

" Il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità".

H. Arendt,
Vita Activa. La condizione umana. Milano, Bompiani, 1999

" La competenza non è più intesa, come nel passato, come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ovvero un'aggiunta esterna alla persona, ma come una qualità della stessa che ne indica una caratteristica antropologica e sociale fondamentale: il modo di stare nel reale, ovvero la padronanza della persona dimostrata nell'azione".

Dario Nicoli, Università Cattolica di Brescia

USRLAZIO

PROGETTI REGIONALI DELL'USR- LAZIO ORIENTAMENTO FORMATIVO COME ORGANIZZATORE DI DIDATTICA E DI VALUTAZIONE

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
USRLAZIO
Ufficio Scolastico Regionale

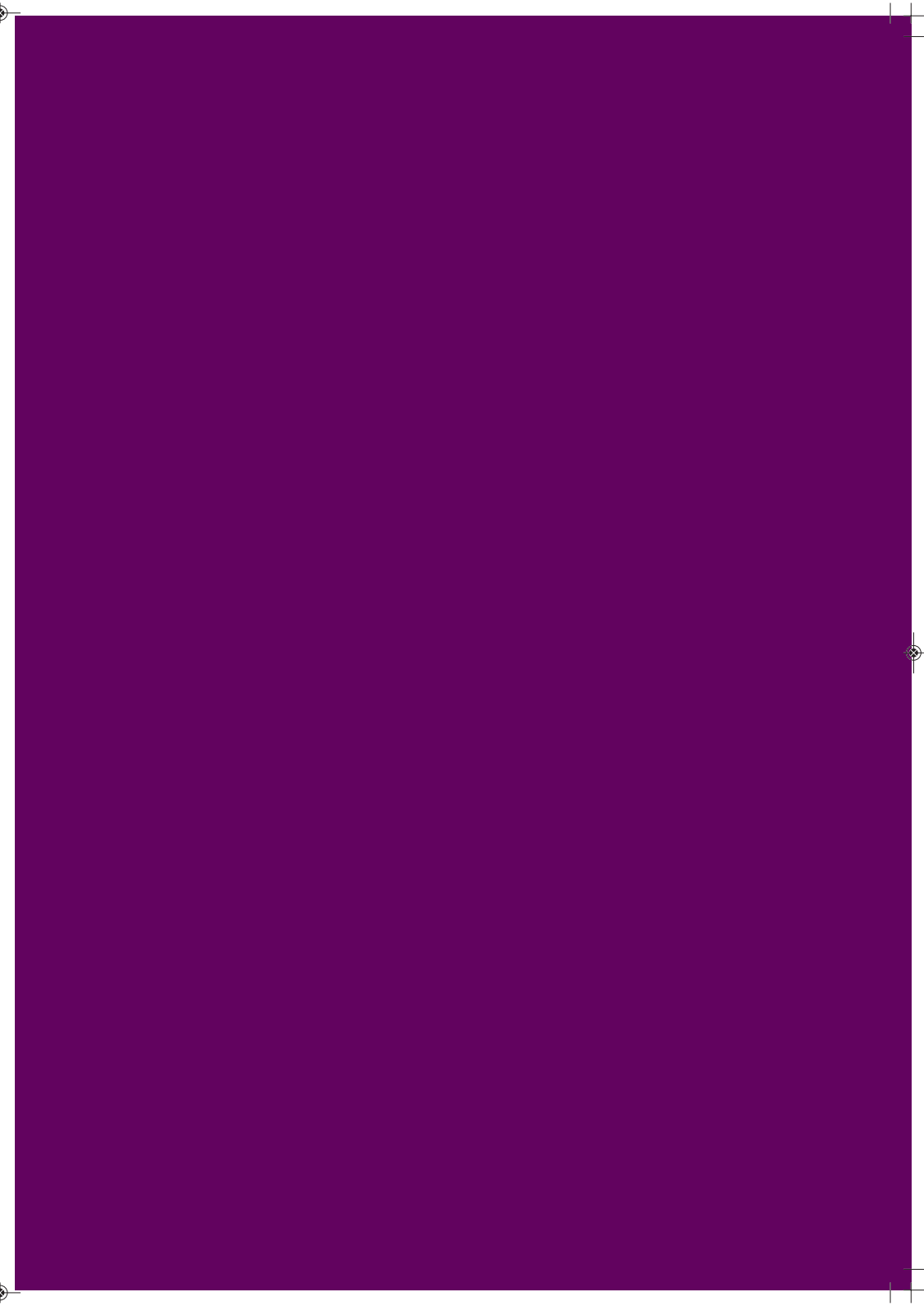
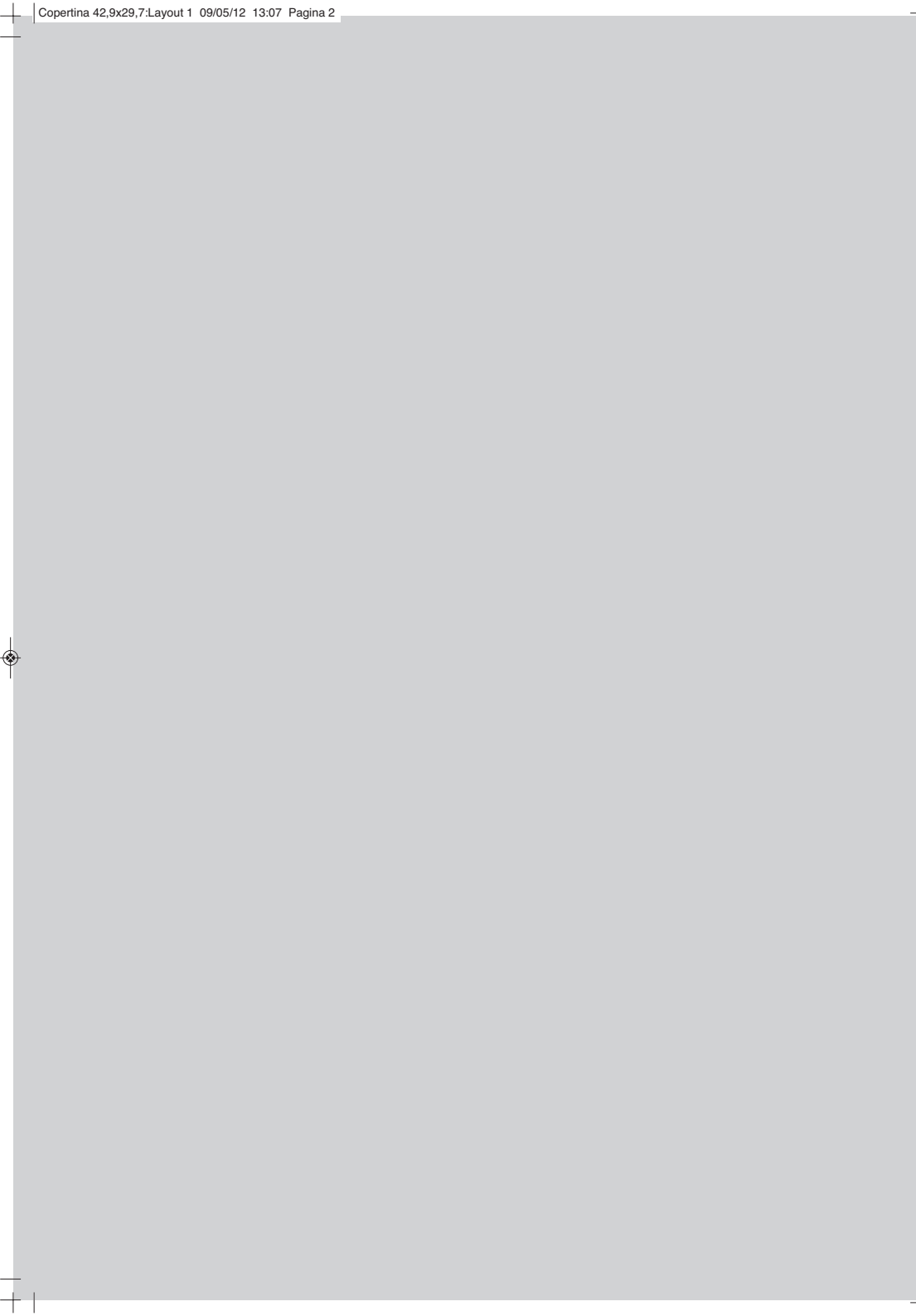


ATTIVITA' DELLE RETI VERTICALI DI SCUOLE

CIRCOLARI DELL'USR LAZIO
n. 9906 e n. 9907 del 23 aprile 2010

PROGETTI REGIONALI

ORIENTAMENTO FORMATIVO COME ORGANIZZATORE DI DIDATTICA
E DI VALUTAZIONE. LA PAROLA ALLE SCUOLE



- 
- .2 **INTRODUZIONE**
Maria Maddalena Novelli
Direttore Generale dell'USR Lazio
 - .5 **IL FAR SCUOLA ATTRAVERSO PRATICHE DA PRIVILEGIARE**
Elvira Nota
dirigente tecnico MIUR
 - .13 **IL FILO DI ARIANNA**
Maria Teresa Bonucci e Paolo di Francesco
(Teamnet: una rete territoriale per l'orientamento)
docenti dell'IIS "Leopoldo Pirelli", Roma
 - .17 **LA PEER EDUCATION: ORIENTARE ED ORIENTARSI UTILIZZANDO L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO**
Maria Rosaria Cerciello
docente dell' ITIS "Galileo Galilei", Roma
 - .21 **IL BATTITO DELLA CLASSE**
Anna Maria Greco
dirigente scolastica dell'ITIS "Volta", Frosinone
 - .27 **L'ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE PENSATO PER UN MONDO CHE CAMBIA**
Ines Di Leo, Sara Manasse, Ester Rizzi
Istituto Tecnico per il Turismo "Cristoforo Colombo", Roma
 - .33 **QUO VADIS? IN CAMMINO CON LA SCUOLA DELLE COMPETENZE E DELL'AUTOVALUTAZIONE**
Sonia Barcellona
docente del Liceo Classico "Augusto", Roma
 - .39 **VALUTARE ED AUTOVALUTARSI:**
STRATEGIE E STRUMENTI DI MIGLIORAMENTO CONTINUO PER INSEGNANTI E STUDENTI
a cura della rete con Istituto capofila il Tecnico Agrario "Emilio Sereni", Roma
 - .45 **DAL DIRE AL FARE: COSTRUIRE UNA DIDATTICA PER COMPETENZE**
Gruppo di Progetto del Liceo Scientifico "Labriola" di Roma
dirigente scolastico **Daniela Benincasa** e professori **Savina Ieni, Antonio Nini, Annamaria Salierno**
 - .49 **VALUTAZIONE ORIENTATIVA E CULTURA DELLA SCELTA**
Arturo Marcello Allega
dirigente scolastico dell'ITIS "Giovanni XXIII", Roma
 - .53 **VALUTARE PER COMPETENZE, COMPETENZE PER VALUTARE**
a cura della rete con Istituto capofila, l'I.I.S. "Aristofane", Roma
 - .59 **PROGETTO DI UN EDIFICIO ECO-COMPATIBILE ADIBITO A SERVIZI**
(come esempio di curricolo verticale tra primo biennio e il successivo triennio della secondaria di 2° grado)
a cura del dirigente scolastico Giovanni Battista Galassi e della prof.ssa Maria Lorusso,
I.I.S. "Carlo e Nello Rosselli", Aprilia (LT)
 - .63 **IMPARARE AD IMPARARE: UN PROCESSO DI APPRENDIMENTO ATTRAVERSO LA NARRAZIONE**
Carla Galdino
docente dell'IIS "Paolo Baffi", Fiumicino (RM)
 - .67 **OSSERVA E RIFLETTI: CAPIRAI CHE TUTTO SI TRASFORMA**
Antonino Conte
docente dell'I.I.S. "Carlo e Nello Rosselli", Aprilia (LT)
 - .77 **FASI DI COSTRUZIONE PROGETTUALE**
Geraldina Orsini
docente del Liceo Scientifico "Sulpicio", Veroli (FR)
 - .80 **UNA BUSSOLA PER IL FUTURO**
Carla Alfano
dirigente scolastica dell'I.C. "Vittorio Alfieri", Roma
 - .82 **IL PROGETTO "TEAMNET" PER L'ORIENTAMENTO: IL PUNTO DI VISTA DI UN'ALLIEVA**
Istituto Tecnico Economico "Amministrazione, Finanza e Marketing" "Leopoldo Pirelli" di Roma
 - .83 **IL PROGETTO "TEAMNET" PER L'UTILIZZABILITÀ IMMEDIATA DEL SITO WEB: LA PAROLA AGLI ALLIEVI**
 - .84 **BIBLIOGRAFIA**



Maria Maddalena Novelli
Direttore Generale dell'USR Lazio

Introduzione

due progetti regionali, ai quali si riferiscono i contributi pubblicati in questo volume¹, hanno inteso esprimere l'esigenza di porre luce su due dimensioni tra loro fortemente connesse e ambedue organiche al far scuola: l'interfunzionalità dell'orientamento e della valutazione si chiarisce, infatti, nel senso che trovano reciproca linfa due momenti dialettici di un unico processo. Ambedue da intendersi come *culture* che raggiungono l'obiettivo, o, comunque, il meglio di sé quando riescono a tradursi rispettivamente in auto-orientamento e auto-valutazione. Considerato anche che azioni qualitativamente rilevanti della scuola non possono da anni prescindere dalle determinazioni adottate a livello europeo e che queste determinazioni si riflettono nella traduzione culturale emersa nel dettato legislativo in Italia e che esalta con forza la necessità sia di impostare orientativamente (nel senso, dunque, formativo) la didattica curricolare, sia di radicare una valutazione *credibilmente* organica alle processualità formative, si è voluto favorire, con le due proposte progettuali, la riflessione e l'attivo impegno delle scuole sul piano concreto delle *azioni* e dei *comportamenti* che trovano presupposto nelle due culture: l'orientare, infatti, come dimensione integrante delle discipline di insegnamento, è efficace se affiancato da una valutazione intesa come attribuzione di *valore* ad un itinerario che docente ed allievo insieme percorrono; la valutazione è attendibile se sia stata preceduta da un cammino fatto di programmazione formativa.

Si è in precedenza parlato di credibilità.

E la credibilità si conquista con la leggibilità delle azioni e dei comportamenti quotidiani. E' questa la ragione essenziale per la quale questa Direzione ha pubblicato sul proprio sito i progetti finanziati e ogni rete ha reso palesi, sui siti web di ogni scuola aderente, i prodotti che, anche in itinere, si andavano a configurare. In uno scenario nel quale è fondamentale l'esercizio di una volontà rendicontante nei confronti, innanzi tutto, dei destinatari del servizio, il render trasparente un assetto di lavoro significa inviare un segnale concreto ed incisivo di collaborazione. Si è trattato di un lavoro che - per comune convergenza di intendimenti fra le scuole partecipi - è partito dall'esperienza. Orientare è, infatti, possibile solo in un contesto di auto-misurazione con il reale, di laboratorialità: è questo il terreno nel quale la scommessa con se stessi e una autostima solida possono nascere, ovvero solo se, di fronte a prove effettive, si acquista misura di sé.

Questo vale sia per il docente che per l'allievo.

Lavorando sull'allievo, il docente non può non lavorare su se stesso. Questo è il motivo essenziale per cui le due iniziative regionali hanno voluto, parallelamente, promuovere determinazioni, a cura delle scuole, di formazione dei docenti, perché fosse chiaro che le nuove sfide esigono una riquilibrata *mediazione* didattica. Parliamo di mediazione, perché intendiamo coinvolgere tutta la gamma di competenze professionali (relazionalità, comunicazione, partecipazione, uso di linguaggi appropriati ...) che sono necessarie, irrinunciabilmente, ad una concretezza produttiva dell'insegnamento; in quanto *conoscere* le proprie discipline di insegnamento è, senza alcun dubbio, la condizione imprescindibile, ma, per reggere le nuove sfide, occorre una competenza docente più complessa, per accompagnare l'allievo a sapersi appropriare di se stesso. Ciò si ottiene con una misura di sé, con una seria auto-valutazione: per così dire, l'appartenersi è condizione essenziale per sapersi orientare da solo. Tutto ciò presuppone - per i docenti - il saper, oltre al fondamentale conoscere le proprie discipline, il saperle porgere, il saper scegliere, di esse, ciò che è essenziale e non negoziabile, il saper lavorare, assieme ai colleghi, con gli studenti. Non appartiene all'oggi, ma è profondamente radicato nella cultura pedagogica, il convincimento che ogni disciplina sia crocevia di altre e concorra, nel suo essere singolare e plurale nello stesso tempo, alla unitarietà della cultura.² Il valutare - a patto, ovviamente, che sia proceduralmente credibile ed attendibile - deve contribuire all'acquisizione di questa misura di sé. Questo, se la valutazione si sviluppa in una direzione formativa, ovvero di rispetto e attenzione allo sviluppo della persona. Valutando e creando le condizioni per l'auto-valutarsi si può contribuire al processo di autonomia e di responsabilità, previsto tra le competenze chiave di cittadinanza. Il tratto comune che emerge dai lavori svolti nell'anno scolastico 2010-2011 dalle complessive quaranta reti finanziate da questa Direzione - impegnate nei due progetti regionali - è quello di dare spessore concreto alla filosofia, radicata nella legislazione, oltre che nella letteratura pedagogica, della capacità di apprendimento per tutta la vita.

¹ Implementazione di una cultura della didattica orientativa, prot. n. 9906 del 23 aprile 2010 - Diffusione di una cultura della valutazione degli apprendimenti, prot. n. 9907 del 23 aprile 2010

² "Non solo l'insegnamento diretto di ciascuna materia deve includere quello indiretto di tutte le altre, ma l'insegnamento diretto di ciascuna parte d'ogni materia implica quello indiretto di tutte le altre": in Giovanni Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Laterza, Bari, vol. II, p. 135



Il che significa che, perché la capacità di apprendimento si traduca in pratica e in consapevole esercizio, è irrinunciabile l'interiorizzazione di un metodo, un metodo concettuale, innanzi tutto, che consenta di sapersi servire delle conoscenze acquisite anche in contesti non scolastici, metabolizzandole per sostenere le sfide quotidiane di una società sempre più complessa. Tra queste, la sfida primaria è nel saper continuare *da soli* ad acquisire e coltivare autonomamente conoscenze altre, ad operare scelte e a saperle valutare.

Il ruolo che questa Direzione ha ritenuto, nel quadro di innovazione, di dover rivestire è stato quello di uno stimolo propositivo; nel rispetto dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche aderenti ai progetti, sono stati individuati punti di convergenza tramite conferenze, interventi seminariali, moduli on line. Le azioni sono state mirate a :

- creare e/o rinforzare nelle scuole le condizioni per un contesto di apprendimento consono alla valorizzazione dell'allievo, nel suo essere persona, nelle sue passioni, nei suoi sogni, nei suoi interessi, nelle sue versatilità;
- fornire concreto supporto tecnico e finanziario per una didattica meglio rispondente alle esigenze dei dd. PP.RR n. 87, 88, 89 del 15 marzo 2010;
- sostenere l'organicità delle azioni di curricularità verticale - sia tra Scuola Media e Superiore, sia tra primo biennio del Superiore e il successivo triennio - condizione imprescindibile per seguire costruttivamente i nostri studenti e per la costituzione delle reti finanziate da questo Ufficio Regionale.

