porre nella definizione di un problema che, come si vede in alcuni alberi dei problemi, risente di alcune approssimazioni. In questo il compito del facilitatore è fondamentale per aiutare i partecipanti ad esprimere in maniera sintetica e corretta il problema che hanno evidenziato. Inoltre è fondamentale, nella fase di applicazione di un progetto, che gli organi gestionali dell'istituzione siano in sintonia con quanti hanno sviluppato il progetto.

A questo riguardo si ritiene indispensabile sottolineare, quale condizione prioritaria per la realizzazione delle attività, l'istituzione di un comitato di coordinamento, in ciascuna istituzione scolastica, in cui rappresentanti che hanno partecipato ai laboratori GOPP e rappresentanti degli organi gestionali convivano per trovare il miglior modo di attuazione del progetto. Infatti può rappresentare un punto estremamente debole il voler applicare forzatamente quanto sviluppato da altri all'interno di un'istituzione scolastica: solo la condivisione può garantire il successo di un'iniziativa progettuale.

Pertanto, se un'istituzione scolastica decide di intraprendere iniziative progettuali nel settore della didattica orientativa può, nella sua autonomia, promuovere il percorso mostrato in questa pubblicazione, vale a dire le tappe del ciclo di progetto, applicando la metodologia GOPP nei laboratori di identificazione e di definizione progettuale ed in quello di valutazione.

Se, invece, l'istituzione si vuole servire dei progetti tratteggiati in questa pubblicazione ed applicare i moduli formativi in essi previsti, occorre in ogni caso promuovere un laboratorio GOPP di «adozione» del progetto, con il quale sia possibile modificare e curvare lo stesso alle esigenze dell'istituzione ed alla condivisione degli attori chiave e dei beneficiari.

In ogni caso la figura che emerge è quella del facilitatore che, come già detto, non è implicato nel problema e nelle sue soluzioni, ma che ha il delicato compito di far circolare le idee nel gruppo, farle discutere sino alla condivisione ed organizzare il lavoro congiunto del gruppo.

Alla luce di quanto emerso dai laboratori descritti nella presente pubblicazione, possiamo dire che la prospettiva è rappresentata da un processo innovativo prevalentemente formativo e fortemente integrato nei percorsi educativi, in linea con il progetto di riforma del sistema scolastico in atto, nel quale, a fianco dei docenti sono fatti partecipi una molteplicità di soggetti pubblici e privati che a vario titolo sono coinvolti e competenti. È solo attraverso una visione integrata e partecipata dell'attività educativa formativa e la condivisione delle azioni da intraprendere che passano le strategie educativo-didattiche mirate al benessere dell'allievo e al suo successo scolastico ed esistenziale in una scuola che sa ascoltare e motivare i ragazzi.

“

SI RITIENE
INDISPENSABILE
SOTTOLINEARE
L'ISTITUZIONE DI
UN COMITATO DI
COORDINAMENTO:
SOLO
LA CONDIVISIONE
PUÒ GARANTIRE
IL SUCCESSO
DI UN'INIZIATIVA
PROGETTUALE

”

Applicazione dei laboratori in dimensione europea

di ORAZIO PASQUALI, TOMMASO PORTELLI, FILOMENA ROCCA

INTRODUZIONE ALLE ESPERIENZE EUROPEE

In dimensione europea la considerazione dei laboratori GOPP si è sviluppata all'interno del progetto Leonardo «Bu.s.s.o.l.a.», relativo alla definizione di un modello di orientamento centrato sul bilancio di competenze e nello sviluppo di corsi Socrates-Comenius per docenti europei, dal titolo «*strategie per favorire il successo scolastico*».

Per quanto riguarda il primo, a titolarità dell'ITIS Majorana di Avezzano con un partenariato europeo che prevede il Portogallo, la Francia, il Belgio, la Romania oltre naturalmente l'Italia, viene riferita nelle pagine seguenti una sintesi di quanto sinora sviluppato e condiviso da tutti i partner. In essa appare evidente l'applicazione del laboratorio GOPP all'interno del modello di rilevazione del bilancio di competenze trasversali sia per i giovani della fascia di età 14-16 anni sia per quelli di età superiore 16-18. In entrambi i casi il laboratorio GOPP è applicato per la evidenziazione delle competenze di tipo relazionale ed è inserito sia nella fase iniziale sia in quella di regime.

Per quanto riguarda la seconda progettazione europea, si fa riferimento all'applicazione di un laboratorio GOPP per la conduzione del gruppo di docenti europei provenienti dalla Spagna, Portogallo, Francia, Estonia, Romania. Nel seguito si riporta l'albero dei problemi, quello delle soluzioni affrontate, nonché la presentazione delle conclusioni progettuali alle quali si è giunti da parte del gruppo europeo. All'interno delle soluzioni trova applicazione anche quanto prodotto nel progetto Leonardo Nuvola, a titolarità dell'ITI Mottura di Caltanissetta, che si è concluso nel mese di febbraio 2005. Tra i vari risultati concreti e di prospettiva si è infatti messa a punto una piattaforma ed un data base che consente di poter realizzare il Servizio di formazione permanente a livello di singola scuola europea. Per questo si è ritenuto interessante riportare in sintesi anche i risultati di detto progetto, per far emergere il valore aggiunto che la partecipazione ai progetti europei comporta poi per una disseminazione di esperienze e innovazioni a livello nazionale.

“

IN DIMENSIONE
EUROPEA LA
CONSIDERAZIONE
DEI LABORATORI
GOPP
SI È SVILUPPATA
ALL'INTERNO
DEL PROGETTO
LEONARDO
«BU.S.S.O.L.A.»
E NELLO
SVILUPPO
DI CORSI
SOCRATES-
COMENIUS PER
DOCENTI EUROPEI

”

IL PROGETTO LEONARDO BU.S.S.O.L.A.

1. Il modello

Il modello Bu.s.s.o.l.a. per il bilancio delle competenze e l'orientamento dei giovani di età compresa tra i 14 ed i 18 anni si articola sulla base di approcci esistenti, sviluppati in ambito europeo e ampiamente condivisi ed applicati nei diversi Stati membri. L'attività di ricerca documentale ha messo in evidenza una molteplicità di orientamenti ed approcci, che variano in termini di definizione delle competenze, strumenti per il loro riconoscimento, rappresentazione e valutazione. Partendo da tale varietà, il progetto Bu.s.s.o.l.a. ha elaborato una propria visione, coerente con i temi e le priorità del dibattito internazionale, nonché con le specificità del proprio *target group*.

1.1 Diversi approcci in diversi ambiti: la varietà del dibattito sulle competenze

Le «competenze» rappresentano un concetto complesso e di difficile definizione, a cui vengono attribuiti diversi «nomi» a seconda dell'ambito geografico di riferimento (variabilità tra Paesi) nonché dell'ambito operativo (differenze tra i concetti e le denominazioni utilizzati dalle scuole, dall'università, dal mondo del lavoro).

Grazie alla capacità di descrivere ed esprimere la relazione «individuo-conoscenza», il concetto di competenza è divenuto lo strumento fondamentale per promuovere l'integrazione tra i diversi sistemi: scuola, formazione professionale, formazione in azienda/mondo del lavoro. L'elemento caratteristico è costituito dall'attenzione nei confronti dei bisogni individuali e dei relativi percorsi individuali di apprendimento e formazione. Tuttavia, al concetto di «competenza» vengono attribuiti una molteplicità di significati, quali, ad esempio:

- la competenza è un *potenziale messo in opera; si distingue dalla performance in quanto quest'ultima è l'attuazione contestuale e parziale della competenza* (Abernot, 1993, già in Donnay e Romainville, 1997);
- la competenza è *una caratteristica positiva di un individuo la quale prova la sua capacità di svolgere determinati compiti* (Huteau, 1994, già in Donnay e Romainville, 1997);
- la competenza è *un'attitudine a porre in essere un insieme organizzato di saperi, saper fare, e saper essere, permettendo lo svolgimento di un certo numero di compiti* (Décret Missions, Ministero della Comunità Francese del Belgio, 1997¹).

1. Art. 5-1° del Decreto del 24.07.97 della Comunità Francese del Belgio, il quale definisce le missioni/obiettivi prioritarie dell'insegnamento primario e secondario e le strutture relative (Décret Missions).

“
IL CONCETTO
DI COMPETENZA
È DIVENUTO
LO STRUMENTO
FONDAMENTALE
PER
PROMUOVERE
L'INTEGRAZIONE
TRA I DIVERSI
SISTEMI: SCUOLA,
FORMAZIONE
PROFESSIONALE,
FORMAZIONE IN
AZIENDA/MONDO
DEL LAVORO
”

L'adozione del concetto di competenza ai diversi ambiti dell'agire sociale ha sollevato la questione relativa alla definizione operativa dei diversi tipi di competenza ed alla loro successiva classificazione.

Nel *contesto professionale e della formazione professionale* diverse definizioni sono in uso.

In Italia, il lavoro dell'ISFOL è di indubbia utilità. Il concetto di competenza individuale è stato articolato in *tre macrocategorie*:

- *risorse del soggetto*: conoscenze generali e specifiche, work habits (motivazioni, valori, ecc.), identità (stima di sé, autovalutazione, ecc.);
- *abilità*: ad esempio, abilità di analisi, di comunicazione, di decisione, di problem solving, ecc.;
- *contesto organizzativo*: ad esempio, comportamento lavorativo atteso, condizioni di lavoro, ambiente, organizzazione.

Questo approccio supera e perfeziona il lavoro precedente di ISFOL², che prevedeva l'articolazione delle competenze in tre aree:

- competenze di base (ad esempio, informatica di base, lingua straniera, economia, organizzazione, diritto e legislazione del lavoro);
- competenze tecnico-professionali (ad esempio, conoscenze dichiarative generali e specifiche, nonché conoscenze procedurali);
- competenze trasversali (ad esempio, abilità di analisi, di comunicazione, di decisione, di problem solving, ecc.).

“

AI FINI
DEL PROGETTO
BU.S.S.O.L.A.,
L'AREA
DI INTERESSE
ED INDAGINE
SI CONCENTRA
SULLA CATEGORIA
DELLE ABILITÀ
O COMPETENZE
TRASVERSALI,
INTESE COME
UN INSIEME
DI ABILITÀ CHE SI
ESPLICANO
IN SITUAZIONI
TRA LORO
DIVERSE E QUINDI
AMPLIAMENTE
GENERALIZZABILI

”

Ai fini del progetto Bu.s.s.o.l.a., l'area di interesse ed indagine si concentra sulla categoria delle *abilità o competenze trasversali*, intese come un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili. La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto posto di fronte al compito assegnato. Tale analisi consente di enucleare *tre grandi tipi di operazioni* che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori):

- *diagnosticare* le caratteristiche dell'ambiente e del compito, analizzare capire rappresentare la situazione, il problema, se stessi (le risorse che possono essere utilizzate o incrementate all'occorrenza) come condizione indispensabile «per la progettazione e la esecuzione di una prestazione efficace» (abilità cognitive);
- *relazionarsi*, mettersi in relazione adeguata con l'ambiente, le persone e le cose di un certo contesto per rispondere alle richieste (abilità inter-

2. Di Francesco Gabriella (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 1998.

personali o sociali: insieme di abilità emozionali, cognitive e stili di comportamento, ma anche abilità comunicative);

- *affrontare*, fronteggiare, predisporre ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio, intervenire su un problema (uno specifico evento, una criticità, una varianza e/o una anomalia) con migliori probabilità di risolverlo, costruire e implementare le strategie di azione, finalizzate al raggiungimento degli scopi personali del soggetto e di quelli previsti dal compito.

Si tratta di tre macrocompetenze caratterizzate da un alto grado di *trasferibilità* a compiti e contesti diversi che si possono *scomporre* in competenze e abilità più semplici. Sono *risorse del singolo soggetto* che hanno un ruolo fondamentale nel plasmare il suo comportamento lavorativo e nell'«influire in modo significativo sulle sue azioni. Il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di queste competenze non solo modula la *qualità della sua prestazione* attraverso le strategie che è in grado di mettere in atto, ma influisce sulla qualità e sulle *possibilità di sviluppo* delle sue risorse (conoscenze, cognizioni, rappresentazioni, elementi di identità) attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, dei feedback che riesce a ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza. Il modo con cui l'individuo affronta la sua esperienza lavorativa sembra considerato ormai come una *qualità decisiva* per la riuscita della carriera lavorativa e per il suo stesso sviluppo socio-psicologico. Decine di ricerche empiriche internazionali sottolineano che, tra le principali difficoltà incontrate nel lavoro dai giovani, si trovano non tanto quelle legate a scarsa qualità della performance teorica (scarse conoscenze disciplinari, degli strumenti di lavoro), bensì quelle derivanti dall'incapacità di situarsi nell'ambiente di lavoro con adeguatezza, di decifrarne le caratteristiche essenziali, di delineare strategie per fronteggiare i problemi, di coinvolgersi, anche emotivamente, nel contesto concreto, esibendo e utilizzando le cognizioni tesaurizzate nel corso dei vari periodi di formazione pre-lavorativa»³.