Si assiste oggi e non solo nel nostro Paese - per una serie di ragioni la cui analisi ci porterebbe lontano da questa sede di argomentazione - ad una minore capacità dei giovani, nel loro complesso, in termini di raggiungimento di esiti accettabili nella lettura, nella scrittura e nelle correlazioni tra problemi; e ciò, a fronte di un loro generale (e, per giunta, fonte di appagamento) adeguarsi ad una sorta di appiattimento nei modelli di vita, nei linguaggi, nei comportamenti. Di fronte a questa crisi, la scuola ha il dovere di essere riferimento per un esercizio del pensiero critico, per l'emancipazione dagli schemi, per il gusto della ricerca: il contesto di didattica-apprendimento è auspicabile che sia non più (o non solo) trasmissivo, ma aperto alla valorizzazione della curiosità, dell'interesse, dell'attenzione al reale. Il riassetto del sistema liceale, dell'istruzione tecnica e professionale ha espresso una particolare importanza dei *Dipartimenti* e dei *Comitati tecnico-scientifici*, come luogo di confronto tra più Soggetti. In tale contesto il "fare" orientamento - attraverso un corretto e costruttivo esercizio della valutazione-autovalutazione - si impone come elemento di rilievo. Non solo per la patologia, per la prevenzione degli insuccessi, degli abbandoni e della dispersione: è basilare l'azione svolta nell'ambito della fisiologia, per valorizzare le ragioni intrinseche della persona, gli interessi, le versatilità degli studenti, perché imparino a narrarsi, a conoscersi, a saper capire *quale* progetto e *quale* scelta elaborare. Questa Direzione ha, da anni, sostenuto, anche finanziariamente, progetti di reti di scuole secondarie di 1° e di 2° grado che avessero come condizione primaria la partecipazione di consigli di classe dei due gradi di istruzione, in verticale, appunto perché la verticalità è condizione di massima, per il successo formativo dell'allievo. Ciò, nel quadro di una *governance* cooperativa con Soggetti istituzionali il cui apporto è prezioso per il buon approdo dei progetti (Regione Lazio, Provincia di Roma, Comitato Regionale di Coordinamento delle Università del Lazio, Confindustria, Unindustria, Unione degli Industriali e delle Imprese di Roma), a riprova del fatto che è la più ampia valenza sociale dell'orientare e del valutare a richiedere una convergenza di impegno. Al riguardo nel 2010 è stato avviato, in collaborazione con il Consorzio interuniversitario Alma Laurea, una sperimentazione che ha coinvolto 20 istituti di secondo grado del Lazio, mentre nel 2011/12 le istituzioni scolastiche hanno raggiunto il numero di 100. Il progetto si articola in due percorsi, Alma Orientati e Alma Diploma, ideati e strutturati per rispondere alle richieste di informazioni affidabili avanzate dagli studenti, dalle loro famiglie e dagli addetti all'Orientamento. Ad ogni studente, grazie alla consulenza personalizzata di un team di orientatori, viene restituito un "profilo orientativo individuale" e, su richiesta dei diplomati, il curriculum vitae da mettere a disposizione di enti pubblici e privati per l'inserimento nel mondo del lavoro. Il percorso accademico o lavorativo dei diplomati viene monitorato nel tempo con l'elaborazione di dati concreti sul placement. Tali informazioni vengono restituite alle scuole di provenienza insieme al "profilo orientativo di classe e di istituto", che permette di valutare il valore aggiunto offerto agli alunni e di disporre di uno strumento per l'autovalutazione di Istituto. Dal prossimo anno scolastico, sulla base degli esiti positivi rilevati, il progetto verrà esteso alle scuole secondarie di I grado al fine di facilitare l'orientamento e la scelta degli studi successivi. Anche in questo caso, la partnership collaborativa è indispensabile per una lettura del territorio, delle sue caratteristiche, delle sue richieste e delle sue offerte formative. Ciò, a ragione della fondamentale strutturalità dell'orientamento. I prodotti di lavoro che vengono raccontati in questo volume intendono essere testimonianza di esperienze, di riflessioni e di un impegno comune per il miglioramento. Mi auguro che tutto questo possa costituire, nella complessità degli attuali scenari, un riferimento per gli operatori della scuola.

“Vindica te tibi...”

Procura, o mio caro Lucilio, di essere davvero padrone di te stesso, di recuperare e custodire gelosamente il tempo che finora o ti lasciavi portar via o ti veniva sottratto o andava perduto. Persuaditi di questa verità: una parte del tempo ci è tolta, di un'altra siamo privati senza che ce ne accorgiamo, un'altra ancora ci sfugge. Ma la perdita più vergognosa è quella che avviene a causa della nostra negligenza.

Seneca, *Lettere a Lucilio*, U.T.E.T., 1969



Elvira Nota
dirigente tecnico MIUR

Il fare scuola attraverso pratiche da privilegiare

Si è inteso, nella denominazione dei nostri due progetti, realizzati nell'anno scolastico 2010-2011, parlare di cultura: cultura della didattica orientativa e cultura della valutazione, a voler significare il carattere di sistematica quotidianità di una costruzione, della semina di metodi funzionali agli obiettivi e, dunque, della – per così dire – appropriazione di una pratica del far scuola.

Pratica non riconducibile ad eventi particolari o a scadenze, ma a comportamenti coltivati passo passo, finalizzati, nella concretezza dell'agire, a diffondere e radicare forme mentali, categorie di pensiero, codici di lavoro.

Ciò, sia per l'allievo che per l'insegnante: la capacità di autodeterminazione dell'allievo, nella lettura della propria complessità di persona, delle proprie versatilità e prestazioni, può meglio definirsi, infatti, grazie ad un lavoro specifico dell'insegnante che in ciò lo accompagna, in un contesto di apprendimento debitore, di necessità, ad una collegialità di intenti. Cosa che – nella realtà dei fatti – deve, anche nella sua problematicità, configurarsi come approdo importante, ma non è ancora del tutto considerabile come patrimonio comune.¹ Da qui i presupposti di base per i due progetti regionali di “didattica orientativa” e “valutazione”: il porre in essere necessarie sinergie attraverso la costituzione di reti con curricularità verticale e, dunque, con una necessaria collaborazione tra consigli di classe, in gradualità, tra primo e secondo ciclo.

Le azioni delle scuole, viste le regole poste come imprescindibili dalle proposte progettuali dell'USR-Lazio, sono dunque partite dalla costruzione di percorsi con modalità cooperative tra consigli di classe, funzionali alla assunzione di spessore, nei docenti di ciascuna rete, di una mentalità interattiva dell'insegnamento e dell'apprendimento.

L'ottica della verticalità (dunque, si ribadisce, con percorsi elaborati dalla scuola Primaria alla Media, da questa a quella Superiore, fra ordini di istruzione nei quali si registra il maggior tasso di dispersione, e, con riferimento all'Istruzione Superiore, tra primo biennio e triennio), con tavoli di lavoro istituiti, progressivamente, fra Consigli di Classe al completo, ha comportato, alla resa dei conti dopo un anno di lavoro, utili considerazioni:

- significatività del saper progettare in “team”, dunque in Consigli di Classe, in Dipartimenti e, eventualmente, in Comitati Tecnici Scientifici (C.T.S.), con necessarie strategie che possano prevenire la dispersione e aiutino la comprensione degli abbandoni scolastici;
- importanza della progettazione “a ritroso”, che tenga conto - nella programmazione, nella progettazione e messa in opera - dei profili di uscita propri dello specifico indirizzo di studio dell'istruzione di secondo grado;
- consapevolezza, da parte dei docenti in primis, della multidimensionalità delle competenze, il che sollecita una particolare e seria riflessione sullo spessore culturale che la professionalità docente deve poter rivestire (se pensiamo alle istanze esplicite nei dd. PP.RR. n. 87, 88, 89 del 15 marzo 2010);
- conoscenza e padronanza degli strumenti di rilevazione di aspetti metacognitivi dell'apprendimento (aspetti molto spesso trascurati, soprattutto nell'istruzione di secondo grado) e di scelte metodologiche specificamente afferenti alla didattica laboratoriale; si tratta di vere e proprie “categorie” del far scuola, che risultano particolarmente radicate nell'Istruzione Tecnica e in quella Professionale, avvezze, ambedue, per una maggior frequentazione dell'alternanza fra scuola e lavoro, ad una verifica attenta degli apprendimenti informali e non formali, oltre che di quelli formali; una certa resistenza, in questo campo di assetto laboratoriale della didattica, si è riscontrata, invece, nei Licei;
- consapevolezza di ciò che significa “apprendimento significativo”, ovvero apprendimento che possa, con metodo ben padroneggiato, strutturarsi, metabolizzarsi e – per così dire – proteggersi, ovvero tutelare, significativamente, la propria permanenza nella coscienza;
- consapevolezza che orientamento e valutazione si nutrono, per così dire, l'uno dell'altro, non potendo efficacemente sussistere senza una osmosi di processualità dotate di reciproca interferenza.

¹ cfr., in proposito, una riflessione di Antonio La Penna: “... oggi il problema più urgente, più delicato e più difficile non consiste nel riaffermare e meglio definire i diritti degli studenti, ma nell'instaurare un rapporto giusto ed efficiente fra alunni ed insegnanti.” in Antonio La Penna, Sulla Scuola, Editori Laterza, Roma-Bari, 1999, pp. 140-141





Elvira Nota
dirigente tecnico MIUR

A) Il metodo della rete come base di lavoro

Comportamento diffuso delle scuole aderenti ai due progetti (parliamo soprattutto di quelle sostenute finanziariamente da questoUSR) è stato quello di curare una ben definita formalizzazione delle reti, corredata, dunque, da delibere di adesione, in ogni scuola, da parte degli Organi Collegiali competenti, da protocolli di intesa (a maglie più o meno larghe, a seconda della volontà dei contraenti) tra scuole capofila e scuole aderenti; ogni protocollo è, a sua volta, rappresentativo delle scelte culturali condivise, degli obiettivi comuni, di convergenze nelle impostazioni di metodo, dei mezzi adoperati e/o adoperabili, dei tempi di lavoro, di intese con un partenariato territoriale.

Il coordinamento delle reti, per una omogeneità ed organicità delle determinazioni complessive, è stato a cura di questo Ufficio scolastico regionale.

I protocolli - nel rispetto dell'autonomia della singola Istituzione scolastica - hanno posto in evidenza il confluire delle azioni per:

- a) istituzione di “tavoli di lavoro” tra laboratori costituiti da Consigli di Classe delle secondarie di 1° e di 2° grado,

al fine di “seguire” l'allievo, nel curricolo verticale, accompagnandolo nel suo percorso, con codici comportamentali condivisi tra docenti, con fondamentale rispetto del ragazzo, nel suo esser persona, ancor prima di essere studente;

- b) comune attenzione alla valutazione delle competenze come cultura interagente con l'orientamento formativo;
- c) costruzione di prove di verifica sulla base degli obiettivi comuni, del cosa si è fatto, e del come lo si è fatto;
- d) formazione di gruppi di lavoro per la costruzione di prove di verifica mirate all'accertamento delle competenze;
- e) individuazione di filoni tematici tra i più urgenti per la formazione dei docenti;
- f) valorizzazione dei Dipartimenti e dei Comitati tecnici scientifici per uno specifico apporto di questi organi collegiali, che - pur opzionali - si configurano utili per una sana e feconda contaminazione tra momenti organizzativi e momenti didattici.

B) Il contesto di insegnamento-apprendimento

I progetti elaborati dalle scuole partono, tutti, dal presupposto, ben fermo, di una cooperazione tra docenti della medesima scuola e delle scuole in rete verticale. Sono stati, dunque, improntati alla definizione di metodologie comuni alle istituzioni di vario ordine scolastico relativamente ad una impostazione formativa sia dell'orientamento, sia della valutazione delle competenze.

L'impegno è stato, in buona sostanza, mirato a fare della dimensione orientativa una impostazione coinvolgente tutte le discipline. Si è cercato, contestualmente, di superare un modo tradizionale di valutazione, favorendo lo sviluppo delle capacità degli studenti nel sapersi avvalere delle conoscenze anche al di là dei campi circoscritti delle prestazioni scolastiche.

Si è considerata, come modalità di qualificazione del contesto, una pratica di accoglienza - verso gli studenti e i loro genitori - come forma non episodica nei rapporti scuola-famiglia, ma permanente, anche tesa ad assicurare consapevolezza della specificità dell'indirizzo di studio intrapreso e/o da intraprendere e conferma della scelta; cura, dunque, dei codici di condivisione con gli allievi, nella loro centralità, e con le famiglie; queste sono state informate dei percorsi progettuali del tipo di impegno che si richiedeva ai loro figli.

Si è, pertanto, cercata una qualificazione unitaria del contesto di insegnamento-apprendimento, con più incontri di condivisione tra docenti, anche grazie ad una interpretazione dinamica del contesto territoriale delle scuole, da intendersi come variabile significativa nella produzione di valore.

Monitoraggio e automonitoraggio, con precise scansioni di tempi, sono state chiave di verifica dell'efficacia dell'operato. Collaborazioni rappresentative sono state quelle instaurate tra i docenti progettisti e, all'interno delle scuole superiori, i nuovi organi collegiali - dipartimenti e comitati tecnici scientifici - previsti come facoltativi dalle normative del riordino e istituiti da un considerevole numero di scuole, in quanto ritenuti forma di apertura utile ad una comune riflessione sui problemi posti dalle necessarie innovazioni metodologiche. Utilità riscontrata in

molti settori della scuola, ma, in misura particolare, negli ambiti dell'orientamento e della valutazione. Precisiamo che i dipartimenti si sono definiti come articolazioni del Collegio dei Docenti, operanti per competenze chiave di cittadinanza e/o per discipline e per aree disciplinari (nel senso che va riconosciuto, nello statuto di ogni disciplina, uno spessore orientante, per la irrinunciabilità della struttura, dei metodi funzionali e dei linguaggi formalizzati non intercambiabili). Dipartimenti, quindi, che stanno, sempre più, assumendo il carattere di luogo culturale di confronto tra insegnanti, sede di ricerca-azione, con particolare riferimento (in parecchie scuole) a quegli “assi culturali” posti al centro del documento tecnico connesso con il D.M. 139/2007 in materia di elevamento dell'obbligo di istruzione. I Comitati tecnici scientifici (come organismo composto, in equilibrata misura, da rappresentanti di Confindustria, Associazioni professionali, oltre che da docenti della scuola di riferimento, e dotato di funzione consultiva e propositiva) sono stati “percepiti”, nelle scuole che li hanno istituiti, come alleanza fra scuola e mondo del lavoro, come opportunità per meglio riflettere, come nel caso dei due progetti regionali in parola, sulla qualificazione delle metodologie didattiche. La collaborazione dei gruppi di progetto con i Dipartimenti e con il Comitato tecnico scientifico (grazie, soprattutto, alla possibilità, offerta da quest'ultimo, di confronto con esperienze altre) ha implicato certamente un approfondimento di particolari aspetti progettuali. Non sono apparsi, nella pluralità delle esperienze progettuali, elementi che facessero pensare ad una sovrapposizione tra questi organi collegiali opzionalmente introdotti dalle normative di riordino e gli organi istituzionali in ogni Scuola, quali il Consiglio di classe, il Collegio dei docenti, il Consiglio di Istituto. Ciò grazie alla precisione regolamentativa e auto-regolamentativa con la quale i nuovi organi, là dove istituiti, stanno funzionando, consapevoli di non avere potere deliberativo, ma solo consultivo e propositivo. In sintesi, contribuiscono con forte incidenza sul contesto di insegnamento-apprendimento:



- la comunicazione – chiara e leggibile – della programmazione, dello svolgimento del lavoro, nelle sue fasi, degli approdi raggiunti e/o delle eventuali problematicità. Comunicazione curata dai referenti delle scuole, secondo le competenze professionali formalmente assegnate;
- la ricerca e il conseguimento apprezzabile di una forte intesa collaborativa, nella singola scuola, fra Soggetti collegiali a vario titolo, Gruppo di Progetto, Studenti, Famiglie;
- la sistematicità di incontri di condivisione, nella rete verticale, fra i referenti dei Consigli di classe delle singole scuole;
- il confronto di intendimenti fra le reti, per una unitarietà regionale di intenti;
- la comunicazione fra le reti e l'unitario coordinamento regionale, per l'assunzione di comuni determinazioni.

Va ascritto – come dato di qualità – il fatto che la maggioranza delle reti di scuole abbia operato:

- a) una mappa delle competenze professionali, fruibili negli Istituti partecipanti, per offrire un punto di riferimento in una filiera territoriale;
- b) un censimento delle pratiche già collaudate e portate a sistema, per farle confluire nei nuovi processi di formazione.

Dei primo dei due elementi ci si è avvalsi nella formazione dei docenti, che, in più casi, si è, infatti, sostanziata di forme di co-progettazione mirata, propedeutiche ad una auto-formazione. Ciò, oltre alle consuete modalità di relazioni frontali da parte di esperti, di organizzazioni seminariali, di procedure formative on line. Il secondo è stato messo a frutto, proprio come tesaurizzazione di esperienze consolidate e risultate funzionali.

La didattica per competenze e la scelta di una impostazione laboratoriale della didattica

Il fatto che i tre Regolamenti dei dd. PP. RR. n. 87, 88, 89 / 15 marzo 2010 (Licei: art. 10, comma 1, "a"; Tecnici: art. 5 comma 1, "a"; Professionali: art. 5, comma 1, "a") dispongano che "i risultati di apprendimento", siano declinati dalle Istituzioni scolastiche, nell'esercizio della loro autonomia, "in conoscenze, abilità e competenze in relazione alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), anche ai fini della mobilità delle persone sul territorio dell'Unione europea", rappresenta, oltre che una significativa innovazione, un preciso messaggio relativo all'esigenza di impostare, nel rispetto del contesto di caratterizzazione degli indirizzi, un assetto didattico che ponga, sia nella sua programmazione sia nel curricolare e quotidiano lavoro d'aula, le effettive condizioni strategiche e metodologiche perché tale declinazione avvenga in modo trasparente ed attendibile.

Per rendere esplicito ciò che è implicitamente sotteso in questo passaggio testuale dei Regolamenti e che rappresenta tutto un percorso di processi antecedenti - sul piano logico e cronologico – al conclusivo momento della declinazione dei risultati di apprendimento, giova porre mente alla dimensione di laboratorio didattico² che si esprime come necessario, comune tratto, soprattutto per l'istruzione tecnica e per quella professionale, di tutti gli indirizzi e, all'interno di ciascuno di essi, di tutte le discipline; laboratorio inteso come metodo e, dunque, sia collegato, come di norma lo si configura, ad ambienti specificamente attrezzati, sia (ed è questa la sfida più mordente) come habitus mentale, come stile di lavoro, come impegno nel far sì che matrice di conoscenza, per lo studente, siano lo studio-ricerca e non un sapere costruito su schemi pre-costituiti, il gusto euristico della scoperta e non una sorta di "dipendenza" conoscitiva

dall'insegnante, il misurarsi responsabilmente con se stesso e non, per così dire, l'adagiarsi su posizioni comode (e, apparentemente, almeno nell'immediato, redditizie) di ripetizione del già detto e del già conosciuto.

Ciò, per il docente, non può non rimandare, peraltro, ad un basilare protocollo di osservazione sistematica, in chiave metacognitiva, dei comportamenti degli allievi.

Vale la pena di ripetere: le considerazioni precedenti sono importanti per tutto lo spettro disciplinare; dunque, non solo per le discipline scientifiche, per le quali il taglio laboratoriale è, di per sé, dimensione del tutto organica. Spiace invece dover constatare, nelle Indicazioni per i Licei, una non sufficientemente rimarcata importanza del laboratorio, inteso nei termini precedenti.

Spiace, soprattutto per l'indirizzo del Liceo Classico, perché – almeno in una considerevole parte di casi – risulta ricorrere di meno, rispetto ad altri indirizzi, ad una didattica laboratoriale diffusa in tutte le discipline e perché, invece, sono le discipline umanistiche che potrebbero trarre da uno spirito di laboratorio un grande beneficio: ne verrebbe fortemente valorizzata l'identità linguistica, filologica, storica, con uno studio del documento condotto con modalità laboratoriale. Il fatto, inoltre, che si sia provveduto ad una ormai completa informatizzazione dei testi letterari, compresi quelli del mondo classico, può costituire – nella pratica di insegnamento liceale - uno straordinario elemento di facilitazione nell'approccio allo studio comparato delle letterature, all'analisi intertestuale, al confronto fra linguaggi formalizzati.