Le competenze trasversali, nell'accezione di ISFOL, fanno riferimento ad operazioni fondamentali proprie di qualunque soggetto posto di fronte ad un compito lavorativo (e non). Queste non sono connesse specificamente ad una determinata attività o posizione lavorativa, ma entrano in gioco nelle diverse situazioni e condizionano la possibilità degli individui di esprimere comportamenti professionali *abili* o *esperti* e di trasferire competenze da un ambito lavorativo ad un altro. Tali competenze si apprendono per via formale, informale, non formale, e possono sempre essere potenziate con appositi percorsi formativi.

“

IL MODO CON CUI
L'INDIVIDUO
AFFRONTA LA SUA
ESPERIENZA
LAVORATIVA
SEMBRA
CONSIDERATO
ORMAI COME
UNA QUALITÀ
DECISIVA PER LA
RIUSCITA
DELLA CARRIERA
LAVORATIVA
E PER IL SUO
STESSO
SVILUPPO SOCIO-
PSICOLOGICO

”

3. Di Francesco G. (a cura di) (1998), *op. cit.*

La visione ISFOL delle competenze trasversali si articola in modo coerente con altri approcci vigenti in Europa e in Paesi terzi.

In particolare, il contributo dell'*OECD* «Définitions et sélection des compétences (DeSeCo): Fondements théoriques et conceptuels»⁴ rappresenta una delle pietre miliari nella riflessione concettuale e terminologica su quelle che l'ISFOL chiama competenze trasversali. In effetti, l'*OECD* non utilizza questa espressione, bensì quella di «competenze chiave» (*compétences clés*). Le competenze chiave si articolano nelle seguenti tre macroaree:

- *Competenza 1: Agire in modo autonomo.* Comprende i seguenti elementi: capacità di difendere ed affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni; capacità di elaborare dei progetti personali e dei progetti di vita; capacità di intervenire su una situazione complessa, in un contesto vasto e globale.
- *Competenza 2: Utilizzare gli strumenti a disposizione in modo interattivo.* Comprende i seguenti elementi: capacità di utilizzare il linguaggio, i simboli ed i testi in modo interattivo; capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in modo interattivo; capacità di utilizzare le (nuove) tecnologie in modo interattivo.
- *Competenza 3: Saper lavorare in gruppi socialmente eterogenei.* Comprende i seguenti elementi: capacità di intrattenere dei buoni rapporti con gli altri; capacità di collaborare; capacità di affrontare e risolvere dei conflitti.

“

NEL CONTESTO SCOLASTICO SI È GIUNTI A RIVALUTARE IL DISCORSO CENTRATO SUL SOGGETTO DELLO APPRENDIMENTO: LO STUDENTE, INSERITO IN UN DETERMINATO E SPECIFICO CONTESTO SOCIALE, CULTURALE, ORGANIZZATIVO

”

Nel *contesto scolastico*, dopo alcuni decenni in cui i programmi erano concentrati sui contenuti del sapere disciplinare e sulla loro trasmissione, si è giunti a rivalutare, alla fine degli anni Ottanta, il discorso centrato sul soggetto dell'apprendimento: lo studente, inserito in un determinato e specifico contesto sociale, culturale, organizzativo⁵. L'utilizzo del concetto di competenza rivela la volontà di modificare in profondità gli approcci e le pratiche di insegnamento, mettendo gli studenti nella condizione di rapportarsi con il mondo reale e di valutare il proprio profilo rispetto alle esigenze di una società e di un mercato del lavoro in continua evoluzione. Per la scuola, il concetto di competenza si colora di tre connotazioni/aspetti strettamente connessi tra di loro⁶:

4. OCDE (2002). *Définitions et sélection des compétences (DeSeCo): Fondements théoriques et conceptuels*. Document de stratégie (DEELSA/ED/CERI/CD-2002-9).

http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_doc_strategique.pdf

5. Fourez G., (2002). Réflexion épistémologique face aux savoirs et aux compétences disciplinaires ou transversales. Enjeux de la controverse: compétences ou savoirs, in Actes du 2^e congrès des chercheurs en éducation, 12-13 mars 2002, Bruxelles. <http://www.agers.cfwb.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2eme.asp>

6. Donnay J., (2000). Rapport sur le thème «Compétences transversales et compétences disciplinaires», in Actes du 1^{er} congrès des chercheurs en éducation, 24-25 mai 2000, Bruxelles. <http://www.agers.cfwb.be/prof/dossiers/recheduc/cce/1er.asp>

- l'aspetto socio-affettivo spinge l'individuo a investire le proprie energie e risorse nel compito assegnato, nei confronti del quale si viene a creare un atteggiamento di interessamento profondo e di impegno;
- l'aspetto cognitivo riguarda i saperi, i saper fare ed i percorsi di apprendimento che l'individuo deve utilizzare o costruire;
- l'aspetto relativo al trasferimento rinvia alla capacità di riconoscere le caratteristiche delle situazioni in cui l'individuo si trova e di identificare i percorsi e le soluzioni più efficaci e pertinenti per gestirle.

L'utilizzo di una terminologia diversa a seconda del Paese considerato evidenzia anche in questo ambito la necessità di comprendere gli approcci utilizzati e di giungere, ai fini del progetto Bu.s.s.o.l.a., ad una definizione comune e condivisa dai partners.

Il rapporto Eurydice sulle competenze chiave⁷ presenta i diversi «scenari» rilevati nei Paesi membri. Ciò che per ISFOL sono le «competenze trasversali» in altri Paesi vengono chiamate e definite come segue:

Inghilterra	<i>Key skills</i> , o competenze chiave. Si tratta di competenze generiche di cui gli individui hanno bisogno per diventare dei membri attivi del mondo professionale, in modo flessibile ed adattabili, in una prospettiva di formazione continua.
Irlanda del Nord	<i>Key transferable skills</i> o competenze chiave trasferibili. Si tratta di competenze generiche di cui gli individui hanno bisogno per diventare dei membri attivi del mondo professionale, in modo flessibile ed adattabili, in una prospettiva di formazione continua. È lo stesso concetto delle <i>key skills</i> in Inghilterra.
Scozia	<i>Core skills</i> (competenze essenziali). Si tratta di caratteristiche e qualificazioni generali e trasferibili necessarie a ogni individuo per essere membri attivi e responsabili della società, alla base del concetto di cittadinanza e funzionali per la formazione continua.
Portogallo	<i>Competencia</i> (competenza). Si riferisce a delle conoscenze (saperi) e a dei saper fare generali e disciplinari considerati essenziali per tutti i cittadini. Il concetto viene utilizzato all'interno dell'insegnamento di ogni ordine e grado; l'acquisizione di tali competenze è obbligatorio.
Danimarca	<i>Naglekompentence</i> (competenze chiave). Si tratta della capacità di applicare i propri saperi e le qualificazioni a situazioni diverse. Si tratta di competenze che attivano le competenze professionali, rappresentando perciò un prerequisito per l'acquisizione di saperi e saper fare professionali. Un individuo sviluppa le proprie competenze chiave durante i percorsi educativi, professionali, nonché nelle esperienze della vita quotidiana.
Germania	<i>Schlüsselkompetenzen</i> (competenze chiave). Questo termine comprende degli elementi relativi allo sviluppo dinamico delle capacità intellettive, culturali, creative, e di flessibilità. Si tratta di competenze generali, non disciplinari, essenziali affinché un individuo si inserisca efficacemente

7. Versione francese aggiornata all'Ottobre 2002. Eurydice (Réseau d'Information sur l'Éducation en Europe) (2002). *Compétences clés: un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*, Bruxelles. http://www.eurydice.org/Publication_List/fr/FrameSet.htm

“
L'UTILIZZO DI UNA
TERMINOLOGIA
DIVERSA
A SECONDA
DEL PAESE
CONSIDERATO
EVIDENZIA
LA NECESSITÀ
DI COMPRENDERE
GLI APPROCCI
UTILIZZATI
E DI GIUNGERE,
AI FINI
DEL PROGETTO
BU.S.S.O.L.A.,
AD UNA
DEFINIZIONE
COMUNE
E CONDIVISA
DAI PARTNERS

”

	te nella società e nel mondo del lavoro. Altri termini vengono a volte utilizzati quali sinonimi di «competenze chiave»; si tratta, ad esempio, delle espressioni «competenze di base», «qualificazioni chiave», «metacompetenze», «competenze metacognitive».
Austria	<i>Schlüsselqualifikationen</i> (qualificazioni chiave) e <i>Schlüsselkompetenzen</i> (competenze chiave). Si tratta di competenze generali, non disciplinari.
Belgio - Fiandre	<i>Sleutelcompetentie</i> (competenze chiave). Si tratta di competenze trasferibili in molteplici situazioni e contesti; sono multifunzionali e possono essere utilizzate per gestire e risolvere questioni di varia natura e per svolgere compiti diversi.
Belgio-Vallonia e regione germanofona	<i>Compétences transversales</i> (competenze trasversali). Si tratta unicamente di competenze non disciplinari, che non possono essere «quantificate» né valutate. Non sono perciò oggetto di alcun tipo di certificazione.

2. La soluzione

La ricognizione sulla letteratura esistente in merito alle competenze non disciplinari, condotta dal partner SIREAS, ha evidenziato una notevole variabilità ed ha posto come priorità il raggiungimento di una definizione comune per Bu.s.s.o.l.a.

“

QUANDO
SI PARLA
DI COMPETENZE
TRASVERSALI
SI INTENDONO
QUELLE ABILITÀ
FONDAMENTALI E
PROPEDEUTICHE
PER UNA BUONA
RIUSCITA
PROFESSIONALE
IN UN CERTO
NUMERO
DI ATTIVITÀ

”

2.1 Quali competenze per Bu.s.s.o.l.a.?

Tenendo conto della molteplicità dei punti di vista e soluzioni nazionali, in Bu.s.s.o.l.a. viene concordemente adottata la definizione di «*competenza trasversale*» come elaborata dall'ISFOL e presentata in questo documento. Si tratta di un insieme di abilità relative al saper mettere in atto strategie efficaci per utilizzare le risorse possedute coerentemente con le priorità e le esigenze del compito assegnato. Tali abilità/competenze trasversali sono flessibili, modificabili, trasferibili in contesti e compiti diversi. È possibile migliorare tali competenze attraverso interventi formativi ad hoc. Le tre macrocategorie del *diagnosticare*, *relazionarsi* e dell'*affrontare* sono ritenute conformi e di notevole importanza per il sistema di bilancio delle competenze e di orientamento del progetto Bu.s.s.o.l.a.

Quando si parla di competenze trasversali si intendono quelle abilità fondamentali e propedeutiche per una buona riuscita professionale in un certo numero di attività. Esse permettono di decifrare un contesto sociale ed operativo sempre più articolato e complesso, dove il soggetto si muove interagendo con più fattori per la realizzazione di una prestazione efficace ed efficiente; l'acquisizione o il potenziamento di queste competenze permetterà di attivare un comportamento professionale che trasformerà il «saper» in «saper fare».

Con il termine «*trasversale*» includiamo in questo elenco di competenze anche quei *tratti disposizionali* (come stili di apprendimento e modalità di risposta) e quelle *caratteristiche motivazionali*, che determinano un coin-

volgimento totale della persona e le permettono di organizzare differenti insiemi di conoscenze ed abilità per gestire, indirizzare controllare e verificare un'azione finalizzata. Questa inclusione nasce dalla necessità di rendere il soggetto maggiormente consapevole delle sue risorse e dei suoi attributi caratterizzanti le sue performance.

Vanno quindi resi consapevoli i soggetti del fatto che queste competenze sono acquisibili attraverso l'impegno e per questo vanno indirizzati all'uso di strategie metacognitive efficaci. Vista la stretta connessione tra competenze, componenti motivazionali, cognitive e metacognitive, risulta importante intervenire stimolando nei soggetti capacità di autoriflessione e autovalutazione a partire dalla conoscenza di se stessi.

A tale proposito è stato condiviso ed elaborato uno strumento di autovalutazione da parte dello studente che fa parte integrante del presente documento.

2.2 Il sistema delle competenze in Bu.s.s.o.l.a.

Le competenze trasversali vengono suddivise in tre macrocategorie: *diagnosticare, relazionarsi e affrontare*.

Diagnosticare

Quando un individuo si attiva per divenire operativo, si presuppone l'acquisizione di un livello adeguato di informazione per scegliere gli obiettivi verso cui procedere. La capacità di diagnosticare è dunque una fase di preparazione in cui entrano in gioco processi di analisi, processi motivazionali e convinzioni in grado di dare energia e direzione all'azione. Possedere una buona capacità diagnostica costituisce il presupposto per instaurare e valorizzare relazioni professionali significative e affrontare situazioni e problemi in modo efficace. Essa, infatti, concorre a definire le rappresentazioni del contesto del compito o del problema, che orientano la scelta e la costruzione dei piani di azione del soggetto e che aiutano ad attivare gli altri tipi di saperi e di capacità indispensabili per una risposta professionale.