Ne emergerebbe, nel caso di una organizzazione in questi termini, una impostazione di insegnamento-apprendimento poggiata, effettivamente, sulla centralità documentale del dato e configurabile - se incrociata con una didattica orientativa - come metodo del tutto irrinunciabile nel momento

²Il tema del laboratorio è con chiarezza indicato come metodologia nel Regolamento relativo agli Istituti Tecnici (art. 5, comma 2. e: "I percorsi si realizzano attraverso metodologie finalizzate a sviluppare, con particolare riferimento alle attività e agli insegnamenti di indirizzo, competenze basate sulla didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti; sono orientati alla gestione di processi in contesti organizzati e all'uso di modelli e linguaggi specifici; sono strutturati in modo da favorire un collegamento organico con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato ed il privato sociale. Stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio".) e in quello degli Istituti Professionali (art. 5, comma 2. d: I percorsi di studio "si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su: la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi; l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; il lavoro cooperativo per progetti; la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l'uso delle tecnologie e del pensiero creativo; la gestione di processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola lavoro".)



Elvira Nota
dirigente tecnico MIUR

in cui si oltrepassa il momento conoscitivo inteso come “assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento” e si pongono, invece, le condizioni perché sia “l’uso del pensiero logico, intuitivo e creativo” sia “l’uso di metodi materiali e di strumenti” consentano, sul piano delle abilità, di portare a termine le consegne.

È utile porre mente sul carattere sdruciolevole del terreno sul quale si cammina quando si parla di laboratorialità. Tant’è che, sin dall’inizio dei lavori di messa a punto operativa dei progetti nelle varie reti, si è dovuto trovare accordo sul modo di intendere il “laboratorio”, visto che l’alterità delle letture e dei convincimenti rischiava di agire come limite per una efficacia effettiva dell’agire.

Ed infine, anche se con sfumature diversificanti e tutt’altro che peregrine, si è inteso, come “laboratorio”, uno stile di pensiero con cui governare la didattica, con condizioni precise e inderogabili, quali:

- la preliminare tutela di un clima - in classe o, comunque, su ogni terreno operativo – relazionale e collaborativo, in cui la comunicazione, intesa nella sua accezione di umanesimo della parola, sia l’asse portante;
- l’attenzione degli insegnanti, nella loro progettazione, sugli aspetti metacognitivi dell’apprendimento;
- la non esaustività delle attività laboratoriali, quali che siano, ma l’individuazione di dimensioni disciplinari selettive e significative;

- selettività e significatività intese come impegno di individuazione di quali nodi o snodi disciplinari si prestino di più ad essere “operazionalizzati” sul piano laboratoriale; nodi e snodi ai quali una “programmazione a ritroso” per competenze dovrebbe far riferimento;
- costruzione attenta, dunque, molto pensata, strutturata e calibrata, di tutte le fasi del procedere, considerato che ogni assetto laboratoriale non può indulgere, per sua natura, allo spontaneismo;
- accoglimento, se necessario ed opportuno, anche di un’ottica di ri-programmazione in itinere, se, in fase di lavoro, se ne constata l’esigenza nel rivedere e riaggiustare le condizioni del lavoro stesso;
- considerazione del momento della valutazione-autovalutazione come parte integrante della laboratorialità e ad essa organica.

Nel coordinamento regionale delle reti di scuole non è stato facile accordarsi su queste premesse; ma alla fine una omogeneità si è raggiunta.

Certo è che - alla base delle varie attività che in questo volume si presentano - c’è stato un percorso progettuale meditato, che è partito – avendo ben presenti gli obiettivi formativi – dalla situazione reale, da una lettura dei contesti territoriali, da una disamina dei bisogni formativi degli studenti, da una attenta e meditata calibratura delle fasi di lavoro sulla base delle risorse specifiche della scuola.

D) Documentazione - documentabilità delle competenze

Molto complesso e raffinato il tema delle competenze, che viene - nel quadro europeo delle qualifiche e dei titoli, al

quale, fra l’altro, si ispira il documento tecnico connesso con il D.M. 139/2007 - descritto con precise parole chiave:

<i>comprovata capacità</i> di usare conoscenze, abilità, capacità	l’esser “comprovato” pone in gioco l’individuazione di competenze suscettibili di documentabilità e, dunque, la possibilità di verificarne il conseguimento, di valutarle e, dunque, di validarle.
<i>capacità personali, sociali e metodologiche</i>	è la persona, al centro dell’attenzione, nel suo <i>esser e comportarsi</i> come persona, nella capacità di emanciparsi da condizionamenti intellettuali, nella sua relazionalità e nella padronanza dei metodi di lavoro.
<i>situazioni</i>	si fa riferimento anche a contesti non scolastici e, dunque, caratterizzati da un certo tasso di imprevedibilità. Ed è proprio l’«imprevedibile» la cartina da tornasole dell’effettivo governo delle situazioni.
<i>autonomia e responsabilità</i>	sono tra le più spiccate competenze chiave di cittadinanza.

Il progettare per competenze (lemma indicato al terzo posto, secondo la sequenza che i Regolamenti di riforma danno ai tre momenti, o - come alcuni studiosi vogliono – da collocarsi, significativamente, al primo posto, secondo l’ordine sequenziale, “competenze, abilità, conoscenze”, richiesto da un criterio operativo che pone una “programmazione didattica a ritroso” e, pertanto, la necessaria pre-figurazione della meta come punto cognitivo di partenza) significa lavorare avendo ben chiaro il traguardo (ovvero, di quali competenze occorre esser dotati a conclusione di un ciclo di studi? A quale profilo di uscita devono finalizzarsi i saperi disciplinari e a quali comportamenti, alla fine del percorso, devono poter esser sottesi?).

L’aver progettato con chiarezza di intenti è condizione irrinunciabile per una corretta valutazione degli esiti. È appena il caso di tornare ad osservare che, per tutto ciò, è fondamentale la condivisione - tra docenti e tra questi e gli studenti - dei traguardi da raggiungere; il prefigurare questi traguardi rappresenta un presupposto dal quale iniziare la costruzione di un percorso.

Punto cruciale in questi processi è la prova di verifica di ciò che lo studente sa fare, sia essa intesa come prova in itinere, sia come prova conclusiva e rappresentativa di una sintesi culturale.

Ciò, anche in considerazione degli effetti retroattivi del Decreto legislativo n. 9 del 27 gennaio 2010, ai sensi del



quale i consigli delle seconde classi della scuola di istruzione secondaria di 2° grado devono certificare l'assolvimento dell'obbligo, tenendo conto dei saperi e delle competenze secondo i quattro assi culturali previsti dal documento tecnico annesso al D.M. 139/2007 (asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e con riferimento alle otto competenze chiave di cittadinanza (1. "imparare ad imparare", 2. "progettare", 3. "comunicare", 4. "collaborare e partecipare", 5. agire in modo autonomo e responsabile, 6. risolvere problemi, 7. individuare collegamenti e relazioni, 8. acquisire ed interpretare l'informazione). La retroattività di questa certificazione si misura in rapporto alla complessità di presupposti che caratterizza l'atto certificante: un atto che, nella sua conclusività, non può non presupporre un cammino precedente ben scandito e meditato. È questa la ragione per la quale tale modello certificativo delle competenze raggiunte alla fine del primo biennio dell'istruzione superiore, entrato in vigore nell'anno scolastico 2010-2011, ha, soprattutto nell'ambito dei due progetti regionali, imposto alle scuole in rete una riflessione sui vari tratti del cammino da percorrere per arrivare alla certificazione; se il valutare è l'antecedente logico e cronologico rispetto al validare, occorre, prima ancora del valutare, un impegno mirato di programmazione, di condivisione dei traguardi-obiettivi, di convergenza sui metodi, di strutturazione e somministrazione di prove di verifica che siano funzionali all'accertamento di competenze, condizione ineludibile per una certificazione seria.

I tre livelli relativi all'acquisizione delle competenze di ciascun asse – "livello base", "livello intermedio", "livello avanzato" – prevedono, nella prospettiva di una verifica rigorosa e attendibile, una scansione graduata a partire dallo svolgimento di compiti semplici in situazioni note (che palesino il possesso di conoscenze e di abilità essenziali e la capacità di applicare regole e procedure fondamentali), allo svolgimento e alla risoluzione di problemi complessi in situazioni note (con consapevolezza nella utilizzazione di conoscenze e di abilità), fino allo svolgimento di compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, con padronanza delle conoscenze e delle abilità, autonomia e consapevolezza nella assunzione di decisioni.

Si delinea, sulla base di tutto ciò, un concetto di valutazione come costruzione.

I problemi da affrontare in questa prospettiva non sono né pochi né di lieve entità.

Non basta, infatti, che i Collegi dei Docenti fissino dei criteri per la valutazione; non sono sufficienti le griglie con le varie declinazioni di indicatori e descrittori, la cui descrizione analitica non significa necessariamente che ci sia, alla base, una puntuale padronanza delle mappe concettuali. Le pre-condizioni perché le procedure funzionino riposano su un attento impegno di analisi e di riflessione che la scuola deve investire sullo strutturarsi progressivo degli itinerari di studio, su quali siano le possibili dinamiche di essenzializzazione del sapere, su quale sia il messaggio espresso dal divenire dei comportamenti di un allievo. La carenza o incompiutezza di questa analisi svuoterebbe le procedure di ogni loro spessore e, quel che è peggio, consegnerebbe allo studente un messaggio del tutto inattendibile, sul piano dell'orientamento e della valutazione, in quanto destituito di valenza formativa.

La crucialità, di cui in precedenza si è parlato, scaturisce dal fatto che, mentre molto si è detto e scritto sulle competenze, non altrettanto si è fatto sulle possibili modalità operative che consentono di documentarle, valutarle, validarle e, dunque, certificarle. Il primo di questi passaggi, la documentabilità (che è propedeutico ai successivi) fa

riflettere sulla rispondenza da instaurarsi, di necessità, tra la prova stessa di verifica e il suo obiettivo. Rispondenza da meditare strategicamente, evitando di dare il minimo spazio alla casualità.

Questo, perché la verifica delle competenze, quale ne sia la modalità, non può non avere un carattere di calibrata e costruita complessità:

- tesa all'accertamento di quanto lo studente abbia acquisito e, con questo, di cosa sappia elaborare e rielaborare autonomamente (è il tipo di prova davanti al quale diversi studenti sollevano talora, come obiezione, il fatto che gli argomenti posti in ballo "non sono stati spiegati"; occorre, dunque, che siano preparati anche alla non consuetudine della verifica, considerato, peraltro, che la graduale scansione dei tre livelli – previsti nella certificazione delle competenze così come disciplinata dal D.M. n. 9/2010 – poggia, come sopra si è già sottolineato, sul passaggio dalla situazione che si conosce e, dunque, si può dominare a quella che non si conosce e richiede, quindi, un maggiore impegno di concentrazione);
- pensata come leggibilità del saper collegare ed integrare le conoscenze recenti con quelle acquisite in passato (con la possibilità, quindi, che determinate domande siano mirate non solo alla verifica dell'assimilazione, ma a quella della metabolizzazione delle conoscenze);
- caratterizzata in prospettiva pluridisciplinare e plurilinguistica³ e tesa a verificare la padronanza di più registri metodologici (questo è un piano di azione che è risultato, in questo ultimo decennio, assai problematico: si consideri, ad esempio, come in rarissimi casi sia stato osservato il carattere pluridisciplinare della terza prova scritta degli esami di Stato conclusivi del secondo ciclo; terza prova che - in prevalenza, dal momento della sua istituzione - è stata più o meno erroneamente intesa come sondaggio cumulativo di informazioni e non come momento di confronto fra più registri afferenti allo statuto delle discipline poste in gioco);
- formativa, in senso lato, in quanto articolata in modo tale da mostrare, sotto un profilo metacognitivo, le potenzialità di ciascuno e potersi, pertanto, tradurre in autovalutazione.

La produzione di prove di verifica – messe a punto nelle Scuole in rete, in rapporto alle discipline coinvolte nei due progetti, e, in taluni casi, pubblicata sui siti web delle singole scuole –

rappresenta un punto di avvio: ci si è avvalsi delle sinergie dei vari Gruppi di Progetto, dei Dipartimenti, si è fatto anche ricorso ad un repertorio di prove già somministrate (anche se gli specimina "ocse-pisa" e "invalsi" sono preziosi, ma non esaustivi), non ignorando che questi esemplari rispondono ad obiettivi nazionali e internazionali di riferimento, e non possono, dunque, essere, in toto, rappresentativi della costruzione di strumenti di verifica processuale mirata, graduata e calibrata.

Insomma, i vari Gruppi di Progetto non si nascondono i numerosi problemi sottesi alla costruzione di queste prove. Resta ferma la consapevolezza dell'urgenza di approntare strumenti di verifica che consentano una documentazione seria e, dunque, una valutazione credibile.

Così come rappresenta un approdo importante la percezione, comunemente diffusa, del **disancorare la valutazione a scadenze specifiche, ancorandola, invece, a processualità ben strutturate e scandite.**

³Il dover effettuare – fatta eccezione per quanto previsto dalla normativa dei Licei Linguistici – nel quinto anno di tutti gli indirizzi, l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera dovrà, peraltro, comportare ancor più significative e strutturate modalità di verifica.



Elvira Nota
dirigente tecnico MIUR

Il fatto che gli strumenti legislativi prevedano la ripartizione del quinquennio dell'istruzione superiore in due bienni e un conclusivo monoennio – nella diversificazione graduale delle finalità di questa scansione e nella salvaguardia della specificità di ciascuno degli indirizzi – rende necessario, a maggior ragione per l'attenzione orientativa citata nei passaggi del testo normativo, accendere luce sui processi di insegnamento-apprendimento; fondamentale, in molte Scuole delle reti, è stato, per questo, il pensare protocolli di osservazione condivisa. Entro questi protocolli di osservazione si è reso leggibile il rapporto tra due distinti momenti della misurazione delle prestazioni e della loro valutazione. Se la misurazione va (come si auspica, in modo realistico e attendibile) a fotografare le varie prestazioni, sarebbe un errore ritenere che questa sia un'operazione conclusiva. Sono le **processualità** a dover costituire elemento prioritario di attenzione: un corretto processo è, di per sé,

un apprezzabile risultato.

Ed è significativo, per una solidità della valutazione, il saper contestualizzare i processi, ovvero il saper tener conto di informazioni utili sul percorso dell'allievo.

Da qui, l'attenzione specifica rivolta, in diverse reti, a forme di portfolio. Ci si rende ben conto della complessità del lavoro da farsi, se pensiamo alla prevalenza di metodi che si attestano, tuttora, su basi abitudinarie. Si rileva ancora che la mediazione didattica più familiare a diverse scuole, soprattutto nell'istruzione liceale e, in modo particolare nei trienni, segue le modalità "ex cathedra" e, per più docenti, si svolge, peraltro, nello spirito di una gelosa custodia del proprio territorio culturale.

La futura meta - ambiziosa, ma raggiungibile - dovrebbe far riflettere su una forma mentale importantissima per ogni docente, nel corso del suo lavoro: quella di un professionista della ricerca, di uno studioso che non smette mai di imparare ⁴.

⁴Utile, ancora, il rileggere, in proposito, Augusto Monti: "... la questione di interessare scolari e maestri alla vita della scuola si riduce, in sostanza a quella di interessarvi i maestri, perché l'uno interesse importa anche l'altro; il maestro è lo scolaro; se vive lui davvero la vita della scuola, con lui necessariamente la vivono anche i suoi scolari." in Augusto Monti, Scuola classica e vita moderna, Einaudi Editore, Torino 1968, p. 5.





Una volta che il bambino gli sia stato affidato, il buon maestro ne osservi anzitutto l'intelligenza e la natura ... Accortosi di ciò, il maestro osservi poi come vada trattato l'animo dei discenti.

Quintiliano, *Institutio oratoria*, I, 3, 1; I, 3, 6



Maria Teresa Bonucci e Paolo di Francesco (Teamnet: una rete territoriale per l'orientamento)
docenti dell'IIS "Leopoldo Pirelli", Roma-Progetto a.s. 2010-2011

“Il filo di Arianna”

Ecco, il nostro “progetto” Teamnet sta per partire. Il vento è favorevole. All'inizio, come nella poesia di Rilke, non sappiamo dove andare. I ragazzi che vi partecipano si guardano intorno, sono incerti, diffidenti, come chi parte per una destinazione ignota. Sono dis-orientati. E, d'altronde, come non esserlo. Lo siamo anche noi docenti, insieme a loro, quando ci si toglie dalle nostre solide, immutabili certezze. Ma ora, è tempo di andare. Partiamo. L'occasione è di quelle da afferrare al volo, da non perdere. Si tratta di affrontare un “viaggio” nel labirinto di nuove conoscenze, di nuove esperienze. Il “filo di Arianna” è l'unico, tenue filo che ci aiuterà ad uscire dalla logica del “non so” e del “non lo so fare”.

Siamo un gruppo, intanto. Due classi di un Istituto di istruzione superiore e due classi di due scuole medie diverse. Alunni di ordini e di indirizzi di studio diversi. Ma è un gruppo. E deve viaggiare insieme, con gli stessi bagagli, le stesse mete. La 1ª classe del Liceo Linguistico, sezione C, dell'Istituto “Pirelli”, lavorerà con la 1ª classe della scuola media “Petrarca”, sezione F; la 1ª classe del settore economico del “Pirelli”, sezione F, con la 3ª classe della scuola media “Mastroianni”, sezione F. Non siamo poi così estranei. Intanto, apparteniamo tutti allo stesso territorio, allo stesso quartiere. Noi professori abbiamo in comune il desiderio di cimentarci, con i nostri alunni, su un argomento condiviso. Di sperimentare, finalmente in una dimensione operativa, un modo di praticare una didattica orientativa concreta, esperienziale, motivata.

Poi, siamo accomunati dalla scelta dell'argomento di ricerca del nostro Progetto: l'ambiente.

L'inizio riguarda solo noi docenti. Ci riuniamo per conoscerci come persone e come professori che vogliono, nel lavorare insieme, collaborare con gli stessi obiettivi e idee condivise, per confrontarci, per avviare una progettazione di attività, di procedure e metodologie. Insegniamo discipline diverse. Ma al centro dei nostri interessi c'è un unico, vero obiettivo comune: quello di fornire, in qualche modo, ai nostri giovani allievi, qualunque età abbiano, degli strumenti che li mettano in grado di affrontare una realtà sempre più difficile e di provare a percorrere il “labirinto” dell'incoscienza e del disorientamento con il “filo” non deteriorabile della cultura e del vivere civile.

*“...Nessun vento
è favorevole per chi non
sa dove andare,
ma per noi che sappiamo
anche la brezza sarà
preziosa...”*

(Rainer Maria Rilke)



Dopo i primi incontri tra docenti, c'è finalmente la conoscenza di tutto il gruppo. Alunni di classi e scuole diversi si salutano, si guardano, si avvicinano, si conoscono, durante gli eventi organizzati per avvicinare gli Istituti, per unirli, per studiare attività ed impegni reciproci:
Giornata delle lingue

europee, Festa dell'acqua, messa in opera della centralina meteo-ambientale dell'Istituto Pirelli...

Intervistando una delle nostre docenti, la prof.ssa Guglielmi, insegnante di Scienze della Scuola media “Mastroianni”, le abbiamo chiesto:

“Quali sono le sue impressioni su questa fase di approccio conoscitivo e di elaborazione del lavoro di gruppo?”.