La capacità di diagnosticare si declina nelle seguenti competenze:

- Saper individuare l'obiettivo
- Saper analizzare una situazione
- Saper rappresentare una situazione
- Saper selezionare ed utilizzare dati ed informazioni
- Saper analizzare e confrontare dati e informazioni per il loro utilizzo
- Avere sicurezza di ragionamento
- Avere capacità di giudizio
- Saper attivare e realizzare un processo di autovalutazione. Sapersi autovalutare
- Sapere fare previsione di soluzioni alternative

“

QUANDO
UN INDIVIDUO
SI ATTIVA
PER DIVENIRE
OPERATIVO,
SI PRESUPPONE
L'ACQUISIZIONE
DI UN LIVELLO
ADEGUATO
DI INFORMAZIONE
PER SCEGLIERE
GLI OBIETTIVI
VERSO CUI
PROCEDERE

”



LE COMPETENZE
RELAZIONALI
DIVENGONO
FUNZIONALI
ALLA SCELTA
COMPORTAMENTALE
ADATTA
PER FAVORIRE
L'INTERAZIONE
FLUIDA E
COLLABORATIVA,
SOCIALMENTE
ACCETTABILE



Relazionarsi

Una volta definita la situazione, le richieste del compito, gli obiettivi principali, ricercato tutte le informazioni necessarie per progettare l'azione, ci si trova a muoversi verso persone e cose; l'adeguatezza di una performance si pone allora in rapporto con quella di altri. Ecco quindi che le competenze relazionali divengono funzionali alla scelta comportamentale adatta per favorire l'interazione fluida e collaborativa, socialmente accettabile. Centrali per la competenza relazionale sono considerate – fra le altre – le differenti abilità comunicative, che richiedono, ad esempio, la capacità di registrare messaggi verbali e non verbali, di interpretarli e integrarli in maniera corretta e adeguata, di decentrarsi rispetto al ruolo e alla situazione in cui avviene lo scambio, di dominare i mezzi comunicativi più adatti per conseguire i risultati attesi, di adattarsi alle esigenze delle altre persone e della situazione.

La capacità di relazionarsi si declina nelle seguenti competenze:

- Saper lavorare in équipe;
- Saper ascoltare;
- Avere capacità di comunicazione;
- Avere capacità di convinzione;
- Avere forza di proposizione;
- Avere polivalenza;
- Essere plurivalente;
- Saper negoziare.

Affrontare

Si tratta di competenze che permettono di procedere all'azione, di affrontare il problema prendendo le dovute decisioni, individuando le possibili alternative e strategie, affrontando difficoltà e conflitti senza però perdere di vista il compito. Le competenze relative all'*affrontare* hanno una relazione forte con le competenze diagnostiche: per essere sviluppate e agite presuppongono che il soggetto sia in grado di definire in modo adeguato la situazione o il problema e di costruire una rappresentazione adeguata dell'evento da affrontare, e di definire e valutare le risorse che può mettere in campo, sia di tipo personale che disponibili nel contesto organizzativo.

Far fronte alle richieste, ovvero affrontarle, diviene il momento di integrazione dei saperi di base e tecnico-professionali realizzato, appunto, attraverso la meditazione dei processi cognitivi, affettivi, relazionali e motivazionali che connotano la persona competente.

La capacità di affrontare si declina nelle seguenti competenze:

- Sapere accettare un rifiuto;
- Saper elaborare una strategia di azione;
- Avere senso dell'innovazione;

- Possedere reattività;
- Avere flessibilità;
- Avere capacità di gestire i conflitti;
- Possedere controllo di sé;
- Possedere gusto alla sfida;
- Avere attitudine alla risoluzione dei problemi;
- Saper scegliere tra soluzioni alternative;
- Saper prendere decisioni;
- Avere determinazione;
- Avere costanza;
- Sapersi adattare al cambiamento;
- Possedere spirito di iniziativa.

Disposizioni individuali

- Avere concentrazione;
- Essere motivati;
- Mostrare impegno personale;
- Possedere senso di responsabilità;
- Avere impegno personale;
- Possedere creatività;
- Possedere inventiva.

2. LINEE GUIDA PER UNA DIDATTICA MODULARE FUNZIONALE AL BILANCIO DELLE COMPETENZE

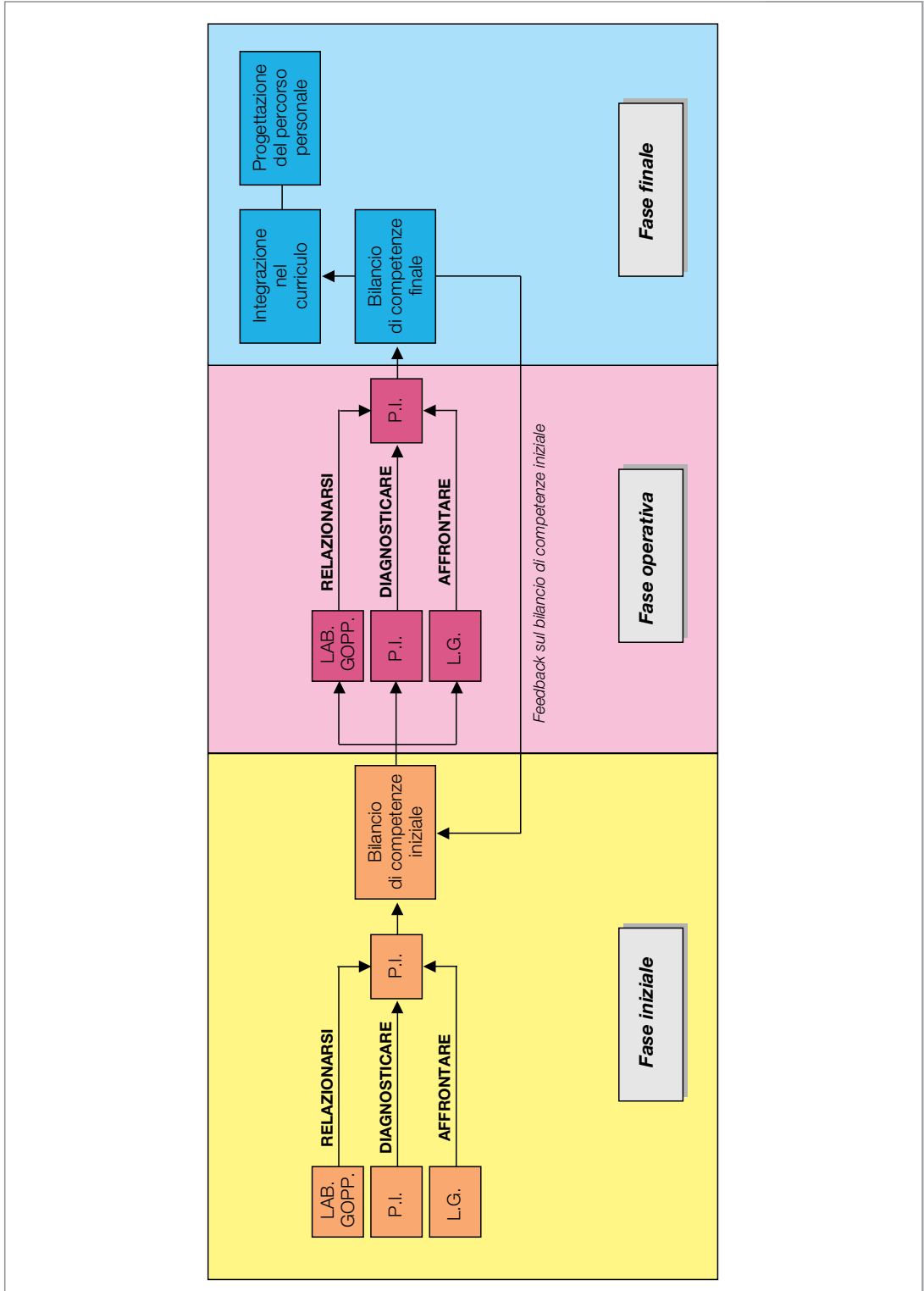
Sulla base della definizione di competenza trasversale utilizzata per il progetto Bu.s.s.o.l.a., e in considerazione dei bisogni specifici del target group, il modello per il bilancio delle competenze e per l'orientamento dovrà configurarsi come segue:

- Il modello per il gruppo di riferimento di età compresa tra i *14 ed i 16 anni* dovrà avere una funzione prettamente *orientativa*. Gli strumenti utilizzati ed i processi sviluppati serviranno allo studente per comprendere meglio se stesso, le proprie aspirazioni e aspettative e poter quindi scegliere il percorso formativo che meglio risponde a tali elementi.
- Il modello per il gruppo di riferimento di età compresa tra i *16 ed i 18 anni* dovrà avere anche una funzione *certificativa*. I ragazzi che decidono di intraprendere questo percorso di bilancio potranno non solo riflettere sulle opportunità che si aprono per il periodo postscolare, ma anche ottenere un documento da poter «spendere» sul mercato del lavoro. Il modello B.u.s.s.o.l.a. dovrà quindi prevedere la partecipazione di soggetti diversi, quali attori istituzionali, del mercato del lavoro, parti sociali, ecc.

- Il percorso di bilancio delle competenze dovrà essere *volontario*. Solo coloro i quali lo desiderano potranno accedere ai servizi di bilancio ed orientamento. La volontarietà dell'esercizio salvaguarda la centralità dello studente nell'intero processo, come spiegato al punto successivo. Allo stesso modo, i risultati del bilancio sono di proprietà dello studente che può, eventualmente, condividerli con altri soggetti all'interno dell'ambiente scolastico (docente di riferimento, tutor). Questa libertà decisionale deve essere garantita al fine di non far apparire il bilancio come un'attività potenzialmente punitiva o comunque legata al profitto scolastico («i risultati del bilancio non fanno media con i voti presi nei diversi corsi»).
- Il modello di bilancio delle competenze e di orientamento di Bu.s.s.o.l.a. si fonda sul concetto dell'*empowerment*, in cui lo studente è al centro del modello. In questo senso vengono messi a disposizione degli studenti dei percorsi personalizzati (individuali o di gruppo) che, attraverso attività pratiche e di riflessione, valorizzino le «competenze trasversali» possedute e aiutino a svilupparne di nuove.

2.1 Il Modello

Considerando il contesto rappresentato dagli istituti scolastici e dal relativo curriculum, le fasi/componenti del modello possono essere rappresentate come nel modello allegato.



Prima dell'inizio delle attività della «Fase operativa», sarebbe opportuno organizzare un evento (o una serie di eventi) che coinvolga tutti gli attori che partecipano al processo, al fine di presentare e preparare «insieme» le attività di bilancio e di orientamento. In questo senso, andrebbero riuniti gli studenti, le famiglie, i docenti, gli operatori, in modo che tutti possano non solo familiarizzare con le attività, ma anche conoscersi e definire in modo congiunto e condiviso gli obiettivi e le «regole di ingaggio» per il bilancio. In altre parole, andrebbe previsto un momento in cui gli attori coinvolti costruiscano quel legame di fiducia indispensabile affinché ciascuno svolga il ruolo assegnato nei termini fissati per il raggiungimento di obiettivi condivisi.

Durante l'evento descritto al punto precedente, dovrebbero essere presentati anche i risultati di un'analisi del contesto e del territorio in cui gli attori coinvolti vivono. L'attenzione alle variabili esterne, relative alla realtà socio-culturale (per esempio, le condizioni dei giovani nel territorio, le opportunità di crescita e sviluppo personale, le occasioni di divertimento, le reti di relazione e di supporto, le opportunità di crescita culturale extraprofessionale, ecc.), economiche (il mercato del lavoro a livello locale, regionale, nazionale), politiche e quant'altro, permette di contestualizzare le finalità delle attività «formative» di Bu.s.s.o.l.a. e del relativo bilancio delle competenze e servizio di orientamento.

“

LA RELAZIONE
CHE SI INSTAURA
TRA STUDENTI,
DOCENTI,
OPERATORI
DOVREBBE
ESSERE ISPIRATA
AI PRINCIPI
DEL DIALOGO
E DELL'ASCOLTO

”

- *L'aspetto relazionale* sarà evidenziato, potenziato o valorizzato mediante laboratori partecipati GOPP, di discussione individuale o collettiva;
- *L'aspetto della diagnosi* sarà evidenziato, potenziato o valorizzato con percorsi individuali, specifici, legati alla singola persona;
- *L'aspetto dell'affrontare* sarà evidenziato, potenziato o valorizzato in situazione, ad esempio mediante lavori di gruppo.