L'insegnante ci ha risposto:

“Sono entusiasta della nuova esperienza, il progetto è interessante, la novità del gruppo interscuola è stimolante e curiosa; mi aspetto esiti positivi da un'attività innovativa dal punto di vista dei contenuti, ma soprattutto dal punto di vista metodologico”.

“Perché giudica innovativa la nuova esperienza di lavoro?”

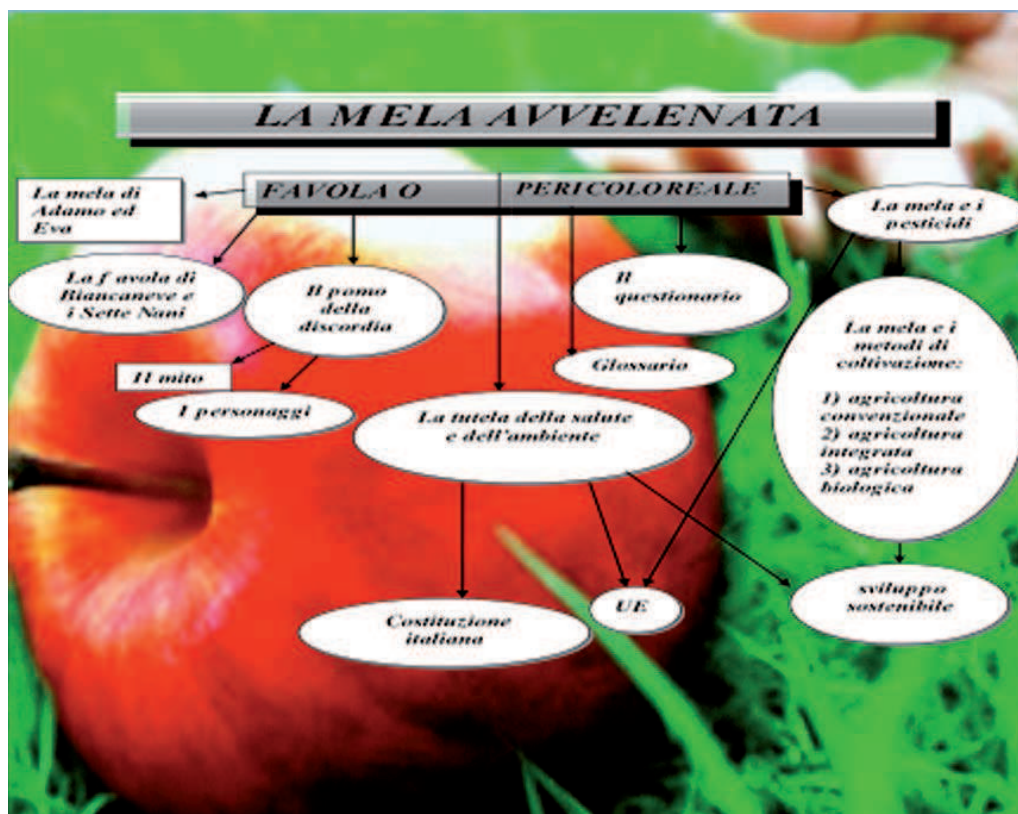
“Per il fatto che il progetto prevede uno scambio tra scuole

di ordine diverso di studi e un lavoro pluridisciplinare che coglie diversi aspetti della nostra professione di docenti: quello culturale, quello metodologico ed orientante. Anzi, questo è stato il momento più qualificante perché i ragazzi si sono misurati con le loro capacità, talvolta persino scoprendole”.

Si arriva così alle riunioni di tutto il nostro gruppo. Finalmente, dopo i primi, timidi approcci, si parte sul serio. Si è deciso di programmare un modulo integrato interdisciplinare dal titolo “La mela avvelenata: favola o realtà?”, nel quale i ragazzi dovranno esercitarsi operativamente sull'analisi ambientale, soprattutto rispetto alla “biodiversità” e alle varietà di colture antiche abbandonate e da riscoprire in nome di un ritorno all'agricoltura naturale, contro l'uso dei pesticidi, per uno sviluppo sostenibile. Come docenti, dobbiamo quindi intervenire sugli alunni per l'accertamento di competenze significative, utili allo start-up, sviluppando abilità individuali, di gruppo, organizzative, metodologiche, di divisione dei ruoli; dobbiamo gestire le differenze, facendo emergere percezioni, idee, soluzioni, aspettative, motivazioni. Noi ragazzi dobbiamo definire gli obiettivi da raggiungere, viste le consegne dei nostri insegnanti: avremo i requisiti e le competenze adatte ad affrontare un lavoro che abbia come risultato finale un prodotto frutto di una ricerca operativa? Saremo in grado di valutare, sia durante il percorso intrapreso, sia alla fine del progetto, il nostro livello di competenza raggiunto nel discutere e, soprattutto, nel



Maria Teresa Bonucci e Paolo di Francesco (Teamnet: una rete territoriale per l'orientamento)
docenti dell'IIS "Leopoldo Pirelli", Roma



dimostrare in pratica il significato della "biodiversità" attraverso l'esempio apparentemente banale delle varietà di un frutto come la "mela"? Noi professori, sia quelli della scuola media, sia quelli della scuola superiore, abbiamo pensato che le "competenze" da far emergere in relazione a questo lavoro debbano essere: le competenze-chiave di cittadinanza e le competenze inerenti agli assi culturali. In questo modo nel lavoro potranno confluire più discipline e sarà più agevole realizzare il "modulo integrato" che abbiamo programmato insieme. Riteniamo pertanto che sia importante, perché il "filo di Arianna" ci conduca a buon fine, che i nostri ragazzi:

- sappiano di cosa stiamo parlando (letture, ricerche su Internet, lavoro di ricerca nei mercati ortofrutticoli del quartiere, interviste con operatori del campo, agricoltori, ecc.);
-competenze afferenti all'aspetto cognitivo;
- siano in grado di "fare", cioè di produrre elaborazioni relative all'ambiente, ma anche di applicare le competenze acquisite in altri contesti e/o nelle diverse discipline, laddove vi sia un progetto su tematiche ambientali ma anche di altra tipologia;
-competenze afferenti all'aspetto progettuale;
- siano in grado di "applicare", cioè di operare una contestualizzazione storica, sociale, economica e culturale
-competenze afferenti all'aspetto auto valutativo.

Con i nostri alunni, riuniti negli spazi dell'Istituto "Pirelli" (biblioteca, laboratori di Informatica, laboratorio di Scienze, Aula progettazione), abbiamo parlato anche di "metodo". Abbiamo così scoperto, attraverso la ricerca sulla "mela", che il "metodo scientifico" di cui abbiamo sempre studiato gli aspetti teorici, davvero, muovendosi dall'individuazione dei problemi, organizza le possibili ipotesi di soluzione e le

verifica anche attraverso la sperimentazione.

Le esperienze comportano diverse attività tutte attinenti al metodo della ricerca, come testimonia il "diario" delle operazioni che trascriviamo di seguito:

1. **Gennaio.** Individuazione dei temi inerenti all'argomento scelto. Definizione della ricerca progettuale, intesa come percorso articolato e variabile, secondo le esigenze delle varie componenti del gruppo. Scambio di materiale informativo, utile al lavoro parallelo delle classi e dei gruppi. Si parte dall'analisi lessicale, dalla comprensione dei testi sull'argomento, anche perché, dai primi test conoscitivi, si evince che c'è una carenza generalizzata nella comunicazione linguistica, sia in noi ragazzi delle "medie" che in noi delle "superiori"...
2. **Febbraio-Marzo.** Le classi si incontrano più volte, utilizzando il laboratorio informatico per svolgere attività di ricerca, di elaborazione dei dati, dei questionari, ecc. e mettendo in pratica la metodologia del "cooperative learning". Si studia la simbologia della mela, si leggono favole, miti, poesie, letteratura legate alla mela, si traduce dal latino un brano sull'argomento.
3. **Aprile-Maggio.** La ricerca sperimentale, intesa come ricerca volta ad acquisire e verificare dati e informazioni per mezzo di attività sperimentali, mediante interviste, elaborazioni dati, grafici, ecc., si concretizza nel gruppo come lavoro nei laboratori di Informatica. Nel frattempo, i docenti partecipano a 3 incontri di formazione-aggiornamento, guidati dal professor Polacek, docente della Facoltà dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, sui "processi di apprendimento", un seminario utile in linea teorica generale e soprattutto per un riscontro immediato nei meccanismi del progetto che stiamo sviluppando.

4. *Maggio*. C'è il prodotto finale! Un CD che contiene tutti i lavori sulla "mela" e sulla biodiversità...

5. *Maggio-Giugno*. La valutazione del progetto e delle competenze degli alunni del gruppo si fa in itinere, con questionari, monitoraggio del lavoro, interviste. La verifica finale consiste nel gradimento del prodotto multimediale, diffuso all'interno delle scuole e sui siti web.

E' ora di fare un bilancio dell'esperienza. Di far emergere le difficoltà e le soddisfazioni del nostro percorso nel "labirinto". Alessandro Gioia è un ragazzo del "gruppo" che rappresenta davvero la continuità tra le diverse esperienze scolastiche: frequenta la 3ª F della scuola media "Mastroianni" e si è iscritto alla 1ª superiore dell'Istituto "Pirelli".

Chiediamo ad Alessandro di raccontare la sua esperienza. *"Alessandro, sei contento di aver lavorato in questo progetto? C'è qualcosa che, secondo te, non ha funzionato a dovere?"*

"Questo progetto mi è piaciuto moltissimo perché mi ha fatto sentire protagonista e mi ha permesso di muovermi, di uscire da scuola, di affrontare argomenti diversi da quelli che comunemente si studiano sui libri..."

"Ma non c'è stato proprio niente che non è andato bene?"

"Beh, a dire la verità...il lavoro è stato molto impegnativo e a volte faticoso perché non sempre tutto il gruppo è stato unito nell'eseguire i compiti e poi abbiamo avuto qualche difficoltà quando dovevamo scrivere le relazioni e le ricerche correttamente... e anche nei laboratori, nel momento di trasferire il lavoro sui programmi...però i ragazzi delle superiori ci hanno aiutato. E poi però tutte le fatiche sono state compensate dai risultati... e dalle belle esperienze..."

"La rifaresti?"

"Sì, se ci fosse un progetto simile...per stare in compagnia, conoscere amici nuovi, e frequentare ambienti diversi..."

Non dobbiamo nascondervi le difficoltà che abbiamo incontrato. L'abitudine a lavorare in modo isolato, senza uscire dalle classi, senza mescolarle, senza costituire, se non in casi rari, classi aperte, ha rallentato la fase iniziale del progetto, anche se dopo l'avvio i risultati sono stati entusiasmanti. Le criticità sono venute dalle lacune di comunicazione verbale e non verbale degli studenti ma anche, paradossalmente, dall'uso degli strumenti informatici. Infatti, se i ragazzi sono bravissimi nell'utilizzare il computer ed Internet per giocare o per lo scambio di messaggi conoscitivi (social network, blog, ecc.), non dimostrano altrettanta disinvoltura nello sviluppo di mappe ragionate di ricerca e nell'uso di software comunemente utilizzati.

La nostra soddisfazione deriva invece da: una maturazione sensibile dello spirito di gruppo, dall'abilità nell'interagire in modo efficace, dalla capacità, dopo i primi incontri, di lavorare in modo autonomo e indipendente, dalla graduale assunzione di consapevolezza di un progetto di studio non tradizionale, innovativo, dalla scoperta di potenzialità ancora inesprese.

Noi alunni, dopo le prime, naturali diffidenze, ci siamo trovati in sintonia tra ragazzi sia delle "superiori" che delle scuole "medie". I professori ci hanno detto che eravamo motivati e "orientati", cioè che sapevamo, finalmente, di aver capito cosa significa avere un progetto, portarlo a termine, conoscerne tutti gli aspetti, essere orgogliosi di produrre un lavoro che ne rappresenti la sintesi...

Grazie al "filo di Arianna", siamo riusciti a giungere, dopo il "viaggio" nel labirinto del non-sapere, alla scoperta della consapevolezza di noi stessi. Abbiamo compreso che raggiungere una meta può essere una sfida. Che la sfida si può vincere. Ora siamo pronti, con più fiducia, ad affrontare la prossima.

E tuttavia, proprio nella fanciullezza, fonte di timori ben minore che non l'adolescenza, io non amavo lo studio e non potevo sopportare di esservi costretto: ma pur mi si costringeva; il che era un bene per me, ma io non agivo bene; non avrei imparato senza costrizione. Nessuno infatti agisce bene contro voglia, anche se è bene quello che fa ...

Sant'Agostino, *Le Confessioni*, cap. XII, B.U.R. 1994



Mariarosaria Cerciello
ITIS “Galileo Galilei”, Roma

La peer education: orientare ed orientarsi utilizzando l'apprendimento cooperativo

Il progetto “Sestante”- riferito alla iniziativa dell'USR Lazio del 23 aprile 2010 - è stato svolto con il preciso intento di intervenire sugli alunni, sugli insegnanti e sulle scuole della Rete per mettere i ragazzi in grado di crescere nella dimensione dell'auto orientamento e per fornire, agli insegnanti, risposte adeguate a questa necessità. In particolare, per quanto riguarda la scuola media, sono state offerte ai ragazzi opportunità di auto-orientamento, di conoscenza di quello che significa intraprendere un percorso di studi liceale o tecnico, attivando il confronto con gli studenti delle prime superiori, tramite la peer education. Ai ragazzi delle prime classi della scuola secondaria di secondo grado sono stati offerti momenti di riflessione e di auto-orientamento, per conoscere aspetti di se stessi che possano favorire o ostacolare un proficuo percorso scolastico e per iniziare a fare un bilancio di competenze.

Il progetto di formazione/ricerca-azione ha permesso di enucleare gli aspetti didattici significativi per le discipline base e di formare un piccolo gruppo di ragazzi all'orientamento dei loro compagni più giovani (peer educator).

In questo modo si è potuto contribuire a facilitare la conoscenza e la consapevolezza del sé, cercando di ridurre la dispersione scolastica attraverso la sperimentazione in classe di percorsi didattici trasversali.

Per realizzare tutte le attività previste è stata realizzata una fattiva collaborazione anche con figure professionali specializzate, ovvero psicologi esperti nell'orientamento scolastico e professionale.

Nel progetto sono stati coinvolti 250 studenti di scuole secondarie di secondo grado e 636 studenti di scuole secondarie di secondo grado, nonché un gran numero di genitori, soprattutto di alunni delle scuole di primo grado, che hanno partecipato attivamente ai Laboratori orientativi parentali.

Sono stati, inoltre, formati alcuni peer educator tra gli studenti più motivati, per realizzare una didattica orientativa, che sfrutti l'apprendimento cooperativo, come modalità sia di orientamento che di auto-orientamento, permettendo così anche lo sviluppo di una serie di competenze trasversali, che non possono essere insegnate direttamente, quindi al fine di apprendere tecniche comunicative e relazionali che sono fondamentali e richieste sempre più fortemente in tutte le attività lavorative.

L'apprendimento cooperativo

Già Piaget (1970) aveva messo in evidenza come le interazioni tra pari fossero un utile strumento per dare l'avvio ai processi di ricostruzione intellettuale nel bambino. Esse favoriscono lo sviluppo. I soggetti più giovani, utilizzando il medesimo linguaggio, attuano modalità relazionali molto dirette fra loro e sono molto più intimiditi dalla comunicazione con l'adulto. Ciò accade anche attraverso un accettabile conflitto cognitivo e senso di contraddizione tra quello che il soggetto crede e l'esperienza che altri gli propongono. Quando un ragazzo, o un adolescente, diventa consapevole della contraddizione tra lui e i suoi pari, il senso di perturbamento, di disequilibrio cognitivo, lo porterà a mettere in dubbio le sue credenze e a cercarne di nuove, mettendo in atto un processo di ricostruzione intellettuale. Tale processo è più facilmente stimolato dall'interazione tra pari, che tra ragazzi ed adulti.

Successivamente Vygotsky (1980), nella sua teoria dell'apprendimento sottolinea come il bambino apprenda interiorizzando i processi del pensiero che sono implicati nelle interazioni con i propri pari e, tramite queste, conquista nuovi schemi cognitivi. Il dialogo tra pari costituisce uno scambio comunicativo tra simili, dove la verifica delle idee, la pianificazione di strategie, la rappresentazione simbolica

vengono incoraggiate. Il soggetto interiorizza le procedure comunicative che esperisce interagendo con i pari. La comunicazione tra pari incrementa anche il ragionamento deduttivo e combinatorio.

In tal modo le abilità intellettuali vengono modificate in meglio, in modo permanente. Secondo Sullivan (1962), l'attività fra pari consente agli adolescenti di acquisire informazioni e di sviluppare strategie cognitive perfezionate tramite un processo di condivisione di pensieri e l'assunzione di impegni reciproci.

Studi recenti sul ruolo dell'interazione tra pari nello sviluppo cognitivo hanno dimostrato la presenza e l'incremento di diverse modalità interattive di co-costruzione, quali la collaborazione, l'osservazione/elaborazione, l'attività guidata, nonché lo sviluppo di strategie di problem solving. Per quanto concerne lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento, Doise e Mugny, già nel 1979, paragonando in un lavoro sperimentale il livello di prestazioni cognitive dei ragazzi quando lavoravano da soli o in interazione con i pari, avevano dimostrato che nell'interazione sociale con i pari, gli studenti ristrutturavano di più le loro prestazioni cognitive, coordinano le proprie idee con quelle dei pari, incrementando così le loro capacità di ragionamento.





Mariarosaria Cerciello
ITIS "Galileo Galilei", Roma

Nel 1984, Damon verificò i principi dell'apprendimento tra pari, o peer learning, e dimostrò che questa strategia può sostenere l'autostima dei ragazzi, risvegliare il loro interesse verso obiettivi di cambiamento, incrementare il rendimento scolastico e incoraggiare il comportamento pro-sociale. Inoltre, numerose sono le ricerche sulle conversazioni tra pari che esemplificano il processo di co-costruzione verso una validazione mutua e consensuale. Gli aspetti di uguaglianza e di reciprocità delle relazioni tra pari sono in contrasto con la relazione adulto - ragazzo, solitamente più gerarchica e rigida. Questa reciprocità permette all'autonomia di svilupparsi attraverso comportamenti quali la cooperazione, la collaborazione, l'intimità e lo scambio: tutti comportamenti pro-sociali che servono a facilitare le interazioni e la socializzazione. Pertanto, il contributo dei pari ha un ruolo fondamentale nella costruzione del progetto di identità personale.

Come affermava Bruner (1984), l'apprendimento è essenzialmente un'attività che si svolge in comune e che coinvolge la costruzione sociale della conoscenza. Questo principio viene ampiamente sfruttato nell'apprendimento cooperativo, o cooperative learning, che costituisce un modello "a mediazione sociale", contrapposto ad altri definiti "a mediazione dell'insegnante" o "a

mediazione tecnologica", in quanto utilizza il ruolo dei pari e la loro influenza come fattore facilitante dell'apprendimento. Nel caso dell'apprendimento cooperativo le risorse sono costituite dagli studenti che, condividendo responsabilità e impegno, sviluppano e migliorano le relazioni sociali in funzione anche di un livello migliore di apprendimento. L'insegnante, invece di assumere il ruolo di depositario e trasmettitore di conoscenze, assume il ruolo di facilitatore, organizzatore e "guida di apprendimento", creando le condizioni di un apprendistato cognitivo.

L'uso dei gruppi di studio, ha il vantaggio di sfruttare l'interazione come forza propulsiva, per coinvolgere tutti gli alunni e per spingerli ad attivarsi nel conseguimento di scopi d'apprendimento comuni. Le interazioni nella classe hanno effetti profondi sullo sviluppo sociale, cognitivo e didattico degli studenti.