Per ciascuna delle tre macrocompetenze andrà indirizzata l'attenzione sulle specifiche competenze, ritenute più rilevanti. I criteri di valutazione (CV) saranno indirizzati ad individuare gli elementi sui quali basare gli specifici percorsi didattici. IP rappresenta l'integrazione dei tre processi, traducendoli in percorsi individuali, adeguati a migliorare le competenze possedute

Nei laboratori, il metodo di lavoro dovrebbe essere basato sull'approccio interdisciplinare del «GOPP» (*Goal Oriented Project Planning*), in modo da eliminare qualsiasi rischio che si crei un collegamento troppo netto con una materia di studio curriculare. La relazione che si instaura tra studenti, docenti, operatori (educatori e psicologi) dovrebbe essere ispirata ai principi del dialogo e dell'ascolto; gli studenti partecipanti alle attività devono sentirsi in un ambiente «neutrale», in cui anche i docenti si svestono dei panni dell'insegnante «che mette i voti» per indossare quelli del

facilitatore di processi di riflessione e di attivazione di risorse ed «abilità» individuali non ancora palesate. In ogni caso, le attività previste dovrebbero essere supervisionate, gestite e valutate da operatori specializzati, come spiegato nel punto successivo.

I «laboratori GOPP», così come i diversi momenti di interazione e ludici dovrebbero essere supervisionati, gestiti e valutati da personale specializzato. Il coordinamento di tali attività di indirizzo, supporto e supervisione dovrebbe essere assegnato ad operatori, quali psicologi e educatori, la cui professionalità è garanzia di una gestione efficace dal punto di vista formativo. Tali figure dovrebbero avere un ruolo «nascosto», di *facilitatori* e *catalizzatori* di processi di scoperta di sé attraverso attività individuali e di gruppo extra scolastiche. Inoltre, l'attivazione di operatori esterni al corpo docente servirebbe anche a definire la distanza tra tali attività e quelle curriculari.

2.2 Osservazioni sull'implementazione del modello B.u.s.s.o.l.a. nella scuola

La rappresentazione del modello B.u.s.s.o.l.a. descritta in questo documento si riferisce ancora alle competenze da un punto di vista «macro», vale a dire alle definizioni operative preliminari delle categorie *diagnosticare*, *relazionarsi* e *affrontare*. Il consenso raggiunto dai partners sull'approccio e sulle tre categorie ha permesso di sviluppare ulteriormente le attività, soprattutto coinvolgendo gli studenti negli ITI partner di progetto, al fine di verificare l'effettiva esigenza di un bilancio delle competenze orientativo in ingresso al percorso di scuola superiore (14 anni) e certificativo in uscita dal percorso di scuola superiore (18 anni) ed individuare le modalità di implementazione più efficaci.

In questo senso, sono emersi i seguenti punti di interesse e criticità per le ulteriori fasi di sviluppo del modello e delle attività di progetto:

- L'utilizzo dell'approccio GOPP (Goal-Oriented Project Planning) nei laboratori previsti dal progetto, in particolare per la gestione e lo sviluppo dei lavori di gruppo, si configura come una modalità valida che permette agli studenti di gestire autonomamente attività e dinamiche di gruppo, esprimendo le proprie aspettative in relazione al tema da trattare. Viene privilegiato l'*aspetto relazionale* rispetto a quello trasmissivo tipico della situazione «classe».

La *contestualizzazione* del metodo GOPP all'ambiente scolastico permette di focalizzare l'attenzione del gruppo sul tema prescelto e di svilupparlo in situazione di workshop, così da permettere a tutti i partecipanti di condividere le soluzioni possibili.

Il «laboratorio GOPP» dovrebbe tuttavia essere supervisionato da un *animatore/facilitatore* di processo, che sostenga i flussi comunicativi e

“
IL
COORDINAMENTO
DI TALI ATTIVITÀ
DI INDIRIZZO,
SUPPORTO
E SUPERVISIONE
DOVREBBE
ESSERE
ASSEGNATO
AD OPERATORI,
QUALI PSICOLOGI
E EDUCATORI

”

assicuri l'attenzione del gruppo sui temi da elaborare. Il ruolo di animatore/facilitatore dovrà in un primo momento essere svolto da personale formato; in prospettiva, tale ruolo potrebbe anche essere attribuito ad un gruppo «misto» composto da studenti, personale della scuola ed un esperto esterno (psicologo, educatore o altro).

- Il modello B.u.s.s.o.l.a. dovrebbe assicurare la continuità tra diversi «mondi» in cui lo studente vive, mettendo a disposizione degli strumenti e dei servizi per l'orientamento e per la conoscenza di sé.
- Nei laboratori GOPP gli studenti dovrebbero trattare dei temi reali, sotto forma di casi studio relativi a situazioni che possono verificarsi nella scuola. In questo senso, la risoluzione di casi studio permetterebbe di affrontare delle questioni di interesse per gli studenti, in maniera contestualizzata e interdisciplinare. Questo darebbe agli studenti la possibilità di mettere in gioco le proprie competenze e capacità «trasversali». La valenza «pedagogica» dei laboratori GOPP risiede in questa potenzialità.

“

NELL'AMBITO
DELL'AREA
DEI PERCORSI
FORMATIVI
E DEI PROCESSI
EDUCATIVI SI FA
RIFERIMENTO
AL CORSO
COMENIUS/
GRUNDTVIG
CHE SI PROPONE
DI OFFRIRE
UNA OCCASIONE
DI FORMAZIONE
PSICO-
PEDAGOGICA
SUI PROBLEMI
DELL'INSUCCESSO
SCOLASTICO
DEGLI ALLIEVI
E SULLE
PROBLEMATICHE
DELLO
INSEGNAMENTO
IN CONTESTI
DEMOTIVANTI

”

IL CORSO SOCRATES

Nell'ambito dell'*area dei percorsi formativi e dei processi educativi* si fa riferimento al corso di formazione Comenius/Grundtvig 2004/2005 dal titolo «Strategie per favorire il successo scolastico» che si propone di offrire una occasione di formazione psico-pedagogica sui problemi dell'insuccesso scolastico degli allievi e sulle problematiche dell'insegnamento in contesti demotivanti e di fare ipotesi sulla predisposizione di piani di interventi nelle scuole europee per il successo scolastico.

All'interno del corso è stato attivato un laboratorio di progettazione partecipata tra docenti provenienti dalla Francia, Spagna, Portogallo, Estonia, Lituania, Turchia, Cipro, Romania.

Il problema generale da cui parte la discussione è *l'insuccesso scolastico* e come esso è analizzato nelle realtà europee presenti.

Come previsto dalla metodologia GOPP, l'identificazione del progetto si è sviluppata in due fasi sequenziali: la fase di analisi e quella di progettazione. Sia la prima fase che la seconda si sono sviluppate durante una giornata di lavoro ciascuna.

Analisi degli attori chiave

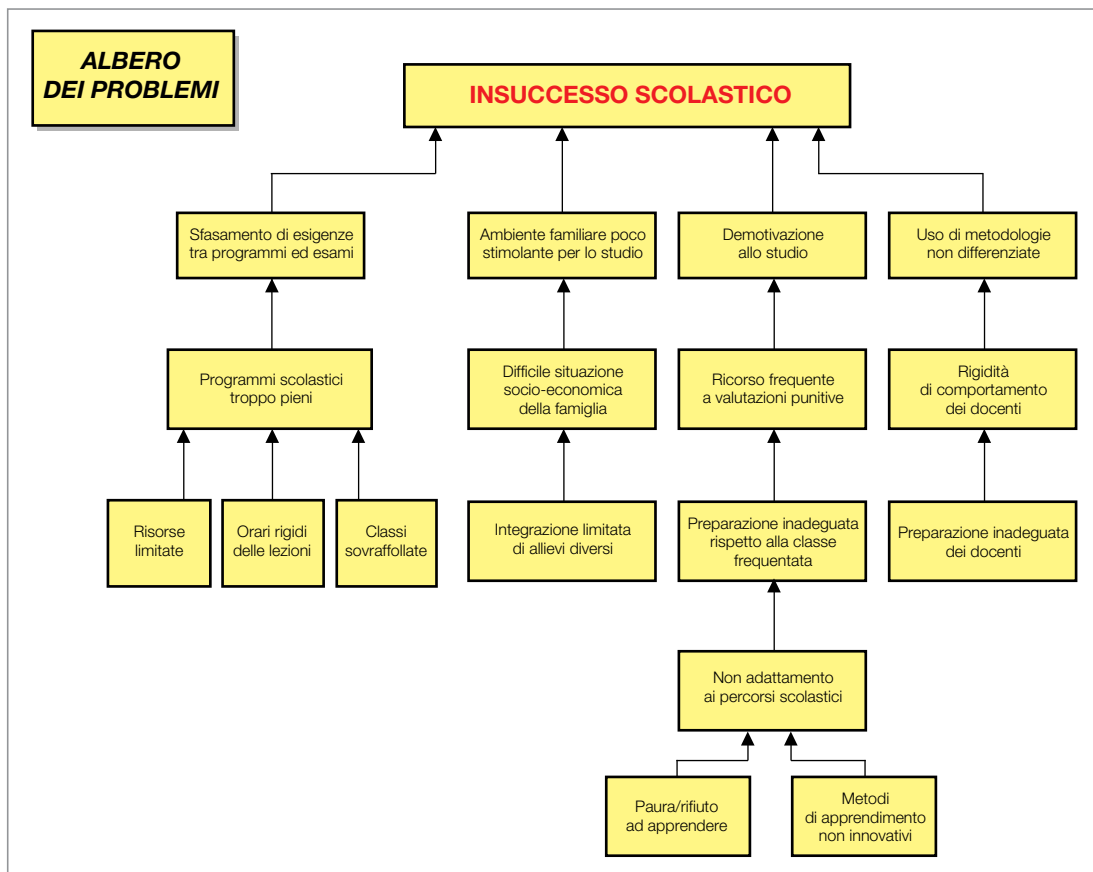
Gli attori chiave convenuti nell'aula, messa a disposizione e appositamente predisposta, erano i docenti del corso.

La presentazione degli attori chiave, attraverso anche l'identificazione del proprio nome scritto da ciascuno su un cartellino che ha esposto sul tavolo, ha permesso soprattutto di evidenziare le loro principali caratteristiche: interessi, risorse, poteri, problemi.

Dopo questo indispensabile momento di «socializzazione» si è passati alla discussione per individuare *l'entità* oggetto di analisi e quindi di progettazione. Nello specifico si è deciso di affrontare il seguente tema: *L'INSUCCESSO SCOLASTICO*

Analisi dei problemi

Dopo avere eseguito la procedura indicata nella sintesi metodologica si è giunti alla definizione dell'albero dei problemi, secondo il diagramma di seguito riportato.



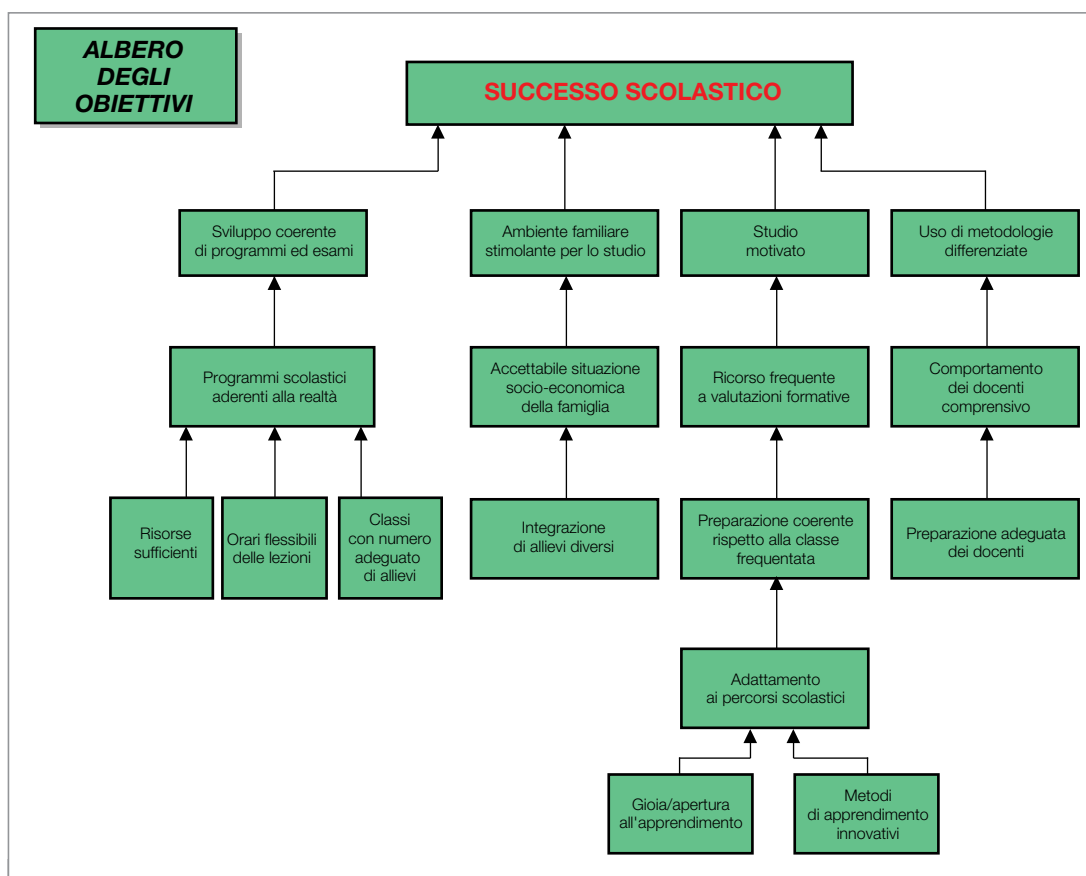
Il diagramma si legge dal basso verso l'alto e mostra il rapporto causa – effetto tra una situazione o condizione di base ed una conseguenza di carattere negativo.