In particolare, Robert Slavin (1990) ha elaborato il modello dello Student team learning, (apprendimento di squadra), che si caratterizza soprattutto per l'attenzione rivolta alla motivazione estrinseca, la prospettiva del conseguimento di qualche ricompensa. In questo modello, il ruolo dell'insegnante è quello di organizzare i gruppi secondo principi corretti di eterogeneità, di presentare ricompense stimolanti, di stilare e promulgare le classifiche di gruppo.

L'educazione tra pari

L'educazione tra pari - o peer education - costituisce un modello formativo basato sugli stessi principi dell'apprendimento cooperativo. Il termine inglese peer education significa letteralmente educazione tra pari e, in particolare, il termine peer è stato coniato centinaia di anni fa in Gran Bretagna, per indicare i membri di uno dei cinque livelli di nobiltà. Nel suo significato attuale, secondo il dizionario Webster, il termine peer education indica: "one that is equal standing with another; one belonging to the same societal group especially based on age, grade, status" e cioè persona dello stesso rango, della medesima estrazione sociale, in particolare coetanei, dello stesso grado o status. Pertanto, il termine peer education indica l'influenza e l'educazione reciproca che - a livello formale e/o informale - viene attuata tra pari, o tra persone che appartengono al medesimo gruppo, o che hanno la stessa estrazione sociale. Infatti, Shiner (1999) ribadisce l'importanza di non

definire il peer solo in termini di età, ma considerare tutte le altre possibili sorgenti di identità quali - ad esempio - l'etnia, la classe sociale, il sesso, ecc.. Si tratta di un metodo in base al quale un piccolo gruppo di pari opera attivamente per informare e influenzare il resto del gruppo di appartenenza; l'accento è puntato proprio sul concetto di apprendimento interattivo e partecipativo.

La peer education pone l'accento sul feedback reciproco ed attraverso "i tutor" cerca di utilizzare tutti gli effetti positivi della relazione tra simili. La relazione "empatica" che si viene ad instaurare permette la visione della propria immagine allo specchio su una dimensione in cui l'uno e l'altro si percepiscono reciprocamente e dialogano su lunghezze d'onda non percepibili da altre orecchie.

L'educazione tra pari, così come la consulenza tra pari o peer counseling, è in grado di produrre dei cambiamenti sia sull'individuo che sul gruppo.

Il modello operativo

Per quanto l'educazione tra pari sia un modello relativamente recente e innovativo, è necessario considerare che sono già stati messi a punto diversi costrutti. Infatti, a seconda dei diversi approcci teorici che ci sono alla base, si possono trovare progetti di educazione tra pari che implicano l'uso dei pari come esperti in interventi di potenziamento dei processi educativi e delle abilità sociali.

Il peer tutoring - ad esempio - risulta maggiormente indicato per la trasmissione di informazioni e per insegnare capacità particolari, mentre la peer collaboration per facilitare la scoperta intellettuale e l'acquisizione di conoscenze di base. Nel peer tutoring uno studente ha il ruolo di "esperto" e gli altri

di discepoli. In ogni caso il tutor deve essere attentamente preparato e supervisionato.

La stragrande maggioranza dei progetti attivati sul territorio hanno come obiettivo la formazione degli educatori tra pari su alcuni contenuti e informazioni che - in un secondo momento - dovranno trasmettere ai loro coetanei. Si tratta di una sorta di "addestramento", dove prevale la strategia educativa, che trasforma i peer educators in parziali esperti. Naturalmente l'età è una variabile importante perché è correlata all'esperienza del tutor. Senza aver esperito il fenomeno sulla propria pelle il tutor non può essere un comunicatore per pari.

Le iniziative condotte dai pari possono responsabilizzare i



ragazzi nei loro processi di sviluppo, incrementandone l'autostima, il senso di autoefficacia e di controllo sulla propria vita; infatti si tende a dare risalto e a sviluppare il protagonismo dei ragazzi nell'ideazione, progettazione, realizzazione e valutazione di iniziative a favore del proprio benessere a scuola e nella comunità. Nell'ottica del modello social-cognitivo l'educazione tra pari mira al potenziamento dell'autoefficacia dei soggetti coinvolti, sia come peer educators che come utenti, sia a livello individuale che collettivo.

La formazione dei peer educators è stata prevalentemente incentrata sul potenziamento dell'intelligenza emotiva, interpersonale e intrapersonale. Il profilo del peer educator dovrebbe comprendere le seguenti competenze, capacità e abilità:

- capacità empatica e/o genuinità, come capacità di essere in contatto con i sentimenti propri e altrui;
- capacità di decentrarsi, come capacità di accettare gli altri con i loro vissuti e con le loro diversità (accettazione senza condizioni dell'altro, di ciò che esprime, crede, fa e l'interesse per le sue potenzialità che implicano una sospensione del giudizio);
- competenze comunicative, per facilitare lo scambio comunicativo, evitando di assumere atteggiamenti giudicanti e/o distruttivi, nonché conoscenza dei diversi stili comunicativi e dei loro effetti relazionali;

- capacità di automonitoraggio e di autoregolazione;
- capacità di problem solving: percezione dei confini e scomposizione del problema, definizione della situazione (priorità e obiettivi principali), identificazione del problema e delle cause, identificazione degli obiettivi e delle diverse alternative, previsione degli effetti, valutazione e scelta, capacità critica e creatività;
- capacità di autorientamento;
- capacità decisionali, analisi delle varie possibilità, valutazione delle probabilità di riuscita, delle conseguenze della singola scelta, valutazione del grado di utilità e di gratificazione;
- abilità nell'effettuare un bilancio delle competenze personali (autoconoscenza, autovalutazione e autoregolazione, consapevolezza dei propri interessi, attitudini, valori, motivazioni, aspirazioni e aspettative).

Gli adulti esperti, formatori dei peer educators hanno rivestito il ruolo di animatori e di facilitatori di processi. In conclusione, l'educazione tra pari:

- stimola il raggiungimento di nuove soluzioni;
- stimola lo sviluppo di processi sociali, quali la partecipazione e l'argomentazione;
- stimola lo sviluppo di processi cognitivi, quali la verifica e la critica;
- sviluppa l'apprendimento e il pensiero creativi;

«L'educazione ci deriva dalla natura o dagli uomini o dalle cose».
«La formazione di ciascuno di noi viene così assicurata da tre maestri diversi. Quando le rispettive lezioni risultano contrastanti, il discepolo riceve una cattiva educazione e sarà sempre in contrasto con se stesso. Solo quando esse si svolgono concordemente perseguendo gli stessi fini, il discepolo raggiunge la mèta e vive in modo coerente: solo in questo caso si può parlare di educazione riuscita».

J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1995



Anna Maria Greco
Dirigente Scolastica dell'ITIS "Volta", Frosinone

Il battito della classe

L'e-portfolio e la dimensione emotiva dell'apprendimento

Il progetto "Osservatorio"

L'innalzamento dell'obbligo scolastico, la scuola dell'autonomia ed ancora gli ultimi regolamenti di riordino della scuola superiore hanno portato ad una revisione radicale del concetto di Orientamento che non viene più concepito come un intervento da realizzarsi in modo sporadico od occasionale, ma deve essere inteso come un processo continuo che interessa tutto l'arco dell'esperienza di vita, supporto dei diversi momenti di un *percorso di formazione permanente*. In questo processo, un ruolo centrale viene riconosciuto alla Scuola Secondaria alla quale sono attribuiti compiti orientativi sempre più significativi.

Studi e ricerche hanno evidenziato come alla base del disagio e dell'abbandono scolastico si possano individuare tre tipi di cause. Un primo insieme di cause è dovuto alla mancanza di orientamento o ad un orientamento inadeguato che ha indirizzato gli studenti verso ordini di scuole non rispondenti ai loro interessi e/o alle loro vocazioni. Un secondo insieme di cause è connesso alle modalità formative ed educative della scuola secondaria di secondo grado, poco flessibili alle diversità psicologiche e culturali degli studenti. Un terzo insieme di cause è infine legato alle caratteristiche sociali ed affettive dei ragazzi che contribuiscono a rendere la realtà scolastica estranea, inutile o scarsamente gratificante.

Un percorso di orientamento finalizzato a sostenere il ragazzo nella scelta dell'indirizzo di studio più adeguato, nel superamento del disagio psicologico legato al passaggio da un ciclo di studi all'altro, nella valorizzazione e nello sviluppo delle proprie risorse e potenzialità, nella comprensione cognitiva ed emotiva del nuovo contesto in cui è inserito, può rappresentare un efficace strumento di supporto e di prevenzione nei riguardi di situazioni di disagio e di difficoltà psicosociali alla base di insuccessi, ripetenze e abbandoni scolastici.

Ma, ogni intervento di orientamento deve essere progettato prendendo in considerazione sia la situazione effettiva in cui deve essere attuato, sia le caratteristiche degli utenti ai quali è rivolto. Per questo motivo il progetto "Osservatorio" - elaborato in linea con la circolare dell'USR Lazio n. 9906 del 23 aprile 2010, con una rete verticale costituita da tre scuole medie e cinque scuole superiori - parte da una analisi delle caratteristiche del contesto in cui operano le scuole della rete e a questo riferisce l'azione orientativa proposta. Dall'analisi comparativa dei P.O.F., è emerso che, quando educiamo e poi valutiamo questo o l'altro allievo, concentrandoci sulle sue conoscenze ed abilità, spesso trascuriamo il fatto che egli, quando apprende, fa esperienze, soddisfa dei bisogni, intreccia rapporti che lo rafforzano o lo disturbano, si avvale di stimoli favorevoli o sfavorevoli con effetti negativi più o meno gravi. La "missione educativa" della scuola non può realizzarsi se non tiene accuratamente conto di tutti quei fattori personali che riguardano la vita psichica dell'alunno, perché da essi dipende la sua interazione con la scuola. Nelle valutazioni poi, troppo spesso si fa riferimento ad interessi, attitudini e capacità per individuare la qualità del profitto, come se queste fossero qualcosa di immutabile e strettamente personale, indipendenti dall'ambiente delle esperienze, e dall'interazione di una molteplicità di influenze; e si dice come misurarle senza stabilire come si sono sviluppate nell'allievo, come possono essere modificate, in quale direzione va indirizzata la loro modificazione. Soprattutto nessuno si preoccupa di definire quale ruolo in tutto ciò va a svolgere lo stesso insegnante che diventa, con la sua persona, agente di grossa influenza nello sviluppo dell'alunno. Questi limiti si incontrano soprattutto nella scuola secondaria superiore dove la routine delle lezioni, l'uso dei libri di testo, di esercizi ed interrogazioni rende la didattica ancora molto tradizionale.





Anna Maria Greco

Dirigente Scolastica dell'ITIS "Volta", Frosinone

La cosa sembra ovvia, ma il fatto è che di norma in questo tipo di scuole non ci sono attività consistenti che permettano agli allievi di costruire gruppi formali, vivere insieme facendo cose insieme nelle stesse situazioni. Manca, più che in altre scuole, la possibilità di studiare progettando, di lavorare su percorsi di ricerca per realizzare un dato prodotto, di partecipare in maniera continuativa all'organizzazione e gestione della vita scolastica. Così diventa difficile poter osservare accuratamente gli alunni nei rapporti che instaurano, per accertarne le reazioni, scoprire quali vicende affettive vivono, quali difficoltà incontrano, quali sono gli eventuali punti deboli o di forza di ciascuno, ma anche e soprattutto promuovere la scoperta di nuovi interessi, sostenendoli, valorizzandoli e potenziandoli.

Nel processo di formazione indicato nei P.O.F. e nelle programmazioni, si dovrebbe allora affiancare, con maggiore attenzione e sensibilità, alla dimensione cognitiva, che certamente garantisce di padroneggiare i saperi e le competenze, la dimensione motivazionale e quella relazionale al fine di migliorare la disponibilità all'apprendimento e fare emergere gli interessi specifici e le attitudini particolari. E' ormai noto a tutti gli educatori come l'apprendimento non coinvolge solo la sfera cognitiva, ma anche quella affettiva e le dinamiche interpersonali presenti nel contesto scolastico, pertanto non si può evitare di valutare cosa e come gli allievi apprendono in base all'età, definendo obiettivi e metodi didattici in questa cornice di riferimento. Occorre imparare ad ascoltare "il battito della classe" per allontanare dalle nostre aule quell'"ospite inquietante"¹, il nichilismo dei nostri giovani, così bene descritto da Galimberti e fare in modo che essi imparino a riconoscere le proprie vocazioni e ad esplicitarle.

L'orientamento inteso come processo continuativo di maturazione e di crescita che accompagna la persona, ha dei momenti particolarmente significativi e cruciali nel periodo scolastico corrispondente agli 8 anni della Scuola secondaria e questi sono legati al passaggio tra i cicli di studio, a momenti di inserimento nel nuovo contesto scolastico, alla scelta post obbligo e post diploma (*criticità*). La scuola secondaria può svolgere una azione di supporto metodologico agli studenti nelle diverse situazioni disorientanti.

Il progetto che viene presentato nelle pagine seguenti tende da un lato a raccogliere, uniformare e coordinare in un unico progetto le azioni orientative che già si svolgono nelle scuole della rete, ma soprattutto ad inserirle in un processo diacronico che superi l'orientamento sincronico finale di informazione e che segua lo studente dall'ingresso nella scuola media fino alla realizzazione del proprio progetto di vita.

Esso ha previsto la costituzione di un gruppo di lavoro unitario (designato all'interno delle scuole partecipanti) che ci ha permesso di istituire presso ciascuna scuola una *microstruttura permanente di Osservatorio* per la dispersione e l'orientamento.

Tale commissione ha avuto e avrà il compito di coordinare e monitorare il processo di orientamento dall'ingresso nella Scuola Secondaria fino al termine degli studi, operando sinergicamente al fine anche di realizzare un luogo di ascolto e di accoglienza per l'orientamento rivolto agli studenti, alle loro famiglie e agli insegnanti, oltre che un osservatorio privilegiato di ricerca.

Il servizio di counseling individuale o di gruppo rivolto a

studenti, insegnanti e genitori si è avvalso della professionalità di personale qualificato (Dipartimento 3 D ASL Frosinone, insegnanti mediatori).

Le attività che si sono realizzate attraverso i diversi moduli hanno avuto come obiettivo quello di promuovere ed incrementare le abilità e le capacità necessarie per la risoluzione del problema della scelta.

L'abilità di prendere decisioni (decision making) è forse quella più adeguata, e dunque la più importante da promuovere, al fine di facilitare l'autodeterminazione e quindi il processo di crescita personale. Per orientarsi in modo attivo è però necessario promuovere anche l'abilità dell'autoconsapevolezza, intesa come possibilità di conoscere meglio se stessi, il proprio carattere, i propri desideri, e l'abilità dell'autovalutazione che fornisce una progressiva presa di coscienza del sé, dei propri mezzi e delle proprie aspirazioni.

L'allievo deve poter acquisire l'abitudine ad esaminarsi, a sapere quello che vuole, rapportandolo a quello che può, sistemando le esperienze del passato secondo relazioni e conseguenze che gli permettano un attento esame del presente ed una abilità progettuale del futuro, per essere protagonista di un personale progetto di vita, potendo partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile.

In questo contesto si inserisce la progettazione e la realizzazione dell'e-portfolio quale strumento utile per la valorizzazione della dimensione emotiva dell'apprendimento.

La compilazione del portfolio da parte dello studente promuove il coinvolgimento attivo e personale, la responsabilità e il senso di appartenenza. Perché è su questo che intende puntare in particolare il portfolio, su un coinvolgimento personale più diretto dell'allievo, in cui è centrale anche il "piacere di lavorare e di documentare il proprio lavoro" sviluppando il senso di autostima e di auto-efficacia, promuovendone la motivazione allo studio. Occorre ricondurre lo studente alla "responsabilità della propria educazione"².

Queste considerazioni richiamano alla mente l'importanza, tutt'altro che secondaria, del "come si realizza un portfolio, intendendo l'aspetto fisico, i materiali, la grafica, la cura dei particolari.

Si può immaginare di far svolgere le funzioni accennate ad un portfolio costituito da una serie di fotocopie sbiadite e malamente assemblate? Certamente no.

Da qui l'idea di costruire un ambiente digitale, una piattaforma, per gestire l'operazione in modo semplice, pratico e accattivante.

La piattaforma è stata implementata in collaborazione con il "Laboratorio di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento" della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Cassino ed è raggiungibile mediante l'indirizzo: <http://PSB.let.unicas.it>.

La piattaforma **TETIS/PSB** è un sistema informativo in grado di gestire:

- i dati degli studenti (ambientali e scolastici);
- i loro stili di apprendimento;
- i piani di studio individuali, le verifiche e valutazioni;
- la progettazione didattica individuale, di classe e di istituto effettuata dai docenti;
- i dati di sintesi e gli indici di dispersione provenienti dai dati precedenti;

¹ Umberto Galimberti "L'ospite inquietante – il nichilismo e i giovani", Feltrinelli, 2007

²Barack Obama "Discorso agli studenti"



- le serie storiche di tali dati.

Con il suo accesso differenziato alle informazioni consente agli utenti di:

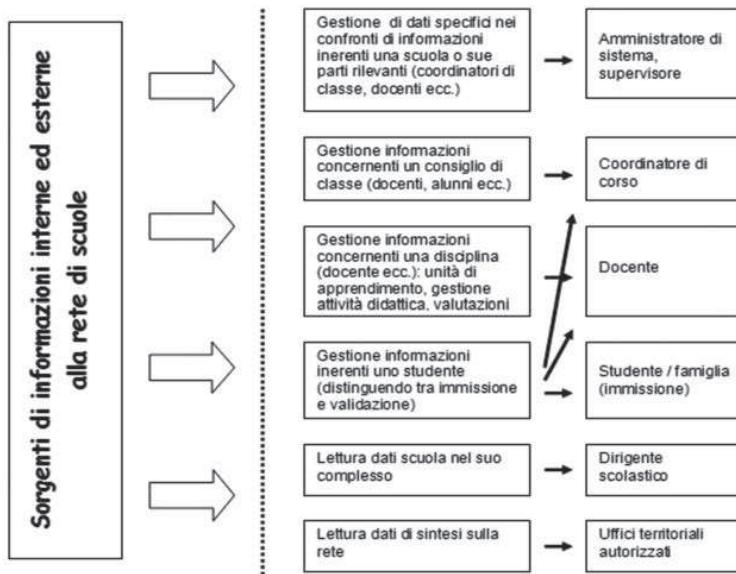
- gestire esclusivamente i dati di propria pertinenza;
- costruire comunità mediante opportuni strumenti di comunicazione;

• riflettere sulle pratiche della comunità.

E' presente una gerarchizzazione dei compiti e delle tipologie di dati gestiti; a suo favore gioca la snellezza dei processi di immissione dei dati.
La schermata iniziale:



Diagramma del flusso delle informazioni e della loro gestione in PSB:





Anna Maria Greco
Dirigente Scolastica dell'ITIS "Volta", Frosinone

L'e-portfolio è uno strumento:

Funzionale agli alunni: consente di conoscere in modo progressivo e sistematico il percorso personale di crescita e maturazione dello studente, aiuta a dare il senso della costruzione progressiva delle proprie competenze, a riflettere su di sé, sulle proprie capacità e potenzialità, ad orientare le scelte future.

Funzionale alle famiglie: che in tal senso possono essere maggiormente coinvolte nel percorso formativo, nella condivisione delle responsabilità educative, nella collaborazione per comprendere motivazioni e interessi, esplicitando l'intersecarsi degli apprendimenti formali, informali e non formali che contribuiscono alla crescita e alla maturazione personale.

Funzionale agli insegnanti: sia come strumento per monitorare l'efficacia dell'azione didattica e la congruenza delle scelte metodologiche, sia per promuovere negli alunni la capacità di leggere la propria esperienza e costruire una "memoria" che li aiuti a tracciare la loro storia personale.

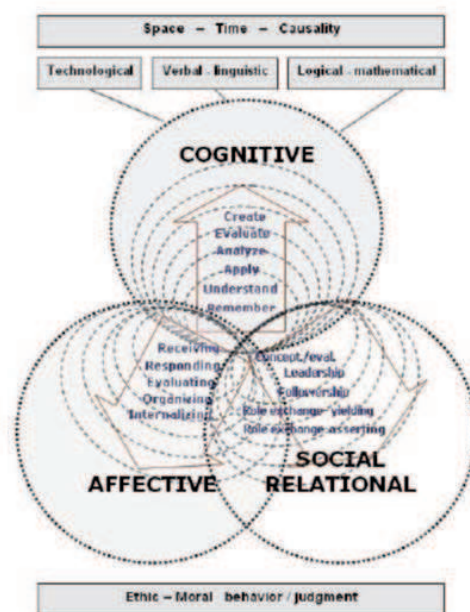
Funzionale alla scuola che ha in carico in quel momento l'alunno: Può essere letto come testimonianza della pertinenza degli interventi educativi, della loro efficacia, della congruenza con il Piano dell'Offerta Formativa e con i documenti Nazionali. Può essere indicatore della qualità del servizio scolastico, ed elemento per la valutazione interna di istituto.

Funzionale anche alla scuola successiva: accompagna l'alunno nel suo percorso scolastico ed ha una funzione particolarmente importante nel passaggio da un ordine di scuola all'altro. La collaborazione tra i docenti per lo scambio di informazioni, la continuità educativa, la verifica degli apprendimenti, la progettazione successiva possono trovare nel Portfolio un utile strumento di lavoro.

Ma quale profilo di alunno emerge dal Portfolio? Parliamo di Portfolio delle competenze individuali, quindi è l'alunno "competente" che deve emergere da questo documento.

Il modello di certificazione delle competenze che risulta come prodotto finale della compilazione dei dati a vari livelli, rappresenta la declinazione operativa di precise interpretazioni teoriche della valutazione. L'attenzione è alla persona, alle sue modalità di apprendimento, alle caratteristiche particolari con cui affronta le esperienze formative, alle competenze che mobilita per gestire le difficoltà.

Dentro il Portfolio c'è l'individuo che cresce, ci sono i momenti che documentano i suoi progressi, ci sono le sue difficoltà e le competenze che riesce a mettere in campo per affrontarle. Ci sono le sue reali conoscenze, le sue abilità. Alle competenze digitali è assegnato un ruolo chiave nella formazione degli alunni "digital native" soprattutto per il carattere trasversale che esse assumono rispetto alle altre competenze.



Lo schema riporta il modello adottato per la valutazione delle competenze digitali.

Il Portfolio rende possibile uno spazio per la dimensione personale degli allievi, personalizzando la valutazione. In esso valutazione e autovalutazione interagiscono di continuo: l'insegnante fornisce un feedback formativo all'alunno dandogli l'informazione necessaria ad autoregolarsi riguardo all'efficacia del suo impegno di studio; l'allievo autovaluta il suo apprendimento e il livello di competenza raggiunto; la valutazione e l'autovalutazione dell'apprendimento infine, forniscono insieme un imprescindibile feedback sull'efficacia dell'insegnamento.





*...L'apprendimento è così visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente.
In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata.
Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva.*

J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.



Ines Di Leo, Fabio Alivernini, Ester Rizzi, Sara Manasse
ITT “Cristoforo Colombo”, Roma

L'orientamento Scolastico e Professionale pensato per un mondo che cambia.

rapidi mutamenti del contesto sociale e lavorativo caratterizzati da un mercato del lavoro sempre più flessibile e dinamico ma anche incerto, il continuo cambiamento dei contesti formativi a seguito delle Riforme Scolastiche, il processo di innovazione tecnologica, mettono in luce il ruolo importante che la gestione dei processi di scelta e di transizione ricoprono nella vita dell'individuo e quindi l'importanza dell'orientamento scolastico e formativo.

La normativa scolastica di riferimento e le indicazioni dell'Unione Europea, evidenziano come l'orientamento sia un processo fondamentale per la crescita dello studente e della persona nei contesti formativi, lavorativi e sociali. L'orientamento è un diritto del cittadino ed ha lo scopo di renderlo capace e autonomo nella pianificazione e gestione del proprio apprendimento e delle esperienze di lavoro coerentemente con i propri obiettivi di vita, le proprie competenze e interessi, per il raggiungimento della soddisfazione personale.

La scuola ricopre un ruolo fondamentale nell'orientamento, in quanto essa è la principale agenzia di socializzazione.

La normativa scolastica (ad esempio: C.M. 43 del 15 aprile 2009 Piano Nazionale di Orientamento: “Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita” - Indicazioni nazionali - e la Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997, n.487) sancisce che l'orientamento debba essere parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo: quindi, non più una prassi meramente informativa limitata ai momenti di transizione, ma un processo che investe la crescita globale della persona e che si estende lungo tutto l'arco della vita.

I sistemi di orientamento tradizionali, spesso utilizzati in ambito scolastico e formativo, sono stati messi a punto circa 40 anni fa (Holland, 1966; 1973), quando il contesto formativo e lavorativo non erano caratterizzati dalla dinamicità e dai continui cambiamenti odierni.

Si avverte oggi la necessità di modelli di orientamento che siano dinamici e che mettano in condizioni lo studente di affrontare e fronteggiare uno scenario ed un contesto formativo, lavorativo e sociale che diventa sempre più complesso e mutevole. La risposta a queste esigenze è un sistema che sia specificamente mirato a sviluppare le competenze di autoregolazione degli studenti.

Self- Determination Theory

Questo tipo di competenze sono il nodo centrale della Self- Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 2002) che considera l'individuo un soggetto attivo che tende a realizzare le proprie capacità e a sviluppare armonicamente i vari aspetti della sua personalità, capace di auto - dirigersi e quindi di scegliere e di decidere, attore e destinatario del suo orientamento.

La SDT studia lo sviluppo e la regolazione della motivazione dell'individuo all'interno di vari contesti, con importanti applicazioni anche in campo educativo, scolastico e dell'orientamento. La teoria di Deci e Ryan evidenzia come la capacità di autoregolazione degli studenti sia legata a tre bisogni psicologici fondamentali: il loro bisogno di autonomia, il loro bisogno di competenza e il loro bisogno di relazione. Ad esempio il bisogno di autonomia si riferisce all'esigenza di percepire che i propri comportamenti (come quello di intraprendere un certo tipo di percorso formativo o

professionale) siano originati da scelte personali (Deci & Ryan, 2002). Le differenti modalità di regolazione del comportamento di scelta di un percorso formativo e lavorativo possono essere disposte lungo un continuum, ai cui estremi troviamo, da un lato l'assenza di regolazione (amotivazione) e all'altro la regolazione completamente interna (motivazione intrinseca). Nella Figura 1 viene rappresentato il continuum dell'autoregolazione teorizzato dalla SDT. Come si può vedere dalla figura, il primo step del continuum consiste nell'assenza di regolazione o motivazione: nello studente manca la volontà di mettere in atto un determinato comportamento o non ha chiare le motivazioni per cui intraprende una determinata attività, è probabile quindi che l'azione si interrompa in breve tempo. (Vallerand & Ratelle ,2002). Questo avviene, ad esempio, nel caso di uno studente che effettua una scelta senza nessuna particolare motivazione, semplicemente perché la deve fare: per lui





Ines Di Leo, Fabio Alivernini, Ester Rizzi, Sara Manasse
ITT "Cristoforo Colombo", Roma

una cosa vale l'altra.
Gli step successivi prevedono quattro differenti forme di motivazione estrinseca, caratterizzate dalla funzione strumentale degli obiettivi che il soggetto si pone; tali obiettivi si differenziano però in termini di grado di internalizzazione. La regolazione esterna è la classica situazione in cui il comportamento dello studente è controllato da fattori esterni: si intraprende un'attività con lo scopo di ottenere dei risultati positivi o per evitare conseguenze negative. Un esempio può essere il caso di uno studente che intraprende un tipo di percorso scolastico/formativo solo ed esclusivamente perché spinto dai genitori. Nella regolazione introiettata, invece, il controllo del comportamento è basato su fattori contingenti che vengono forniti dallo studente a se stesso. Gli elementi prevalenti in questo tipo di regolazione possono essere il mantenimento o il miglioramento della propria autostima, l'evitare il senso di colpa e dell'ansia (Deci & Ryan, 2000). Questo avviene, ad esempio, nel caso di uno studente che sceglie un tipo di percorso scolastico/formativo solo per dimostrare agli altri che è in grado di riuscire. La regolazione identificata prevede una consapevole attribuzione di valore all'obiettivo comportamentale: lo

studente sente l'attività come propria e la percepisce importante per se stesso (Ryan & Deci 2000). In questo caso, il comportamento è regolato attraverso un'identificazione con l'attività stessa (Vallerand & Ratelle, 2002). Questo è il caso, ad esempio, di uno studente che intraprende un percorso formativo utile a svolgere la professione che più gli piace. La regolazione integrata è la forma d'internalizzazione della motivazione estrinseca più completa e presuppone il fatto che lo studente valuti le motivazioni di un determinato comportamento come assolutamente congruenti con i propri valori e bisogni. Al termine del continuum è posta la motivazione intrinseca che viene definita come una "tendenza innata a cercare novità e sfide, a esercitare e ampliare le proprie capacità di esplorare e di apprendere" (Ryan & Deci, 2000 p.70). Lo studente motivato intrinsecamente intraprende delle attività soprattutto per il piacere di farle, provando piacere e soddisfazione; le attività sono intraprese liberamente, senza alcuna ricompensa o costrizione (Ryan & Deci 2000). Questo è il caso, ad esempio, di uno studente che studia una materia per pura curiosità e interesse.

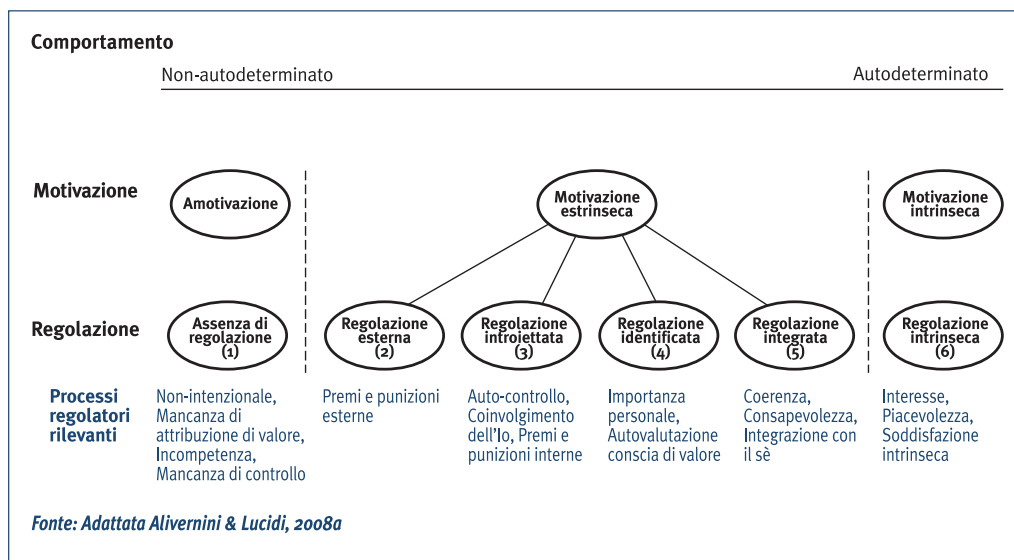


Figura 1 - Il continuum dell'autodeterminazione



Un'esperienza di applicazione di un sistema di orientamento basato sulle competenze di autoregolazione.

Un modello di orientamento sviluppato sulla base del framework teorico appena delineato è il Sistema "P.O.S.S.O.!" (Processo di Orientamento alla Scelta Scolastica ed Occupazionale), risultato del lavoro di sinergia e collaborazione di un Team composto da vari figure professionali - Docenti Universitari afferenti al Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università "La Sapienza di Roma", Psicologi esperti di orientamento scolastico e professionale, Ricercatori, Docenti Scolastici - che, integrando le loro competenze su vari ambiti ed approcci di intervento, hanno permesso l'implementazione di un servizio di orientamento integrato, completo ed innovativo.

Il sistema "P.O.S.S.O.!" utilizza test e strumenti che sono un modello di orientamento sviluppato sulla base del framework teorico appena delineato è il Sistema "P.O.S.S.O.!" (Processo di Orientamento alla Scelta Scolastica ed Occupazionale), risultato del lavoro di sinergia e collaborazione di un Team composto da vari figure professionali - Docenti Universitari afferenti al Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università "La Sapienza di Roma", Psicologi esperti di orientamento scolastico e professionale, Ricercatori, Docenti Scolastici - che, integrando le loro competenze su vari ambiti ed approcci di intervento, hanno permesso l'implementazione di un servizio di orientamento integrato, completo ed innovativo.

Il sistema "P.O.S.S.O.!" utilizza test e strumenti che sono stati validati nel contesto italiano seguendo rigorose procedure metodologiche e psicometriche (Di Leo, Alivernini & Lucidi, 2011; Alivernini, Lucidi & Manganelli, 2011; Alivernini & Lucidi, 2008b). Il sistema è stato utilizzato all'interno del progetto "Orienta-Mente", un intervento che ha visto la partecipazione di una rete di nove Istituzioni Scolastiche della Regione Lazio (Istituti Comprensivi, Scuole Medie e Istituti Secondari di Secondo Grado) con capofila l' I.T.T. Colombo in collaborazione con la Onlus "Ricerca-Azione". L'intervento è stato finanziato dall' U.S.R. (Ufficio Scolastico Regionale) Lazio all' interno del "Piano regionale di implementazione di una cultura della didattica orientativa - Circolare prot. n. 9906 del 23 aprile 2010."

All' interno del progetto "Orienta - Mente" gli studenti coinvolti (alunni della Scuola Secondaria di Primo Grado e alunni della Scuola Secondaria di Secondo Grado) hanno utilizzato un insieme di strumenti psicometrici di orientamento al fine di ottenere un Profilo Personalizzato di Orientamento con indicazioni importanti sui diversi ambiti legati al processo di scelta e di transizione.

Il "Profilo di Orientamento Personalizzato"

Il Profilo di Orientamento Personalizzato del sistema "P.O.S.S.O.!" fornisce allo studente un feedback sul suo processo di scelta sulla base di 4 aree:

- la motivazione alla scelta
- la competenza percepita
- le competenze di gestione del processo di scelta e di transizione
- gli interessi

La prima area riguarda l'ambito della motivazione e dell'autodeterminazione: quanto e come lo studente è motivato nella scelta che sta per compiere.

In questa sezione del profilo lo studente riceve un feedback sul livello di rispecchiamento che sente rispetto alla scelta del tipo di Scuola Secondaria di Secondo Grado o del percorso formativo e/o lavorativo che ha intenzione di fare. La seconda sezione riguarda l'ambito della competenza percepita rispetto al tipo di Scuola Secondaria di Secondo Grado o al tipo di percorso formativo e/o lavorativo che lo studente ha intenzione di scegliere. In questa sezione gli studenti della Scuola Secondaria di Primo Grado ricevono un feedback rispetto al tipo di Istituto Superiore che hanno intenzione di scegliere (Liceo, Istituto professionale, Istituto tecnico) e agli indirizzi previsti dall'ordinamento didattico di quest'ultimo. Le informazioni riportate nel Profilo Personalizzato consentono allo studente di rendersi conto di quanto si senta preparato ad affrontare le difficoltà nello studio delle materie che caratterizzano le varie tipologie di Scuole e i relativi indirizzi. Gli studenti della Scuola Secondaria di Secondo Grado ricevono un feedback rispetto al tipo di percorso scelto dopo la Scuola Superiore (ad esempio: andare a lavorare immediatamente, andare all'università, frequentare un percorso professionalizzante, ecc.). Le informazioni riportate nel profilo personalizzato consentono allo studente di rendersi conto di quanto è preparato ad affrontare le diverse difficoltà che può incontrare nel tipo di percorso formativo e/o lavorativo che è intenzionato ad intraprendere.

La terza area riguarda l'ambito delle competenze nella gestione del processo di scelta. Le informazioni riportate in questa area del Profilo Personalizzato, consentono allo studente di rendersi conto del suo livello di padronanza di alcune fondamentali competenze trasversali di gestione del processo di scelta come ad esempio la definizione degli obiettivi, la ricerca delle informazioni, la pianificazione, le strategie di soluzione dei problemi, l'auto-valutazione. L'ultima sezione del Profilo Personalizzato riguarda l'area degli interessi scolastici o formativi/lavorativi, elemento fondamentale di cui tener conto quando si compie una scelta.

Per questo motivo lo studente della Scuola Secondaria di Primo Grado ha un feedback sul suo potenziale interesse riguardo tutti i tipi di licei e tutti gli indirizzi degli istituti tecnici e professionali (complessivamente 23 ambiti) attualmente presenti in Italia. (ad esempio: Liceo Classico; Liceo Musicale e Coreutico; Istituto Tecnico-indirizzo turismo; Istituto Tecnico-indirizzo trasporti e logistica; Istituto Professionale-indirizzo servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale; Istituto Professionale-indirizzo manutenzione ed assistenza tecnica).

Lo studente della Scuola Secondaria di Secondo Grado riceve un feedback rispetto ai moltissimi ambiti professionali (166) che sono, secondo l'ISTAT, attualmente più diffusi in Italia (es: Specialisti in scienze matematiche, fisiche, naturali; Specialisti in scienze umane, sociali e gestionali; Professioni tecniche nelle scienze della salute e della vita; Impiegati a contatto diretto con il pubblico;



Ines Di Leo, Fabio Alivernini, Ester Rizzi, Sara Manasse
ITT "Cristoforo Colombo", Roma

Artigiani ed operai metalmeccanici specializzati; Operatori di macchinari fissi in agricoltura e nella industria alimentare; Professioni nelle Forze Armate). Tali aree vengono dettagliatamente descritte con esempi concreti di professionisti. Il progetto "Orienta-Mente" ha offerto agli studenti la possibilità, dopo aver ricevuto il Profilo di Orientamento Personalizzato, di realizzare un percorso di e-learning sul tema dell'orientamento.

Anche il percorso, come il Profilo di Orientamento, è stato differenziato tra gli studenti di Scuola Secondaria di Primo e Secondo grado. In entrambi i casi è stato fornito agli studenti del materiale didattico da leggere ed esplorare per cimentarsi, poi, nei giochi didattici preparati, con l'obiettivo di sviluppare le loro competenze metacognitive, di scelta e di studio delle discipline.

Il percorso di e-learning è basato su giochi interattivi come ad esempio il puzzle, lo scarabeo, l'orientamento milionario, il gioco dell'impiccato, simulazioni, ecc. che sono stati sviluppati da un team di psicologi, programmatori e docenti sulla base dei principi del sistema "P.O.S.S.O.!".

L'utilizzo dell'ambiente virtuale di apprendimento (materiale informativo e giochi) ha lo scopo di favorire il ruolo attivo dello studente promuovendo in lui lo sviluppo di competenze, atteggiamenti e di apprendimenti che siano "significativi" e duraturi nel tempo e che permettano agli studenti di acquisire informazioni necessarie per compiere una scelta consapevole.