Il valore aggiunto di questa prima fase è stato rappresentato sia dal massimo coinvolgimento e creatività di ciascuno sia dalla possibilità di allarga-

re la visione del problema stesso in termini europei, ma soprattutto di dividerlo.

Analisi degli obiettivi

Seguendo sempre la metodologia GOPP, si è giunti alla definizione dell'albero degli obiettivi sotto riportato, traducendo i problemi del cartellino giallo in possibili soluzioni sul cartellino verde.



Anche in questo caso il diagramma va letto dal basso verso l'alto e mostra il rapporto causa-effetto tra un'azione e una conseguenza di carattere positivo. Al primo livello sono collocati i risultati della progettazione, agli altri livelli le attività che producono i risultati.

La realizzazione dell'albero degli obiettivi ha potenziato il clima di positività nel lavoro del gruppo. *Il valore aggiunto* sta nel fatto di avere individuato obiettivi all'interno di una logica di sistema a più dimensioni dove non emerge la sola inadeguatezza dell'allievo.

Individuazione degli ambiti di intervento

Nell'albero delle soluzioni vanno individuati gli ambiti di intervento di competenza. Il gruppo quindi, con l'aiuto sempre del moderatore, ha associato gli obiettivi in aree omogenee per le competenze necessarie a raggiungerle. Sono stati individuati i seguenti ambiti:

- *Ambito formazione docenti*
- *Ambito allievi*
- *Ambito organizzativo*
- *Ambito-economico sociale*

A questo punto si è passati alla seconda fase, al fine di delineare le azioni progettuali attraverso la definizione della logica di intervento.

Scelta degli ambiti di intervento

In considerazione delle competenze tecnico-professionali e istituzionali dei componenti del gruppo necessarie per raggiungere l'obiettivo prefissato, si è deciso di intervenire in tre dei quattro ambiti precedentemente individuati, tralasciando quello economico-sociale per il quale il gruppo può intervenire in modo molto limitato.

Sintesi delle conclusioni di gruppo con l'utilizzazione del quadro logico

Per quanto concerne l'ambito della formazione docente il gruppo ha condiviso la scelta di dare luogo ad un *Servizio di formazione permanente* a livello di ciascuna scuola europea al fine di introdurre metodologie didattiche innovative. Il piano di attività messo a punto è il seguente:

1. determinare la disponibilità di ciascun docente della scuola mediante un questionario di richiesta di partecipazione all'organizzazione del servizio e/o alla partecipazione a corsi organizzati nell'ambito del servizio sulle metodologie sulle discipline o sui metodi di progettazione;
2. organizzare una riunione (laboratorio GOPP) con i docenti della scuola, gli allievi delle classi a maggior rischio di dispersione, i genitori ed altri attori chiave del territorio per evidenziare i problemi più importanti sul tema della formazione;
3. organizzare il *servizio di formazione* con l'aiuto dei docenti disponibili ed altre risorse esterne alla scuola, utilizzando anche la metodologia dell'e-learning per l'erogazione di corsi.

La formazione si può sviluppare fuori dell'orario di servizio di ciascun docente sia in orari paralleli a quello curricolare, sia in orari extracurricolari.

“

PER QUANTO
CONCERNE
L'AMBITO DELLA
FORMAZIONE
DOCENTE
IL GRUPPO
HA CONDIVISO
LA SCELTA
DI DARE LUOGO
AD UN SERVIZIO
DI FORMAZIONE
PERMANENTE
A LIVELLO
DI CIASCUNA
SCUOLA EUROPEA

”

A tale riguardo appare utilizzabile quanto sviluppato nell'ambito di un progetto Leonardo di nome Nuvola (Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento) a titolarità dell'ITI Mottura di Caltanissetta, concluso nel febbraio 2005. In esso si è definito un sistema formativo in cui la persona che si vuole formare può disporre di percorsi adatti alle proprie competenze di ingresso e funzionali alle competenze che vuole acquisire. Per fare questo è stata implementata una piattaforma all'interno della quale esiste una banca dati dinamica costituita da libri, riviste, unità didattiche, video, audio, ecc. I percorsi didattici sono creati dal sistema all'interno della piattaforma in funzione delle richieste dell'utente fra i materiali validati, classificati ed esistenti nel data base. La piattaforma può contenere un numero molto elevato di aree disciplinari e pertanto può essere utilizzata per ambienti di apprendimento diversi. Il sistema Nuvola prevede all'interno della stessa piattaforma tre possibili modalità di linee di apprendimento:

- la simulazione interattiva;
- il libro virtuale;
- la classe virtuale;

Il servizio di formazione permanente potrebbe, a partire dall'uso della piattaforma Nuvola, funzionare con un data base costruito con il contributo di tutti i docenti della scuola disponibili. Il progetto Nuvola ha un portale dedicato www.progettonuvola.it.

Per quanto concerne l'ambito degli allievi, il gruppo ha condiviso la realizzazione di un orientamento basato sul *bilancio di competenza*, finalizzato a potenziare la conoscenza di sé da parte di ciascun allievo e la possibilità di applicazione di percorsi individualizzati per aumentare la motivazione e l'apprendimento. Sulla realizzazione il gruppo ha condiviso quanto emerso dal progetto Bu.s.s.o.l.a., al quale si rimanda nella prima sezione di questa seconda parte.

Il gruppo di docenti europei si è trovato d'accordo sulla istituzione di una *cabina di regia*, alla quale tutti i docenti partecipano con i loro dirigenti scolastici ed inoltre possono partecipare i responsabili dei progetti Leonardo Bu.s.s.o.l.a. e Nuvola, al fine di garantire una applicazione corretta dei risultati di progetto nell'ambito di quanto previsto dal gruppo di lavoro europeo. Lo scopo di questa cabina è quello di seguire l'evoluzione di progetto e coordinare le attività realizzate nelle diverse scuole europee, confrontare e scambiare i risultati e le soluzioni adottate.

“

IL GRUPPO
DI DOCENTI
EUROPEI
SI È TROVATO
D'ACCORDO
SULLA
ISTITUZIONE
DI UNA CABINA
DI REGIA

”

Presentazione delle scuole dove sono stati sviluppati i laboratori GOPP: attività in corso

ISTITUTO COMPRENSIVO – ORSOGNA (CH)
di Giuseppina Politi (Dirigente scolastico)

L'Istituto Comprensivo di Orsogna costituito nel 1998 dall'unificazione del Circolo Didattico con la Scuola Media, già operanti nel territorio da lunghi decenni, vanta una riconosciuta tradizione di Ente da sempre aperto, in modo operativo, alle nuove istanze di educazione e di istruzione richieste dall'evoluzione sociale e poste dalle norme. Esso comprende un'utenza scolastica appartenente a quattro Comuni limitrofi ed è organizzato in cinque plessi ospitanti otto sezioni di Scuola dell'Infanzia, quattro corsi di Scuola Primaria e tre corsi di Scuola Secondaria di Primo grado.

Nella logica dell'*autonomia didattica ed organizzativa* sono stati avviati, dal 1998, laboratori e percorsi educativo-didattici tendenti al conseguimento del miglioramento continuo dell'offerta formativa sempre più arricchita e rispondente alle esigenze di una formazione completa dell'uomo e del cittadino, così come dichiarato nella *mission* d'Istituto.

Ritenendo l'autonomia come garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale, essa si sostanzia nella progettazione e realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione volti allo sviluppo della persona umana, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche dei soggetti coinvolti, per garantire loro il successo formativo coerentemente con l'esigenza di *migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento*.

Gli ambiti praticati nei diversi progetti sono: flessibilità didattica e organizzativa intesa in senso curricolare, extracurricolare ed educativa; compensazioni tra discipline (decremento entro il 15% del monte ore annuale); articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina; definizione di unità di apprendimento non coincidenti con l'unità oraria della lezione. Sono stati attivati percorsi didattici personalizzati con articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso con aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari. Sono state, inoltre, organizzate iniziative di recupero

“
RITENENDO
L'AUTONOMIA
COME GARANZIA
DI LIBERTÀ
DI INSEGNAMENTO
E DI PLURALISMO
CULTURALE, ESSA
SI SOSTANZIA
NELLA
PROGETTAZIONE
E REALIZZAZIONE
DI INTERVENTI
DI EDUCAZIONE,
FORMAZIONE
E ISTRUZIONE
”

e sostegno con attivazione di insegnamenti disciplinari integrativi facoltativi con la realizzazione di attività organizzate in collaborazione anche con altre scuole e con soggetti esterni per l'integrazione della scuola con il territorio. Grande rilievo è stato dato ad iniziative di orientamento scolastico e professionale e ad iniziative di continuità per il soddisfacimento dell'obbligo scolastico e formativo.

Centrale nella progettazione del POF è l'attenzione all'orientamento che ha assunto sfumature e significati sempre più articolati. È radicata, ormai, la convinzione che i processi di orientamento debbano essere consapevolmente attivati fin dalla Scuola dell'Infanzia, offrendo agli allievi un complesso di attività e di opportunità formative che aiutino ciascuno a «provarsi», a scoprire le proprie inclinazioni a rafforzare i propri interessi, a costruire e riconoscere la propria identità. La dimensione formativa accompagna, quindi, l'intero percorso di istruzione e la scuola progetta nel proprio curriculum attività orientanti che non sono aggiuntive del curriculum stesso, ma che utilizzano la «dimensione orientativa» delle discipline nei normali percorsi di istruzione/formazione.

La pratica dell'orientamento, inoltre, trova ampio riconoscimento nei documenti che accompagnano la Riforma Scolastica secondo il DL 53 del Marzo 2003 e, quindi, la nostra Scuola deve attrezzarsi con un'Offerta formativa molteplice e variegata nei suoi diversi segmenti, utilizzando il proprio curriculum con forte valenza orientativa, capace, cioè, di accogliere le istanze della Persona, della Società e del mondo del Lavoro.

Proprio con questa convinzione, unitamente ad altre 10 scuole riunite nella Rete «Tessere Insieme», agli Enti Locali, alle associazioni che si occupano di orientamento e ad esponenti del mondo del lavoro, porta avanti progetti integrati, fuori dalle aule con percorsi in aziende, botteghe, musei...

L'intento non è quello di una esperienza lavorativa precoce, ma al contrario, affiancare la conoscenza del mondo del lavoro e dei suoi cicli organizzativi con una esperienza emotiva e personale di prima mano per «sperimentare» le proprie motivazioni, le proprie inclinazioni e, perché no, i propri sogni... di futuro!

Fortemente convinto del ruolo orientativo della Scuola Secondaria di Primo grado, il nostro Istituto, da tre anni, ha attivato percorsi didattici di Impresa simulata attingendo dai fondi europei – POR. Infatti, la simulazione di impresa in una scuola media diviene una metodologia di orientamento e di auto-orientamento che integra tutti gli altri metodi che la scuola pone in essere per la sua valenza di progettualità, di responsabilità e di riscontro degli esiti. È innegabile come tale metodo riesca, facendo leva sull'interesse degli adolescenti, a realizzare la difficile trasformazione delle conoscenze, delle capacità, della abilità diverse in competenze spendibili in contesti e tempi altri.

Attività realizzate dal nostro istituto nel corso degli anni passati sono le seguenti:

“

L'INTENTO
NON È QUELLO
DI UNA
ESPERIENZA
LAVORATIVA
PRECOCE, MA
AL CONTRARIO,
AFFIANCARE
LA CONOSCENZA
DEL MONDO
DEL LAVORO
E DEI SUOI CICLI
ORGANIZZATIVI
CON UNA
ESPERIENZA
EMOTIVA
E PERSONALE
DI PRIMA MANO

”

- Progetto '100 ore in Azienda' a.s. 1998/1999 - rivolto agli alunni in difficoltà di apprendimento
- Progetto '30 ore in Azienda' - aa. ss. 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002 - per il recupero della dispersione scolastica
- 'Formazione Docenti Tutor' - per docenti della provincia di Chieti. Scuola capofila I.C. Orsogna - POR «Progetto il mio futuro»
- Progetto Simulimpresa: 'Una metodologia per orientare' - aa.ss. 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005
- Progetto Autoanalisi d'Istituto-Qualità - M.P.I.