Riferimenti Bibliografici

Alivernini, F., Lucidi, F. (2008a) La qualità della motivazione scolastica [The Quality of Academic Motivation]. *Rassegna di Psicologia* 15: 3, pp. 155-179

Alivernini, F., Lucidi, F. (2008b) The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial Structure, Invariance and Validity in the Italian Context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15:4, pp.211-220

Alivernini, F., Lucidi, F., Manganelli, S. (2011) Psychometric properties and construct validity of a scale measuring self-regulated learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (Accepted for publication)

Deci E. L., Ryan R. M. (eds.) (2002) *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press, New York

Deci E. L., Ryan R. M. (2000) The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4, pp. 227-68.

Di Leo, I., Alivernini, F., Lucidi, F. (2011) Psychometric properties and validity of an instrument measuring lower secondary students' perceived competence in educational decision-making process. *4th World Conference on Educational Sciences*

Holland, J.L. (1966) *The Psychology of Vocational Choice*, Waltham, MA: Blaisdell.

Holland, J.L. (1973) *Making Vocational Choices: A theory of careers*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - C.M. 43 del 15 aprile 2009 *Piano Nazionale di Orientamento: "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita"*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - *Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997, n.487*

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, pp. 68 - 78.

Vallerand R. J., Ratelle C. F. (2002) Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In E. Deci, R. M. Ryan (eds.) *The Motivation and Self-Determination of Behavior: Theoretical and Applied Issues*. University of Rochester Press, Rochester (NY)





Tenendo conto ... della lunga tradizione che fa riferimento alla razionalità pratica aristotelica, è possibile delineare quattro componenti di una meta-competenza che sta alla base della capacità di gestire se stessi nell'acquisire e sviluppare le proprie competenze:

- a) una componente diagnostico-decisionale;*
- b) una componente progettuale e organizzativa;*
- c) una componente gestionale e regolativa;*
- d) una componente valutativa.*

M. Pellerey, "Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro", in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001, 231-276



Sonia Barcellona
 “Liceo Classico Augusto”, Roma

Quo vadis? In cammino con la scuola delle competenze e dell'autovalutazione

Gli uomini che imparano a riconoscere i propri limiti sono utili a sé e agli altri. (Marco Aurelio)

La Scuola deve insegnare a gettare via i contenitori del sapere e orientare l'individuo verso l'autovalutazione, cioè il saper riconoscere i propri limiti per correggere i punti di debolezza e migliorare quelli di forza. La scuola si evolve, pertanto, verso un cammino non più autoreferenziale ma basato sulla consapevolezza e sulla sperimentazione delle proprie capacità. Non basta più solo immagazzinare: ogni individuo deve trasformare ciò che ha imparato in abilità che lo rendano unico ed irripetibile come la rosa del Piccolo Principe che non assomigliava a nessun'altra perché era stata, per così dire, addomesticata¹. Così, ognuno di noi, deve sviluppare competenze uniche e irripetibili per poter raggiungere la sua individualità e la consapevolezza del suo essere.

Nulla è permanente tranne il mutamento

Anche per l'insegnamento, che nel corso dell'esistenza umana ha giocato sempre un ruolo di primo piano, sia che si educasse, semplicemente, all'arte della sopravvivenza, sia che si trasmettessero i saperi, vale quanto asserito da Eraclito.

Dall'antichità ad oggi un lungo percorso ha cambiato l'ottica e la prospettiva del sapere, trasformandolo da mero contenitore di nozioni a vere competenze, coniugando il sapere con il saper fare. Se curiosiamo un po' tra le righe del sapere, inteso come insegnamento, troveremo maestri di vita quali Socrate, Platone, Aristotele e Seneca che già si ponevano il problema di come relazionarsi con gli studenti. Quintiliano aveva ammonito il maestro ricordandogli che, nel correggere gli errori, avrebbe dovuto rifuggire dal sarcasmo e da ogni altra offesa². Con un salto attraverso i secoli troviamo poi nomi illustri, come Carducci e Quasimodo, premi Nobel, stelle del firmamento del sapere, ma maestri “lontani” dal discepolo. Finché un bel giorno il docente, prima collocato in un'aura di intoccabilità e di supponenza, smette la sua toga, già stigmatizzata dalla riforma Gentile del 1923, per divenire egli stesso oggetto di discussione e

di valutazione indiretta attraverso il suo lavoro. Siamo ai Decreti Delegati del 31 maggio 1974! Una vera e propria rivoluzione nel campo dell'insegnamento. La didattica non è più solo comunicativa ma diviene partecipativa, perché vengono chiamati in causa tutti gli attori del sistema Scuola: studenti, genitori e docenti diventano sovrani attraverso i loro Collegi³. A ben guardare, le riforme che sono seguite ai Decreti non sono altro che i Decreti stessi intesi nella loro applicabilità. Sia pur tra mille polemiche e contestazioni la “macchina scuola” comincia a carburare e si avvia a cogliere i frutti di quanto, nel tempo, è stato seminato e l'alunno del terzo millennio evolve da discepolo ad “operaio”, lavorando nella “fabbrica delle idee” per ricavarne “prodotti”. Ormai da qualche anno, due sono gli elementi chiave che costituiscono l'asse su cui si poggia il concetto stesso di insegnamento: competenza e controllo⁴.

¹“Disse la volpe : Và a rivedere le rose. Capirai che la tua è unica al mondo...[...] Il piccolo Principe se ne andò a rivedere le rose. Voi non siete per niente simili alla mia rosa, voi non siete ancora niente, disse. Nessuno vi ha addomesticato...[...] Voi siete belle, ma siete vuote, disse ancora.[...] Certamente, un qualsiasi passante crederebbe che la mia rosa vi rassomigli, ma lei, lei sola, è più importante di tutte voi [...] Disse la volpe: È il tempo che tu hai perduto per la tua rosa che ha fatto la tua rosa così importante. È il tempo che ho perduto per la mia rosa... ” sussurrò il piccolo Principe per ricordarselo.[...]” (A. de Saint-Exupéry - Il Piccolo Principe)

² In emendando, quae corrigenda erunt, non acerbus minimeque contumeliosus (Inst. Orat, II, 2).

³“La didattica, il rapporto intersoggettivo alunno-docente, la vita sociale della scuola italiana hanno subito una radicale trasformazione a partire dalla rivoluzione studentesca del '69. Da allora e fino al 1974, anno della istituzione dei Decreti Delegati, molto è cambiato, anche se si è lasciato correre su diversi punti fondamentali dell'ordinamento scolastico, che andavano modificati [...]. Capita così che oggi i Decreti Delegati non trovino ancora piena attuazione, forse perché cozzano contro una serie di misure obsolete, che sopravvivono come una sorta di compromesso tra vecchio e nuovo” (I Decreti Delegati nella scuola italiana: il loro significato storico, sociale, politico e pedagogico - Vincenzo Napolitano).

⁴ Gli elementi chiave della gestione del fattore umano nella ISO 9001 sono rappresentati dall'introduzione del termine onnicomprensivo di “competenza” inteso come “grado di istruzione, addestramento, abilità ed esperienza” e dal vincolo di garantire il “controllo” (PDCA) di tale competenza per tutto il personale che svolge attività che influenzano la qualità del servizio.





Sonia Barcellona
 “Liceo Classico Augusto”, Roma

Competenza e controllo costituiscono l'asse su cui si poggia il concetto stesso di insegnamento

Oggi, ad ognuno è richiesta una competenza specifica ed individuale. Senza competenze, nulla più è possibile! Inibita la strada del successo, inteso a 360°, in ogni campo lavorativo e professionale, inibita, persino, la vita di relazione nella collettività.

Si sfata così il mito della massa che creava dei falsi alibi a chi non possedeva competenze di alcun genere e preferiva, pertanto, non identificarsi ma, piuttosto, massificarsi nella

collettività. Nascono così due nuovi ruoli:

- il docente, che passa da depositario assoluto del sapere a guida;
- il discente, che da ricettore passivo di conoscenze, diviene costruttore attivo di competenza.

E' innegabile il fatto che oggi siamo quello che ieri siamo stati capaci di essere, di apprendere e di saper fare.

Se sai di non sapere sai già molto

L'esperienza conferma quanto sia attuale l'insegnamento di Socrate

L'esperienza vissuta durante il progetto in rete “Valutiamoci per crescere”⁵, che ha visto coinvolta una classe del Liceo Classico “Augusto” di Roma, scuola capofila, ci ha confermato quanto sia attuale l'insegnamento di Socrate. Il docente che accompagna nel suo percorso di formazione il discente deve, maieuticamente, trarre, senza inibire, tutto ciò che egli, altrimenti, non riuscirebbe a esprimere.

I ragazzi, dapprima con una certa naturale diffidenza, poi spinti dalla curiosità⁶ e dalla possibile eventualità di un miglioramento della loro preparazione, si sono messi in gioco intraprendendo un nuovo percorso che li avrebbe portati ad un apprendimento più consapevole.

Per poter acquisire una competenza linguistica è essenziale una conoscenza delle strutture basilari della grammatica italiana per poter comprendere e usare disinvoltamente il linguaggio in ogni ambito.

Il dilemma, a questo punto, è: come arrivare all'uso trasversale del linguaggio senza prima prendere coscienza dei propri limiti?

E' importante sentirsi liberi di sbagliare, riconoscere l'errore e rimediare, utilizzando gli strumenti di cui si è in possesso.

Il discente deve avere la possibilità di esplorare le proprie potenzialità interiori e di farle emergere senza impedimenti e senza aspettative ma, anzi, ponendosi degli obiettivi da raggiungere con tranquillità, secondo tempi e modalità opportuni, poiché è noto che l'aspettativa genera tensioni che inibiscono e frenano la manifestazione libera del pensiero.

L'insegnamento tradizionale vedeva il docente che, dall'alto della sua cattedra, impartiva lezioni facendo sfoggio della propria cultura disinteressandosi del ritmo e della capacità di apprendimento degli alunni. Il sistema valutativo misurava le conoscenze e chi non aveva raggiunto un grado di preparazione sufficiente rimaneva ai margini, spesso deriso, perché incompreso, con ovvie conseguenze sotto il profilo psicologico nella sua vita futura.

Oggi il docente ha dismesso l'atteggiamento dispotico e, conscio di relazionarsi con individui diversi, cerca di instaurare con essi un rapporto basato su conoscenza e stima reciproca. Questa è stata la conditio sine qua non per arrivare all'obiettivo prefissato⁷, eliminando quella sensazione di inadeguatezza che spesso rovina la vita di molti.

Imparare è un'esperienza; tutto il resto è solo informazione⁸

Il docente ha dismesso l'atteggiamento dispotico del passato e cerca di instaurare con i discenti un rapporto basato su conoscenza e stima reciproca

Il liceo è frequentato da ragazzi spinti dai più variegati interessi e Mario (usiamo un pseudonimo) è uno di loro. Un giorno arriva la proposta di partecipazione a un progetto che, sicuramente, avrebbe significato, per Mario, stare altre ore a scuola o, in ogni caso, perdersi in una noia mortale. La sua preparazione è alquanto carente: con l'Italiano non va proprio d'accordo, ci vorrebbe una bacchetta magica! Ci fosse stata una maggiore collaborazione tra gli insegnanti di scuola media e quelli del superiore, forse, non avrebbe

avuto le stesse difficoltà. Nella fase iniziale del progetto, nei primi mesi dell'a.s. 2010-2011, a Mario e ai suoi compagni viene somministrato un questionario per conoscere il modus operandi di ciascuno e rilevare metodologie di studio e comportamenti a scuola e a casa. La stessa rilevazione, effettuata alla fine dell'anno scolastico, pone in evidenza un effettivo cambiamento nelle modalità di studio, nelle tecniche di apprendimento e negli strumenti usati a supporto della didattica.

⁵ La finalità del progetto - strutturato in conformità con la circolare dell'USR Lazio n. 9907 del 23 aprile 2010 - è stata quella di creare una cultura diversa della valutazione vista come valido strumento formativo che aiuti l'allievo, oltre che nel suo personale processo di apprendimento, anche nello sviluppo delle competenze disciplinari e pluridisciplinari, nel difficile passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado.

⁶ “...l'educazione deve favorire la capacità naturale della mente di porre e risolvere problemi (...). Questo richiede il libero esercizio della facoltà più diffusa e più viva nell'infanzia e nella adolescenza, ossia la curiosità, che troppo spesso la scuola spegne e che si tratta, al contrario, di stimolare” (E. Morin, *La testa ben fatta*, 2000).

⁷ La finalità del progetto è stata quella di creare una cultura diversa della valutazione vista come valido strumento formativo che aiuti l'allievo, oltre che nel suo personale processo di apprendimento, anche nello sviluppo delle competenze disciplinari e pluridisciplinari, nel difficile passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado.

⁸ Citazione di A. Einstein.



Pertanto, è indubbio che la elaborazione di un progetto educativo basato sull'acquisizione di competenze ha determinato negli alunni un processo di maturazione tale da consentire loro una selezione di strumenti e tecniche più efficaci.

A titolo esemplificativo, se prima Mario, quando non era chiaro il contenuto della lezione, tentava di memorizzare comunque l'argomento senza capirlo, alla fine del percorso proposto dal progetto, ha imparato a chiedere spiegazioni all'insegnante. E, se durante le interrogazioni dei compagni, Mario si distraeva sempre, dopo ha imparato che questi sono momenti importanti per chiarire eventuali dubbi, anche se, in verità, per lui non sempre è facile rimanere costantemente attento.

Come fare acquisire una competenza linguistica a Mario che lo renda autonomo nell'apprendimento?

Considerando che allo sviluppo della competenza semantica e alla riflessione sul lessico contribuiscono, in misura sostanziale, l'apprendimento e la memorizzazione di elementi lessicali, l'insegnante ha individuato soluzioni pratiche e alternative per l'alunno sprovvisto di mezzi linguistici e comunicativi. Una volta appurato attraverso analisi di tipo diagnostico che i prerequisiti di Mario sono assai modesti, il docente organizza attività e approcci significativi e rispondenti ai bisogni reali, individuando come strategie non solo la lezione frontale, che potrebbe annoiare Mario, ma il coinvolgimento attivo nella lezione, rendendolo protagonista di un contesto comunicativo in cui anche lui può esprimere liberamente la sua opinione, magari, in modo sempre più corretto. L'insegnante propone attività diverse: riflettere sulla lingua, individuare i significati di termini contestualizzati e decontestualizzati, fare descrizioni oggettive e soggettive attingendo il più possibile al bagaglio lessicale, autovalutarsi.

Mario all'inizio è molto timoroso e insicuro ma dopo essere stato incoraggiato vuole diventare più bravo e guarda con altri occhi i suoi professori! Annota, perfino, i suoi punti di debolezza sul quaderno perché si trasformino in "punti di forza"!

Arriva, così, il giorno della prova in cui lui si misurerà non solo con i suoi compagni di classe, ma anche con quelli di terza media che, coinvolti nel progetto, sono stati sicuramente più fortunati di lui, e adesso affronteranno la prova⁹ con più disinvoltura.

I risultati per Mario, che, comunque, ha manifestato un impegno insolito, sono stati positivi: ha appreso elementi lessicali nuovi ampliando il suo striminzito bagaglio culturale e ha imparato ad autovalutarsi lasciando un po' della sua insicurezza. Ora Mario non aspetta più la bacchetta magica.

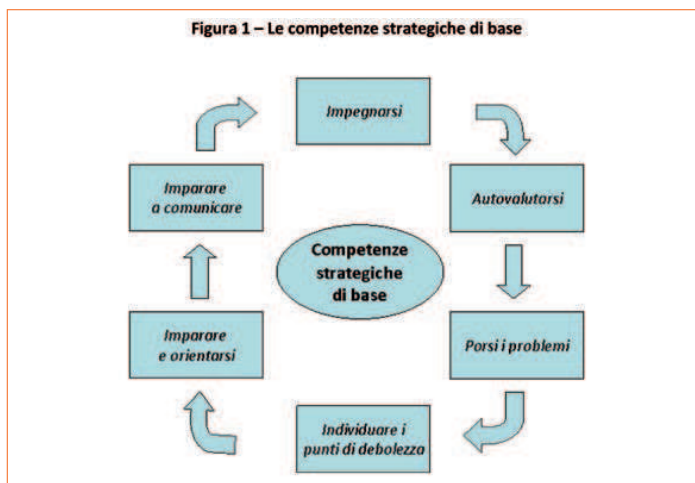
Sa che se vorrà raggiungere qualsiasi risultato nella vita dovrà impegnarsi,

misurarsi e valutarsi e questo, senza dubbio, è il risultato migliore che ci si potesse attendere dal progetto.

Mario, e tutti i Mario del mondo, dovranno imparare ad essere consapevoli dei loro limiti che possono essere allontanati ogni giorno di più fino a raggiungere traguardi inimmaginabili.

Il discente diventa protagonista del contesto comunicativo

I discenti, per crescere, imparano ad autovalutarsi



⁹ La prova di Italiano è stata elaborata collegialmente dagli insegnanti delle scuole in rete (Liceo Ginnasio Statale "Augusto", I.I.S. "Darwin", I.I.S. "Via Grottaferata", I.I.S. "B. Russell", S.M.S. "Bellini", S.M.S. "Milanesi") sotto la guida del Prof. Guido Benvenuto, docente di Docimologia presso l'Università "Sapienza" di Roma. Il lavoro è stato lungo ed articolato sia per la scelta delle tipologie degli esercizi, sia per l'elaborazione di una rubrica valutativa finalizzata ad una misurazione oggettiva e attendibile delle competenze.



Sonia Barcellona
 “Liceo Classico Augusto”, Roma

Homines, dum docent, discut¹⁰

Il progetto ha inteso accorciare, quanto più possibile, la distanza tra il fare e il saper fare, instillando fiducia e consapevolezza negli alunni durante l'articolazione del progetto le cui tappe fondamentali sono state:

- la conoscenza degli aspetti caratteriali dell'alunno, per infondere maggiore fiducia al ragazzo più timido e introverso;
- il miglioramento delle capacità relazionali, per essere in grado di confrontarsi in modo costruttivo con gli altri;
- la riappropriazione del “proprio io”, per sentirsi più sicuro ed essere a tal punto maturo da accettare i propri limiti e non sentirsi un frustrato.

I ragazzi sono stati accompagnati, passo dopo passo, a comprendere chi sono realmente, a guardarsi dentro con obiettività nella convinzione che soltanto attraverso questo processo di autovalutazione il discente diventerà un uomo e come tale, nella pienezza del termine, sicuro delle proprie capacità e competenze.

Nel lavoro effettuato in classe i docenti, quindi, non sono stati solo trasmettitori di saperi, ma hanno cercato di creare le condizioni migliori perché i ragazzi si sentissero liberi di esprimersi senza alcuna mortificazione, li hanno seguiti con attenzione e cura, assicurandoli, invitandoli alla riflessione e alla rielaborazione dei loro pensieri.

Durante l'insegnamento dell'Italiano il docente, attraverso la presentazione di in argomento da discutere o una lettura, ha accompagnato i discenti nella individuazione dei punti di debolezza, subito registrati su un quaderno, perché venissero ripresi e superati, dopo aver evidenziato i punti di forza. Il raggiungimento di una competenza grammaticale e lessicale è essenziale per la comunicazione verbale e scritta relativa a qualsiasi ambito! In nome della collaborazione e coprogettazione tra i docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado prevista dalla riforma, gli insegnanti impegnati nel progetto, per favorire la continuità, hanno operato nelle rispettive classi secondo criteri di omogeneità e uniformità delle metodologie, ponderando naturalmente i diversi livelli di scolarità. I docenti hanno convenuto che per riuscire a raccordarsi è essenziale, innanzitutto, che nel primo ciclo vengano raggiunti dei traguardi utili allo sviluppo delle competenze poiché è necessario un impianto culturale su cui poter lavorare e costruire. Anche l'elaborazione delle prove atte alla misurazione della competenza linguistica che il team di docenti ha scelto si è basata sull'ottica dei curricula verticali. Tutto questo nella convinzione che, in questo scorcio di terzo millennio, per avere possibilità di successo, occorra sempre più mettersi in discussione con duttilità, al fine di maturare nuove competenze.