Attività di Orientamento realizzati con fondi europei: POR – 2000-06:

1. *I.r.fo-Regione Abruzzo* Asse C-Misura 3, tipologia 5 «Tecnico per lo sviluppo e la gestione dei Progetti d'innovazione» rivolto agli adulti con orientamento al lavoro;
2. *I.r.fo-Regione Abruzzo* Asse C-Misura 3, tipologia 3 «Manager dell'innovazione» rivolto ai laureati del territorio;
3. *Asse A 2- Az 1 Anno 2000* Orientamento - organizzato in Rete e rivolto agli alunni di Scuola Secondaria di primo grado e secondo grado;
4. *POR Asse A Misura 2 Az 1 anno 2001* «Progetto il mio futuro» rivolto agli alunni di Scuola Primaria e secondaria di primo grado con percorsi di formazione per i Docenti;
5. *POR Asse A Misura 2 Az 1 anno 2002* «Progetto il mio futuro» rivolto agli alunni di Scuola Primaria e secondaria di primo grado con percorsi di formazione per i Docenti
6. *Adesione Progetto - Ati - Simulform - Scuola* (Ord. D25 del 3/07/2001 - Capogruppo *ASIP* sulla prevenzione della dispersione scolastica e formativa (Programma di Simulimpresa). Rivolto agli alunni di Scuola Secondaria di primo grado;
7. *Asse C Misura 2 - POR - Simulimpresa - Affidatario CISM-Consortio Innovazione e sviluppo della Maiella* - rivolto agli alunni di Scuola Secondaria di primo grado;
8. *Asse C Misura 2 - POR 2004 - Simulimpresa - Affidatario - Istituto Comprensivo Orsogna* - rivolto agli alunni di Scuola Secondaria di primo grado.

ITCG «ATTILIO DEFFENU» – OLBIA
di Gerardo De Luca (Dirigente scolastico)

L'istituto tecnico Attilio Deffenu di Olbia è stato istituito nel 1954 con il corso commercio e ha da subito rappresentato un importante punto di riferimento per il territorio.

All'inizio degli anni '60 la scuola si è arricchita con l'attivazione del corso geometri, giusto in tempo per fornire tecnici qualificati al tumultuoso sviluppo turistico di quegli anni.

Le dimensioni della scuola e la sua portata quale faro illuminante della conoscenza locale sono diventate sempre più ampie fino a raggiungere proporzioni tali da richiedere uno sdoppiamento all'inizio degli anni Novanta.

Dal 1998 in poi l'istituto è stato coinvolto in un processo di crescita che lo ha portato, grazie anche alle prospettive fornite dall'obiettivo 1 dei fondi comunitari, ad essere una delle realtà più rappresentative del panorama scolastico e non solo regionale.

Il Deffenu e l'orientamento

Da sempre il Deffenu ha prodotto una scelta di campo che l'ha portata ad essere una scuola dell'accoglienza e dell'orientamento, dove la centralità dell'alunno e il suo «stare bene» sono stati posti al centro del processo didattico ed educativo.

Questo imprinting ha caratterizzato gli assi forti dello sviluppo di tutta la struttura-Deffenu, fin dalla sperimentazione dell'autonomia e dalla redazione del primo piano dell'offerta formativa. Ha sostenuto questo atteggiamento il comune sentire della maggior parte dei docenti e soprattutto della dirigenza che non ha esitato a porre in essere scelte coraggiose in quegli anni pieni di incognite e con incerte prospettive.

Il segno più evidente di tutto ciò è stata l'individuazione, nell'ambito delle risorse aggiuntive dell'organico funzionale, di una figura che, a zero ore di didattica, si occupasse completamente di orientamento e di supporto agli studenti. Nello stesso tempo la realizzazione del centro risorse regionale, con una dotazione di strutture tecniche e sportive veramente all'avanguardia, la partecipazione al progetto Connect «no deal new deal», il progetto di informazione sulla legge 9 sulle passerelle che ha individuato il Deffenu come polo regionale, hanno ampliato le competenze sull'argomento e permesso un ulteriore salto di qualità.

L'azione interna alla scuola ha previsto uno sportello orientamento legato prevalentemente all'informazione che ha interessato diverse fasce di studenti fornendo supporto all'attività curricolare (individuazione di percorsi di studio, attività di sostegno) allo studio universitario (individuazione dei percorsi, profili attitudinali, individuazione delle sedi universitarie) alle professioni (incontro con i responsabili degli ordini professionali attinenti con i corsi di studio della scuola) al lavoro (incontri sulle dimensioni del Mercato del Lavoro, redazione curriculum, in collaborazione con il ministero del lavoro).

Anche l'applicazione di moduli di specializzazione nei corsi geometri e ragionieri, con l'individuazione di percorsi specifici nel triennio, anche

“

LA CENTRALITÀ
DELL'ALUNNO
E IL SUO «STARE
BENE» SONO
STATI POSTI
AL CENTRO DEL
PROCESSO
DIDATTICO
ED EDUCATIVO

”

considerando le possibilità offerte dalla quota locale del 15%, ha imposto la pratica di una didattica orientante all'interno dei consigli di classe e l'accento di un sistema di classe aperte, consolidato maggiormente in alcune discipline.

Nella stessa direzione si è mosso il progetto Copernico, che prevede la gestione modulare dell'anno scolastico con l'articolazione in periodi caratterizzati dallo studio intensivo di alcune discipline fino al completamento, nel corso dell'anno di tutti gli insegnamenti.

L'istituzione del centro risorse regionale contro la dispersione scolastica ha imposto alla scuola un notevole ulteriore sforzo organizzativo sul fronte dell'orientamento con la realizzazione di una serie di corsi di finalizzati al recupero, all'inclusione e al contenimento della dispersione scolastica; la scuola ogni anno, dall'A.S. 1999-2000 gestisce decine di moduli che costituiscono una vera e propria scuola nella scuola.

L'affidamento del centro servizi contro la dispersione scolastica da parte del Ministero dell'Istruzione ha ulteriormente amplificato l'impegno dell'istituto allargando ad altri ordini di scuola e al mondo degli adulti l'offerta di corsi e attività.

Sul versante dell'impegno comunitario il Deffenu ha gestito due progetti importanti come il Laser (buone prassi per l'orientamento al lavoro in ambito comunitario), che ha portato un gruppo di studenti in Belgio per uno stage aziendale, e Leonardo Musinet (realizzazione di moduli di apprendimento per la produzione di musica elettronica in rete), individuato fra i migliori lavori nell'ambito dell'Unione, che hanno riscosso notevole successo e hanno fornito importanti risultati.

Altri progetti hanno portato ad affrontare nella dimensione del laboratorio il problema dell'orientamento. Il primo, sostenuto dai fondi regionali della legge 37 si è occupato di ricercare delle proposte operative all'applicazione della legge 9 sulle passerelle, con l'analisi dei piani di studio delle scuole del territorio, la realizzazione di moduli di raccordo, lo studio di protocolli d'intesa fra diversi istituti.

Sempre finanziato da fondi regionali ha visto la luce un progetto analogo, diverso per la composizione dei partner questa volta appartenenti, in verticale, ad ordini diversi di scuole.

Questo lavoro ha permesso di consolidare i rapporti e lo studio delle possibili attività fra scuole medie e superiori, sulla scia di una tradizione che ha visto sempre un fattivo impegno del Deffenu sul fronte della continuità, con la realizzazione ad esempio di visite guidate intelligenti che prevedono anche la possibilità di assistere a lezioni test relative alle discipline maggiormente caratterizzanti i corsi.

L'ampio coinvolgimento della scuola sul fronte dell'orientamento ha portato a stringere solidi rapporti con le realtà territoriali più rilevanti (enti locali, associazioni di categoria, uffici informacittà, enti di formazione) e alla realizzazione con questi di progetti specifici, come i corsi

“

L'AFFIDAMENTO
DEL CENTRO
SERVIZI CONTRO
LA DISPERSIONE
SCOLASTICA
DA PARTE
DEL MINISTERO
DELL'ISTRUZIONE
HA AMPLIFICATO
L'IMPEGNO
DELL'ISTITUTO
ALLARGANDO
AD ALTRI ORDINI
DI SCUOLA
E AL MONDO
DEGLI ADULTI
L'OFFERTA DI
CORSI E ATTIVITÀ

”

IFTS, progetti di formazione informazione, realizzazione di reti e di protocolli d'intesa.

Numerosi infine i progetti di formazione e di studio sulle problematiche dell'orientamento, sostenuti da consulenti esterni (corsi per rafforzare le capacità di relazione rivolti agli studenti tutor, quelli cioè che si occupano di incontrare gli studenti del primo anno di corso nell'ambito di un complesso e articolato progetto accoglienza; attività di laboratorio GOPP con rappresentanti del ministero istruzione rivolto ad un gruppo allargato comprendente studenti docenti genitori e rappresentanti di enti e istituzioni; corsi sulla qualità della scuola).

In prospettiva la scuola si propone di investire sempre di più in questa direzione, consolidando le prassi acquisite ed indirizzando il proprio interesse e il proprio impegno alla ricerca di strategie sempre più funzionali agli obiettivi di un orientamento che deve tradursi in irrinunciabile patrimonio e cultura delle realtà scolastiche tutte.

ITIS «ETTORE MAJORANA» – AVEZZANO (AQ)

di Anna Amanzi (Dirigente scolastico)

“

ATTUALMENTE
L'ITIS
COSTITUISCE
IL PIÙ VASTO
COMPLESSO
SCOLASTICO
DEL TERRITORIO
MARSICANO,
È DOTATO
DI LABORATORI E
STRUMENTAZIONI
MODERNE
E SOFISTICATE,
DEL TUTTO SIMILI
A QUELLE CHE
VENGONO
UTILIZZATE
NELLE INDUSTRIE
DEI VARI SETTORI

”

L'ITIS di Avezzano, nato nel 1966 come sede distaccata dell'ITIS di L'Aquila, è diventato autonomo nell'ottobre dell'anno scolastico 1972-'73. Alla iniziale specializzazione in Elettrotecnica si sono aggiunti, in ordine cronologico, la sperimentazione autonoma in Elettronica Industriale e Telecomunicazioni (1978-'79), l'Elettronica Industriale (1979-'80), l'Indirizzo Biotecnologico Sanitario (1987-'88), la specializzazione in Informatica (1989-'90), il Liceo Scientifico Tecnologico (1996-'97) e la specializzazione in Chimica (1998-'99) e il corso di Meccanica (2002-2003).

Attualmente l'Istituto consta di:

- Biennio comune a tutti gli indirizzi
- Triennio di elettronica e telecomunicazioni
- Triennio di elettrotecnica ed automazione
- Triennio di informatica (Progetto Abacus)
- Triennio di chimica
- Triennio di meccanica
- Quinquennio del Liceo Scientifico Tecnologico

Attualmente l'ITIS costituisce il più vasto complesso scolastico del territorio marsicano, è dotato di laboratori e strumentazioni moderne e sofisticate, del tutto simili a quelle che vengono utilizzate nelle industrie dei vari settori.

Negli indirizzi e nel biennio, per molti anni e fino all'entrata in vigore del D.M. 9.3.94, si sono innestate sperimentazioni assistite o autonome che

hanno sempre incontrato il favore dell'utenza, alunni e genitori, e suscitato l'interesse e l'apprezzamento degli operatori del mondo del lavoro del settore elettronico, informatico e telecomunicazioni che collaborano con questo Istituto nell'azione formativa degli alunni.

Dall'anno scolastico 1994-95 sono stati, inoltre, realizzati, in collaborazione con il Ministero di Pubblica Istruzione, Regione Abruzzo e con il finanziamento del Fondo Sociale Europeo, corsi di specializzazione postdiploma di 700 ore annue, in stretta collaborazione con le industrie territoriali dei settori specifici.

Successivamente sono stati progettati e realizzati percorsi IFTS.

L'esperienza acquisita in questi ultimi anni, seguendo gli allievi nell'impegno scolastico e nel loro successivo ingresso nel mondo del lavoro, ha insegnato che la domanda di istruzione, in generale, tende a spostarsi qualitativamente verso l'alto frazionandosi, inoltre, in una miriade di specializzazioni settoriali, e pertanto assumendo connotati decisamente diversi da quelli di un passato anche recente, sostanzialmente uniforme e qualitativamente semplice.

Indubbiamente la trasformazione delle domande è una diretta conseguenza della mutata realtà economica fortemente caratterizzata da continue esigenze di riconversione, dovuta all'introduzione di nuove tecnologie e strumentazioni sempre più sofisticate: non si può, in ogni caso, pretendere che la scuola, nell'ambito degli studi curricolari, riesca a seguire ed approfondire tali richieste.

Si ritiene, comunque, indispensabile che l'istituzione scolastica possa farsi partecipe di tali esigenze, costruendo collegamenti opportuni con il mondo del lavoro, in modo tale che i giovani, ancor prima di conseguire il diploma, possano rendersi conto delle mutate esigenze del settore industriale e professionale e soprattutto possano incominciare a vivere realtà totalmente diverse da quelle scolastiche.

È proprio per tali motivazioni che già da diversi anni questo Istituto ha attivato un ampio ed articolato piano di orientamento e formazione al lavoro, rivolto, a vari livelli, non solo agli alunni del triennio, con particolare riguardo e specifiche modalità per quelli che frequentano il quarto anno ma anche agli alunni del biennio, nonché agli alunni delle scuole medie del territorio.

Si ritiene, infatti, che tale attività debba essere considerata parte integrante dell'azione didattica curricolare, fin dal primo anno di scuola, e debba fornire agli studenti gli strumenti necessari per operare in modo responsabile le scelte successive sia per il proseguimento degli studi che per l'insediamento nel mondo del lavoro.

Tale responsabilità si acquista prendendo coscienza delle proprie attitudini e dei propri interessi attraverso interventi mirati e, come obiettivo fondamentale, quello di aiutare i giovani di varie età e livelli scolastici a fare delle *buone scelte* nei momenti critici del loro percorso for-

“

LA DOMANDA
DI ISTRUZIONE
TENDE
A SPOSTARSI
QUALITATIVAMENTE
VERSO L'ALTO
FRAZIONANDOSI IN
UNA MIRIADE DI
SPECIALIZZAZIONI
SETTORIALI

”

mativo, che abbiano a fondamento, da un lato, la precisa conoscenza di sé e, dall'altro, la concreta conoscenza delle richieste e delle offerte del territorio.

Orientare, in questo contesto, significa lavorare su due livelli:

- fornire al giovane la chiave di conoscenza del territorio, mediante informazioni dirette ma anche e soprattutto mediante l'acquisizione di specifiche competenze che gli consentano di accedere e selezionare i canali informativi più opportuni (anche mediante la padronanza delle nuove tecnologie);
- far acquisire all'allievo un più definito concetto di sé, mediante azioni, sia collettive che individuali, destinate a far prendere coscienza delle sue conoscenze e competenze acquisite, potenzialità intellettive, motivazione all'impegno formativo e tratti di personalità.

In tal modo l'individuo acquisirà, gradatamente nel tempo, *la capacità a decidere* che gli consentirà di essere effettivamente arbitro del suo orientamento, e non *oggetto* di orientamento da parte della famiglia, della scuola, della società.

Sarà in grado, pertanto, di definire un progetto di sviluppo personalizzato con termini di mete, individuazione di tappe intermedie e tempi, nonché di strumenti idonei ad acquisire, al momento, le necessarie competenze a valorizzare le proprie capacità personali.

La complessità del panorama lavorativo attuale e le innovazioni che hanno investito in questi ultimi anni la scuola, in particolare in relazione all'obbligo scolastico e formativo e all'istruzione universitaria, rendono quanto mai complesso e delicato il compito di chi è preposto a fare orientamento. Tali attività si realizzano e concretizzano su tre livelli:

- *Collegamento tra scuola media inferiore e scuola media superiore*: giovani in uscita dalla 3^a media
- *Collegamento tra biennio e triennio*: giovani che hanno assolto l'obbligo scolastico
- *Collegamento tra triennio, mondo del lavoro e prosecuzione degli studi*: giovani che hanno assolto l'obbligo formativo.

I tre percorsi sopra delineati vengono articolati in azioni dirette a docenti, famiglie e allievi, per tentare di costruire un ambiente integrato e collaborativo per sostenere i giovani ad effettuare scelte consapevoli relativamente al proprio futuro, elaborando un coerente progetto personale di formazione:

- Formazione docenti
- Incontri con i genitori

“

L'INDIVIDUO
ACQUISIRÀ,
GRADATAMENTE
NEL TEMPO,
LA CAPACITÀ
A DECIDERE CHE
GLI CONSENTIRÀ
DI ESSERE
EFFETTIVAMENTE
ARBITRO DEL SUO
ORIENTAMENTO,
E NON OGGETTO
DI ORIENTAMENTO
DA PARTE
DELLA FAMIGLIA,
DELLA SCUOLA,
DELLA SOCIETÀ

”

- Percorsi formativi rivolti ai giovani declinati a seconda del livello di scolarità degli stessi.

Oltre le azioni dirette è prevista una attività di counselling che interessano in modo trasversale tutte le aree individuate.

In parallelo ed in aggiunta a tale percorso, sono attivati diversi e specifici progetti che ne rafforzano l'azione orientativa e che coinvolgono, a vari livelli, alunni, genitori e docenti.

«Accoglienza per le classi prime»

Il progetto accoglienza vuole essere una risposta positiva alla discontinuità che l'adolescente sperimenta al momento del suo ingresso nella scuola Secondaria Superiore, per prevenire o almeno ridurre il fenomeno dell'insuccesso o dell'abbandono precoce della scuola.

«Handimedia»

Il problema che si intende affrontare con l'attività di sperimentazione concerne l'individuazione delle possibilità offerte dalle moderne tecnologie informatiche, telematiche e multimediali per la didattica di tutti gli ambiti disciplinari, con una particolare attenzione ai vantaggi che se ne possono ricavare per il recupero dei soggetti portatori di handicap e degli alunni con difficoltà di apprendimento.

Progetto «SISMEC»

Sistema Integrato Sperimentale per rispondere ai bisogni di risorse umane del settore meccanico

Il progetto SISMEC ipotizza un percorso integrato di formazione indirizzato agli alunni postobbligo scolastico, soggetti comunque all'obbligo formativo, che non sono bene orientati circa la prosecuzione degli studi nei percorsi scolastici e formativi tradizionali, o nella formazione professionale e a coloro che, pur convinti della scelta scolastica effettuata, intendono acquisire un valore aggiunto costituito dall'attestato di qualifica.

«Attività con le aziende»

Lo stage ha una grande importanza nel processo di inserimento del giovane nel mondo del lavoro perché permette una conoscenza anticipata delle problematiche e delle peculiarità di questo universo che ha caratteristiche molto diverse dal mondo della scuola. Quest'ultimo è, per certi versi, un posto privilegiato perché in esso il ragazzo è al centro dell'attenzione e qui si opera nell'ottica della comprensione e dell'aiuto; al contrario sul posto di lavoro è importante essere competitivi e avere la flessibilità e la capacità di adattarsi alla mutevolezza del lavoro moderno e globalizzato. Le attività di stage coinvolgono circa 100 alunni delle classi quarte e quinte, per un periodo che va dalle tre settimane ai due mesi, in aziende del territorio e anche all'estero.

“

LO STAGE HA
UNA GRANDE
IMPORTANZA
NEL PROCESSO
DI INSERIMENTO
DEL GIOVANE
NEL MONDO
DEL LAVORO
PERCHÉ
PERMETTE UNA
CONOSCENZA
ANTICIPATA DELLE
PROBLEMATICHE
E DELLE
PECULIARITÀ
DI QUESTO
UNIVERSO CHE HA
CARATTERISTICHE
MOLTO DIVERSE
DAL MONDO
DELLA SCUOLA

”

«Progetto Aristotele»

Il progetto triennale, ai sensi della legge 285/97, vede coinvolti gli Istituti Superiori di Avezzano e prevede:

1. L'attivazione di un laboratorio formativo di un gruppo integrato composto da un coordinatore, un educatore-tutor, un animatore, un referente del Servizio Psico-Socio-Educativo di Avezzano, un referente dei Centri di aggregazione e da tre docenti per ogni scuola coinvolta.
2. Lo sviluppo di un percorso educativo e di un'azione di sostegno al progetto degli adolescenti coinvolti che ha avuto come tema principale l'«Educazione alla Cittadinanza».
3. La promozione delle attività svolte attraverso la sensibilizzazione sul territorio e il conseguente coinvolgimento di agenzie pubbliche e private operanti nel settore socio-educativo.

Gli alunni del nostro Istituto saranno coinvolti in quest'anno scolastico che rappresenta la terza annualità.

Progetto «30 ore» con la Associazione Giovani Imprenditori – Confindustria Abruzzo.

Organizzazione di specifici servizi per la domanda (informazione, orientamento, motivazione, ecc.)

«Bu.s.s.o.l.a.» (Leonardo – Pilota)

Le finalità del progetto sono:

1. permettere ai giovani in età scolare (14-18 anni) di acquisire consapevolezza del livello raggiunto nella propria formazione, tenendo conto non solo delle promozioni scolastiche o delle qualifiche professionali già certificate, ma anche e soprattutto delle effettive conoscenze e competenze possedute, nonché delle proprie attitudini e motivazioni;
2. consentire ai giovani in età scolastica di formulare un proprio progetto di formazione, adeguato alle proprie aspettative e alle competenze possedute, evidenziando quelle mancanti e mettendo in chiaro, nel contempo, i mezzi e le fasi per realizzarlo;
3. ridurre la dispersione scolastica e l'insuccesso formativo dei giovani attraverso la conoscenza di sé, delle proprie caratteristiche (conoscenze, capacità, comportamenti) in termini di punti di forza e punti di debolezza allo scopo di individuare le proprie risorse positive, valorizzare le risorse personali, acquisire fiducia nelle proprie capacità e quindi riaccendere la motivazione nell'impegno di studio, assumendo un ruolo propositivo e attivo.

Si intende perseguire tali obiettivi attraverso la formulazione di un modello di orientamento che abbia come elemento centrale lo sviluppo di un Bilancio di competenza specificatamente tarato su giovani in età scolare e

che tenga conto sia delle competenze acquisite in percorsi formali che di quelle acquisite in percorsi informali, in particolare in relazione a quelle che vengono definite competenze trasversali. Il modello verrà validato a livello europeo con una breve sperimentazione nei Paesi partner. Tale modello terrà conto dell'analisi del contesto territoriale di riferimento e delle buone pratiche finora messe in campo.

Verrà messo a punto, inoltre, un modello che consenta di certificare le competenze acquisite in percorsi informali, allo scopo di consentire una loro riconoscibilità e spendibilità nei percorsi formativi individuali che ciascuno andrà a progettare e che possa diventare un attestato istituzionale riconoscibile non solo a livello nazionale ma anche europeo.

Sarà accompagnato, pertanto:

- da un'analisi del panorama formativo europeo, funzionale a evidenziare la relazione tra dispersione ed orientamento, dispersione e competenze possedute. Verranno raccolte informazioni e dati e contestualmente rielaborati e messi a confronto;
- da una raccolta e selezione di materiali, in ambito europeo, relativi alle buone pratiche nel settore dell'orientamento, in particolare in quello del bilancio delle competenze, anche se rivolte ad una popolazione prevalentemente adulta, e della certificazione delle competenze acquisite in percorsi formali ma soprattutto informali. Tali dati saranno analizzati e messi a confronto.

Per supportare il progetto verrà organizzato un sito web che consenta il lavoro collaborativo on line tra i partner, al fine di ottimizzare l'uso delle risorse economiche e coinvolgere in ogni Paese gli attori chiave.

Sul sito verrà organizzato tutto il materiale raccolto, quello analizzato e quello prodotto.

«*Work*» è un progetto europeo finalizzato a soddisfare i bisogni formativi delle aziende, e vede la collaborazione tra la nostra scuola e la Camera di Commercio di L'Aquila, l'Associazione Piccole e Medie Industrie, quattro scuole superiori ad indirizzo tecnico professionale – ITIS «E. Majorana» di Avezzano, ITIS «A. D'Aosta» di L'Aquila, ITC «G. Galilei» di Avezzano, Istituto di Istruzione Superiore «L. Da Vinci» di L'Aquila – un ente di formazione professionale il CNOS FAP Abruzzo, Scuole ed Enti che si sono associati in forma ATI. I sindacati dei lavoratori e la commissione per la pari opportunità sono partner esterni. È una partnership eterogenea, costituita in modo particolarmente accurato poiché, per intervenire sullo sviluppo di un territorio così come previsto in progetto, è necessario far lavorare in integrazione più sistemi differenti presenti sullo stesso territorio, che, partendo dalle esigenze dei singoli soggetti passino poi a sviluppare le relazioni locali: il sistema scolastico, quello della formazione professionale, il sistema datoriale (API) e il sistema pubblico (Camera

“

PER SUPPORTARE
IL PROGETTO
VERRÀ
ORGANIZZATO
UN SITO WEB
CHE CONSENTA
IL LAVORO
COLLABORATIVO
ON LINE
TRA I PARTNER,
AL FINE
DI OTTIMIZZARE
L'USO
DELLE RISORSE
ECONOMICHE
E COINVOLGERE
IN OGNI PAESE
GLI ATTORI
CHIAVE

”

del Commercio). Tutte le azioni del progetto sono, quindi, caratterizzate da un elevato livello di integrazione.

Il progetto Work parte proprio da quello che è l'elemento centrale del programma Equal, cioè da un concreto di discriminazione individuato: la difficoltà che, al giorno d'oggi un po' dappertutto, ma in particolare nel nostro territorio, i lavoratori della PMI hanno nel mantenere il posto di lavoro o di restare nel posto di lavoro con la dignità che discende dal possesso delle giuste competenze.

Obiettivo principale del progetto, pertanto, è quello di individuare, progettare e sperimentare uno strumento che tenda a privilegiare il mantenimento occupazionale dei lavoratori qualificando e riqualificando il lavoratore, rendendolo così appetibile sul mercato del lavoro stesso. Il progetto Work intende progettare e sperimentare interventi formativi flessibili e di carattere continuativo per PMI al fine di armonizzare le risorse individuali collettive e dell'impresa e colmare il gap esistente tra le competenze possedute dal lavoratore e quelle via via richieste al lavoratore dalle aziende partendo da una attenta analisi dei due aspetti in confronto.

«Noi sì» (anno scolastico 2003-2004)

La motivazione e l'impegno dei giovani sono legati a scelte indovinate e coerenti: è necessario, pertanto, che i genitori sappiano aiutare i propri figli a compiere le scelte più importanti, ma questo deve avvenire nell'assoluto rispetto della loro libertà e dei loro diritti.

La scuola, vista come elemento chiave dello sviluppo complessivo del Paese e come fonte principale di educazione dei giovani, non può non interagire e costruire insieme alla famiglia, in questo compito tanto delicato.

In un contesto nel quale sia la famiglia che la scuola hanno subito profondi e radicali cambiamenti, si ritiene quanto mai necessario rafforzare e dare un significato di effettiva collaborazione al rapporto scuola/famiglia, al fine di realizzare relazioni equilibrate e veramente costruttive.

«Insieme»

'Le scuole sono luoghi senza allegria e senza vitalità, che soffocano i giovanissimi e distruggono la creatività e la gioia' (Silberman).

Questa è una frase che non dovrebbe assolutamente essere associata alle scuole perché le scuole dovrebbero essere i luoghi più festosi del mondo, dal momento che la gioia più grande è imparare.

Purtroppo, però, la scuola troppo spesso non riesce a tenere conto dei problemi dei giovani e della società in cui vivono: gli adolescenti crescono per cambiamenti improvvisi e spesso vistosi, e questo determina problemi di adattamento, senso di inadeguatezza, ansia e preoccupazioni sul proprio aspetto fisico e sulle proprie capacità. Gli adolescenti si sentono estranei al mondo dell'infanzia ma non sono ancora parte di quello degli adulti. Certo, la scuola non può farsi carico di tutti questi problemi, ma deve,

“

IL PROGETTO
WORK INTENDE
PROGETTARE
E SPERIMENTARE
INTERVENTI
FORMATIVI
FLESSIBILI
E DI CARATTERE
CONTINUATIVO
PER PMI AL FINE
DI ARMONIZZARE
LE RISORSE
INDIVIDUALI
COLLETTIVE
E DELL'IMPRESA

”

comunque, tenerne conto, poiché in base a questa consapevolezza si possono scegliere metodi di lavoro e percorsi di apprendimento più adeguati alle situazioni.

Tale esigenza è ancor più sentita, se si pensa che l'80% della popolazione studentesca di questo Istituto non è di Avezzano, ma proviene da una infinità di paesi limitrofi, spesso molto piccoli e molto distanti tra loro: le occasioni di socializzazione e di scambio di esperienze tra giovani, in tale contesto, sono quanto mai difficili: una volta tornati a casa da scuola, infatti, tali ragazzi si chiudono in un ambito socio-culturale estremamente ristretto, con un affievolimento di stimoli e una sclerotizzazione delle capacità di relazione

Avere, invece, un preciso punto di riferimento, all'interno della scuola, attrezzato e strutturato in modo tale da poter essere utilizzato per soddisfare i propri bisogni scolastici e ricreativi, consente ai giovani di avere un luogo di incontro che stimola la ricerca e il lavoro di gruppo.

«Dopo» (anno scolastico 2003-2004)

Il progetto nasce dalla constatazione che evasione, dispersione abbandono e ritardo scolastico costituiscono uno dei problemi più devastanti, che colpisce, in modo differenziato, il sistema scolastico di quasi tutti i Paesi europei: ha i suoi momenti critici nel passaggio da un ciclo scolastico all'altro in particolare dalle scuole medie alle superiori e dalle superiori all'Università.

ITIS «AMEDEO DI SAVOIA DUCA D'AOSTA» – L'AQUILA

di Gianna Colagrande (Dirigente scolastico)

L'Istituto Industriale «Amedeo di Savoia Duca D'Aosta» di L'Aquila sviluppa le attività di orientamento per i suoi studenti in funzione delle esigenze che di anno in anno si presentano, dando alla sua progettualità un andamento dinamico guidato dalla memoria della esperienza e dal contesto di riferimento nella sua globalità.

La finalità prevalente di ogni azione è quella di sollecitare lo studente ad individuare un suo modello di realizzazione che va oltre le scelte scolastiche.

Il lavoro è ripartito secondo tre diversi obiettivi:

1. la raccolta di tutte le possibili notizie e riflessioni su di sé come persona;
2. la raccolta di tutte le possibili informazioni esterne;
3. la valutazione individuale ed autonoma del giusto abbinamento fra la proiezione alla quale il ragazzo ha deciso di tendere e le informazioni, fino alla definizione di un programma iniziale di scelte, perfettibile nel tempo.

“

AVERE
UN PRECISO
PUNTO
DI RIFERIMENTO,
ALL'INTERNO
DELLA SCUOLA,
ATTEZZATO
E STRUTTURATO
IN MODO TALE
DA POTER ESSERE
UTILIZZATO
PER SODDISFARE
I PROPRI BISOGNI
SCOLASTICI
E RICREATIVI,
CONSENTE
AI GIOVANI
DI AVERE
UN LUOGO
DI INCONTRO
CHE STIMOLA
LA RICERCA
E IL LAVORO
DI GRUPPO

”

A questi tre obiettivi parziali, sono stati dedicati i progetti denominati:

- *Star bene a scuola*, finanziato dal POR regionale
- *Verso il futuro*, finanziato dal POR Regionale
- *Dal diploma al Lavoro*, finanziato attraverso la vincita di un bando di Concorso della Fondazione Educatorio Duchessa Isabella della Compagnia di San Paolo di Torino
- *Gli incontri della settimana*
- *Attraverso le competenze*

A questi si aggiunge una consolidata attività estiva di integrazione scuola – lavoro – dipartimenti universitari, in Italia e all'estero che vede coinvolti molti degli studenti dell'Istituto che hanno terminato il quarto anno di specializzazione e si accingono a frequentare il quinto.

Ogni progetto mira ad impostare un piano di programmazione formativa del singolo studente «standard».

Soltanto l'ultimo in elenco riguarda studenti con necessità di riorientamento.

Star bene a scuola	<p>È rivolto agli studenti di terza media ed è dedicato alla consapevolezza della scelta della scuola superiore.</p> <p>Ad ogni classe terza coinvolta è proposta una batteria di questionari «scientifici» di orientamento da parte dei rispettivi insegnanti che, conoscendo i loro studenti, hanno una conferma dei loro interessi ed attitudini. (3 ore)</p> <p>Segue un incontro con il referente dell'orientamento dell'Istituto Tecnico che sollecita la riflessione sulla responsabilità individuale del ragazzo e sul suo atteggiamento verso il processo di scelta. (1 ora)</p> <p>Infine gli studenti, divisi per nuclei di interessi, vivono nell'Istituto una giornata di studio nei vari laboratori (4 ore), svolgendo attività concordate con i loro stessi insegnanti coinvolti nell'attività.</p> <p>Questo progetto mira a vivere la scelta della scuola superiore come segmento di un percorso il cui capolinea è nel vedersi proiettato nel proprio sogno lavorativo, al quale ogni azione deve tendere.</p>
Verso il futuro	<p>È rivolto a tutti gli studenti dell'Istituto che lo desiderano, preferibilmente del terzo, quarto e quinto anno.</p> <p>Prevede fasi di ascolto di studenti, docenti e genitori, l'osservazione delle dinamiche che si sviluppano in un ragazzo che cerca il proprio percorso, la formazione di docenti, genitori e studenti, la attivazione di un servizio di sportello, l'archiviazione dei dati di ogni studente, raccolti nell'arco di tre anni.</p> <p>I risultati attesi sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> – la crescita professionale degli insegnanti che decidono di mettersi in formazione sul tema dell'orientamento, con l'obiettivo di cominciare a stratificare le competenze; – la pianificazione delle attività di orientamento (in modo da incidere sulla qualità del servizio scolastico); – una collaborazione continua con i genitori, non legata ai risultati scolastici, ma scandita dalla consapevolezza di come e quanto un genitore può essere educatore ed incidere direttamente o indirettamente sui processi di scelta;

	<ul style="list-style-type: none"> - la individuazione delle competenze formali, non formali ed informali di ogni ragazzo, attraverso colloqui ripetuti; - la registrazione ed archiviazione dei dati in una banca dati consultabile ed incrementabile autonomamente e liberamente dai ragazzi; - la raccolta di informazioni di diverso tipo attraverso incontri pomeridiani. <p>Risultato finale è la stesura del progetto professionale individuale di ogni studente coinvolto, fino al suo auspicato assetto lavorativo, progetto nel quale i titoli di studio sono visti come strumenti.</p>
Dal diploma al Lavoro	<p>È rivolto agli studenti diplomati dell'Istituto che ne fanno richiesta.</p> <p>È un archivio elettronico con servizi asincroni utili a mettere in comunicazione diplomati, diplomandi, aziende ed operatore scolastici, con assistenza on-line per la diffusione, gestione e coordinamento di informazioni.</p> <p>Ha lo scopo di acquisire, gestire e correlare informazioni.</p>
Gli incontri della settimana	<p>È rivolto a studenti del quarto e quinto anno di specializzazione.</p> <p>È un programma di incontri dedicato alla conoscenza di specifici argomenti scientifici, di diritto, di economia... di volta in volta sollecitati da singoli studenti o da classi intere. Si tratta di orientare attraverso la consapevolezza di ciò che «si nasconde» dietro a particolari professioni, specialmente di ricerca, grazie alla testimonianza di esperti, studiosi ed operatori.</p>
Attraverso le competenze	<p>È rivolto a studenti in situazione di obbligo scolastico e formativo che vivono una situazione di recupero di profitto e di motivazione.</p> <p>Il progetto è articolato in due percorsi finalizzati al recupero del controllo della propria situazione emotiva attraverso un recupero di competenze.</p> <p>Un percorso è dedicato alle competenze di base ed uno a quelle trasversali, entrambe ripartite in moduli. Si intendono di base quelle funzionali agli obiettivi formativi della scuola, si intendono trasversali quelle che riguardano l'adeguatezza della persona nel contesto scolastico e nell'ambito della informazione e della comunicazione rispetto alla propria rete di relazioni. Si tratta di una offerta flessibile, cioè aderente al soggetto, alla sua situazione all'interno della scuola, alle aspettative del contesto.</p> <p>L'intervento non deve essere visto come azione aggiuntiva su soggetti già in difficoltà con la organizzazione ordinaria della scuola, né come azione alternativa, ma come supporto a specifici obiettivi individuali.</p> <p>La metodologia utilizzata è quella del cooperative learning e la organizzazione prevede un gruppo di tutor che cura l'osservazione, l'ascolto, la rilevazione, la messa in relazione di attitudini dichiarate ed effettive, di risultati scolastici, di progetti ed aspettative ed, infine, la progettazione di percorsi formativi adeguati che vanno anche oltre la scuola superiore.</p>

QUADERNI DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE

RIVISTA TRIMESTRALE
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: CATERINA ANTONELLI, GINA PAVONCELLO

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: Quaderni degli Annali dell'Istruzione, Periodici Le Monnier, via Meucci 2, 50015 Grassina (FI).

Posta elettronica: sdapi_redazione@annaliistruzione.it

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono

QUADERNI DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE

a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Rivista trimestrale

Condizioni di abbonamento 2004 (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

— Annuale per l'Italia Euro 24,98

— Annuale per l'Estero Euro 34,50

Versamenti sul c/c postale N. 30896864 intestato a Amm.ne Periodici Le Monnier,
Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassina (Firenze) - 055 6491402.

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. 2645 in data 28-2-1978

Tutti i diritti riservati

La Tipografica Varese S.p.A. - Stabilimento di Firenze - Luglio 2005