Riferimenti bibliografici

- Cisotto L. (2005), *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Roma, Carocci
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci
- Dweck C.S., 2001, *Teorie del Sé*, Trento, Erickson
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina editore
- Tessaro F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando editore

¹⁰ Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium*, VII, 8





In primo luogo l'auto-valutazione può appoggiarsi su alcuni criteri che la gente normalmente utilizza per esprimere un giudizio relativo alle proprie prestazioni: la padronanza raggiunta, le prestazioni precedenti, quelle degli altri, la collaborazione attuata. La valutazione della padronanza raggiunta è facilitata da un piano di apprendimento che sia articolato in maniera tale da poter verificare se qualche livello intermedio di competenza è stato raggiunto.

Si ha così un quadro di riferimento che consente di valorizzare anche progressi modesti, ma reali. Di diversa natura, ma ugualmente importante, è una valutazione che si confronta con le proprie prestazioni precedenti. Ciò può avere un effetto motivazionale non indifferente, se si constata che effettivamente le ultime prestazioni sono migliori delle precedenti. Il confronto con le prestazioni degli altri o con riferimenti o standard generali ha anch'esso un ruolo importante in questo tipo di giudizi. In tal caso si possono avere non poche reazioni negative, se ci si accorge di un livello di prestazioni inferiori a quanto socialmente considerato. Tuttavia, questo tipo di valutazioni può assumere un ruolo assai positivo se il confronto viene fatto con un modello di comportamento o di azioni da seguire. È questo il caso dell'apprendistato sia pratico, sia cognitivo. Infine, può essere presa in considerazione anche la componente collaborativa, soprattutto se questa risulta centrale sia come obiettivo, sia come strategia di apprendimento. La valutazione delle cause che hanno consentito di raggiungere i risultati conseguiti, siano essi positivi o negativi, porta direttamente alla considerazione del capitolo riferibile alle attribuzioni causali. Queste hanno un ruolo determinante non solo dal punto di vista motivazionale, ma anche emozionale e morale.

Michele Pellerrey



A cura della rete con Istituto capofila il Tecnico Agrario “Emilio Sereni” , Roma

Valutare e auto valutarci

Strategie e strumenti di miglioramento continuo per insegnanti e studenti

Questo lavoro è il frutto della collaborazione realizzata, nell'anno scolastico 2010-2011, tra i Docenti e i Dirigenti delle Scuole che hanno partecipato al Progetto “Valutare e auto valutarci. Strategie e strumenti di miglioramento continuo per insegnanti e studenti. Progetto di ricerca-azione per la rete di scuole secondarie di primo e secondo grado di Roma”, presentato dagli Istituti romani: ITA “E. Sereni” (Ds Prof.ssa Patrizia Marini) – capofila-, ITIS “H. Hertz” (Ds Prof. Marco Guspini), ITT “Bottardi” Ds Prof.ssa Lidia Cangemi), Convitto Nazionale “Vittorio Emanuele II” (Ds Prof. Emilio Fatovic), con i vari ordini di scuole afferenti al Convitto medesimo, ITIS “B. Pascal” (Ds Prof. Pierluigi Conti). Gli insegnanti, che hanno partecipato attivamente, sono stati coordinati e guidati da un team composto dai dirigenti Patrizia Marini, Marco Guspini, dal prof. Roberto Maragliano (Laboratorio di Tecnologie Audiovisive – Università degli Studi Roma Tre) e dalla Dr.ssa Laura Vettrano (Laboratorio di Tecnologie Audiovisive – Università degli Studi Roma Tre). In questa sede verranno brevemente richiamati gli obiettivi del Progetto, il metodo, i materiali, gli ambienti di lavoro, le fasi di lavoro, i prodotti realizzati, le conclusioni.

Obiettivi

Il percorso, configurato come un itinerario modulare e flessibile di ricerca-azione, ha previsto, per i docenti coinvolti, i seguenti obiettivi: acquisire conoscenze sullo stato dell'arte della valutazione e auto-valutazione; affinare i saperi professionali specifici dei docenti riguardo agli approcci più appropriati nel merito; sviluppare competenze di pianificazione e gestione dei processi di valutazione e auto-valutazione dei processi educativi e di apprendimento (sia individuali sia collettivi), dei risultati di apprendimento (sia individuali sia collettivi), degli insegnanti e degli adolescenti che frequentano la scuola secondaria.

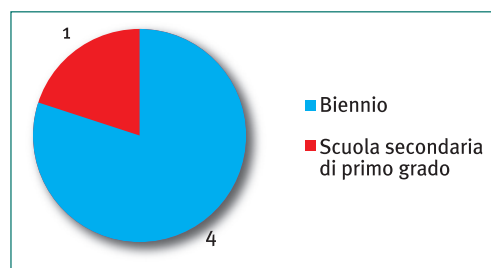
Il Progetto ha posto come obiettivo prioritario quello di valorizzare questa esperienza come occasione per costituire un nucleo di referenti “elettivi” ai quali fare riferimento per eventuali azioni future.

Tale nucleo, composto dagli insegnanti delle scuole partecipanti, da ricercatori e docenti universitari esperti di valutazione dei processi educativi, si propone come punto di partenza per implementare il nucleo di una Comunità di Pratica che potrebbe, in seguito, ampliarsi ed evolvere, risorse permettendo, in una Comunità di Pratica on-line anche nell'ambito dei servizi agli studenti e alle famiglie che l'Amministrazione sta sviluppando nelle Istituzioni scolastiche. L'attività di costruzione collaborativa, mediata e supportata anche da uno spazio dedicato sul web, di strumenti e approcci auto-valutativi contestualizzati, ha consentito ai partecipanti di interagire, scambiarsi idee e informazioni, porre domande, proporre e individuare soluzioni.

Ciò ha consentito ai partecipanti di acquisire e/o potenziare competenze e meta-competenze necessarie per progettare e realizzare azioni e strumenti di valutazione e auto-valutazione dei processi educativi, dei processi di

apprendimento, dei risultati di apprendimento, avendo cura di ragionare sempre in termini di “gruppo di lavoro” ovvero di Comunità di Pratica. Il lavoro collaborativo, così impostato, ha creato le condizioni perché fosse possibile dare forma a un modello operativo per una valutazione orientativa verticale anche fra diversi cicli e indirizzi. In termini operativi, tali obiettivi generali sono stati declinati attraverso la produzione di uno strumento di valutazione e auto-valutazione di una delle competenze previste nell'ambito del Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

Il gruppo di lavoro ha scelto di partire dall'Asse dei Linguaggi: il “produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi” è la competenza su cui gli insegnanti coinvolti hanno scelto di svolgere le attività di progettazione e realizzazione di una griglia di valutazione e auto-valutazione. L'abilità presa in esame è stata “Redigere sintesi”. L'obiettivo fissato di comune accordo con gli insegnanti è stato quello di realizzare un format di valutazione dell'abilità di sintesi, valido, attendibile, rispondente ai requisiti normativi in materia di valutazione.





A cura della rete con Istituto capofila il Tecnico Agrario "Emilio Sereni", Roma

Metodo

La griglia comune di valutazione della competenza di lettura comprensiva e dell'abilità di sintesi è il risultato di un lavoro collaborativo di ricerca-azione, fondato sull'esperienza e sulla professionalità dei docenti coinvolti ma che ha anche richiesto ai partecipanti di mettere in discussione atteggiamenti e routine consolidate.

La scelta dell'approccio di ricerca-azione è stata fatta proprio tenendo conto delle prerogative dei processi di apprendimento degli adulti.

L'esercizio richiesto, funzionale alla produzione di tale strumento di lavoro, ha consentito ai docenti di riflettere in azione, di valorizzare le proprie competenze e la propria biografia rappresentativa, facendo esperienza di un modo diverso di valutare.

Il team degli esperti e dei dirigenti ha fornito indicazioni, guida, feedback, senza porsi in una relazione direttiva.

Gli incontri sono stati impostati come attività collaborative di laboratorio. La lezione frontale è stata minimizzata e focalizzata sui quattro concetti chiave necessari a produrre uno strumento di valutazione rispondente ai requisiti della normativa e funzionali al lavoro da svolgere: validità, attendibilità, task analysis, item analysis.

L'interazione collaborativa, animata dal team di esperti e dirigenti, è stata supportata dallo spazio web messo a disposizione dal Laboratorio di Tecnologie Audiovisive.

Gli insegnanti hanno avuto l'opportunità di scegliere i tempi più appropriati allo svolgimento delle attività; hanno avuto il tempo di interiorizzare e riflettere su quanto condiviso e appreso in presenza; interagendo a distanza in modo asincrono hanno potuto potenziare, oltre alle conoscenze e alle competenze di valutazione, anche la competenza della comunicazione formativa in rete.

Materiali di lavoro

Coerentemente con l'approccio metodologico scelto, l'esperienza e le competenze degli insegnanti sono state considerate il materiale principale di supporto al lavoro.

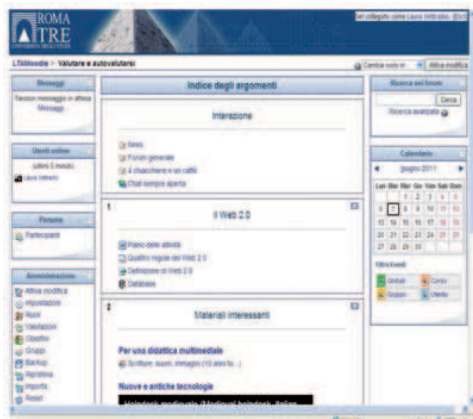
Ai docenti sono stati forniti: riferimenti normativi, riferimenti bibliografici, esempi, letture di approfondimento, un piano di lavoro.

Ambienti di lavoro

Le attività di ricerca-azione sono state svolte sia in presenza, presso le sedi degli Istituti scolastici coinvolti, sia sul web.

L'avvio del lavoro è avvenuto con un incontro in presenza. Ciò ha consentito al gruppo di incontrarsi e conoscersi, di condividere il metodo di lavoro e acquisire le indicazioni necessarie per interagire anche a distanza attraverso la rete web. L'ambiente di rete ha consentito: di condividere risorse, materiali e prodotti realizzati, all'interno di un

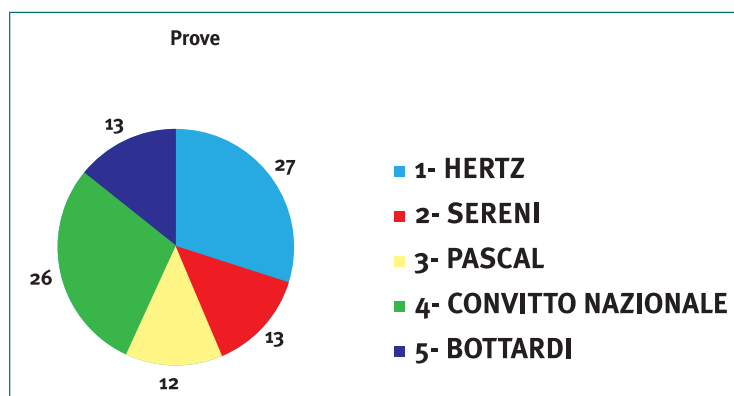
database dinamico; di tenere traccia delle riflessioni dei docenti e del processo stesso di lavoro attraverso i messaggi scambiati durante l'intera esperienza in un forum telematico; di condividere interessi e passatempi, in un thread di interazione informale denominato "quattro chiacchiere e un caffè" grazie al quale si è creato un clima sereno, talvolta giocoso, che ha influito positivamente sulla realizzazione collaborativa del lavoro. Le classi sono state a pieno titolo "ambienti" di lavoro.



Fasi di lavoro

L'obiettivo di realizzare una griglia comune di valutazione della abilità di sintesi è stato raggiunto attraverso le seguenti fasi: esame dei requisiti di uno strumento di valutazione valido e attendibile e rispondente alle richieste della normativa; scelta della competenza e dell'abilità da sottoporre a valutazione; *task analysis* del compito di sintesi; declinazione del compito in classi di indicatori e descrittori; attribuzione dei punteggi ponderati ai singoli indicatori; realizzazione di una griglia di valutazione da parte di ciascun insegnante; confronto delle versioni di griglia di valutazione prodotte dai docenti; individuazione della struttura comune e integrazione delle diverse versioni prodotte; realizzazione di una griglia comune di valutazione della abilità di sintesi; scelta di un compito di sintesi da assegnare agli studenti; scelta del testo da utilizzare e produzione della consegna; realizzazione del compito di sintesi da parte degli alunni di ciascuno dei docenti del gruppo di lavoro; acquisizione e condivisione in rete dei testi di sintesi prodotti dagli alunni; *try out* della griglia di valutazione per la valutazione delle prove di sintesi prodotte dagli alunni; *item analysis*; revisione della griglia. A partire dalla lista di indicatori e descrittori,

individuati attraverso la *task analysis*, ciascun insegnante ha realizzato una sua versione di griglia di valutazione. Le versioni in bozza predisposte dagli insegnanti di ciascuna scuola sono state presentate dagli insegnanti al resto del gruppo che le ha analizzate insieme, ha corretto gli aspetti non conformi e non rispondenti ai criteri di validità e attendibilità. Le diverse versioni sono quindi state integrate in un'unica versione comune e condivisa (seconda sessione di auto-valutazione tra pari, per confronto). Una volta ultimata, la griglia comune di valutazione è stata testata per valutare gli esiti delle prove di verifica dell'abilità di sintesi eseguite dagli alunni. La consegna della prova di verifica è stata riferita alla produzione di un testo di sintesi di un brano narrativo tratto da Alice nel Paese delle Meraviglie. Le prove realizzate, su file word, dai ragazzi di ciascuna scuola sono state numerate con un codice. Ogni prova è stata corretta da due valutatori: dall'insegnante di classe e da un insegnante di un'altra scuola. Ciò ha consentito di verificare l'attendibilità della prova. Gli esiti delle prove, 91 in tutto, sono stati raccolti in una griglia sinottica su cui è stata eseguita l'*item analysis*.



L'*item analysis* ha consentito di apportare le necessarie e opportune modifiche sia alla griglia di valutazione sia alla consegna prodotta.

La lista di indicatori inizialmente predisposta ex ante, per esempio, è apparsa ridondante. I pesi attribuiti agli indicatori e alle classi di indicatori sono apparsi sbilanciati sulla "Comprensione del testo" rispetto alla "Forma del testo" e alla "Rielaborazione personale". Poiché il focus della valutazione era sulla abilità di sintesi, si è deciso di ri-bilanciare i pesi del punteggio attribuendo maggiore discriminatività alla "Forma del testo". Tale analisi ha consentito di riflettere sul carattere di validità della valutazione. Ci si è resi conto cioè che si stava valutando qualcosa di diverso da ciò che era davvero al centro dell'attenzione. I pesi sono stati quindi ridistribuiti e ridimensionati, riducendo il numero di indicatori utilizzati nella classe "Comprensione del testo" e "Rielaborazione personale", riducendo il numero dei descrittori, attribuendo un valore maggiore agli indicatori riferiti alla "Forma del testo". Attraverso questa analisi è apparso chiaro che il peso da attribuire ai diversi indicatori può cambiare in funzione dell'obiettivo della prova. È possibile, per esempio, che all'inizio di un percorso si voglia prendere maggiormente in considerazione la comprensione del testo, mentre in seguito, e dopo che si è lavorato sulla forma del

testo, la stessa griglia possa essere utilizzata modificando i pesi attribuiti ai diversi indicatori per valutare la forma del testo. Un secondo esempio riguarda la scelta dei sinonimi, inizialmente scelti come indicatore della capacità di rielaborare il testo in modo personale e in seguito apparsi più adatti come indicatore della comprensione, per esempio di termini come "cortina, volta, panciotto, poggetto". Il *try out* della griglia ha reso evidente la necessità di esplicitare una serie di scelte e criteri che spontaneamente vengono dati per scontati e in quanto tali, rimanendo impliciti, condizionano l'attendibilità della valutazione. È stato il caso, per esempio, della scelta di: calcolare o no lo stesso errore più volte, elencare o no la lista dei luoghi principali, dei personaggi principali. La metà degli insegnanti ha utilizzato per errore una versione non aggiornata della griglia comune di valutazione realizzata insieme. Ciò ha generato inevitabilmente, nella fase di comparazione delle valutazioni incrociate, risultati sensibilmente diversi. Tale errore è stata una preziosa occasione per riflettere ancora una volta sul valore di attendibilità delle prove e sulla necessità di esplicitare i criteri di valutazione. L'*item analysis* è stata inoltre un'occasione, per il gruppo di docenti, per fare un'esperienza di auto-valutazione tra pari per confronto.



A cura della rete con Istituto capofila il Tecnico Agrario “Emilio Sereni”, Roma

Prodotti realizzati

Come esito dell'esperienza di ricerca azione realizzata dal gruppo di lavoro si possono evidenziare sia prodotti intangibili sia prodotti tangibili. Tra i primi si può certamente indicare la crescita di una cultura condivisa della valutazione e dell'autovalutazione, e la rinnovata consapevolezza del significato di valutazione oggettiva. Il risultato tangibile più evidente è la realizzazione di un format di valutazione valida e attendibile della abilità di sintesi. Vale tuttavia la pena richiamare l'attenzione anche su: la consegna per la realizzazione del compito di sintesi; le versioni in bozza della *task analysis*;

le versioni in bozza delle griglie di valutazione; la griglia comune di valutazione; le prove di verifica realizzate dagli alunni; la valutazione delle prove e la tabella sinottica degli esiti delle valutazioni; la griglia finale revisionata di valutazione dell'abilità di sintesi di un testo narrativo. La stessa esperienza fatta, infine, rappresenta un prodotto tangibile. Tutto ciò che è stato realizzato, con e grazie al gruppo di lavoro, qui raccolto e commentato (seppure in estrema sintesi), costituisce un prezioso repertorio di risorse, una guida e una base di lavoro per chi volesse ripetere questa esperienza.

Conclusioni

Produrre uno strumento di valutazione con requisiti di validità e attendibilità è un compito affatto banale. È un esercizio di acquisizione di consapevolezza e di esplicitazione di pratiche e *routine* consolidate di valutazione. Queste ultime sono radicate a tal punto nell'azione dei docenti da configurarsi ormai come “competenze tacite”. L'esercizio/laboratorio proposto ha richiesto di descrivere in modo analitico tutti i criteri che implicitamente si utilizzano in ogni azione di valutazione, di metterne alcuni in discussione, di assumerne di nuovi, mai finora presi in considerazione. Solo chi ha compiuto questo percorso di progressiva esplicitazione delle competenze di valutazione, accettando di sperimentare su se stesso un approccio auto-valutativo, ha potuto comprendere a fondo il valore del risultato raggiunto attraverso la produzione di una griglia condivisa di valutazione dell'abilità di sintesi. Il gruppo che ha preso parte alle attività di ricerca-azione si è lasciato guidare lungo questo percorso di affioramento di consapevolezza, di emersione delle biografie rappresentative, di auto-valutazione delle pratiche consolidate di valutazione, di *benchmarking*. I docenti hanno accettato di confrontarsi con un procedimento di valutazione non consueto e di mettere in discussione alcune routine consolidate; hanno mostrato un atteggiamento collaborativo che ha consentito loro di mettere a confronto in modo trasparente il proprio lavoro e i relativi risultati, di auto-valutarli e di fare questa operazione tra pari attraverso la riflessione in azione in un clima sereno, non competitivo. Nel corso dell'esperienza e al suo termine non sono mancate le obiezioni e le resistenze verso l'adozione di un diverso approccio valutativo. Ci piace concludere la presentazione della nostra esperienza proprio ripercorrendo le obiezioni principali e le considerazioni fatte collettivamente dal gruppo di lavoro. Queste obiezioni sono, a nostro avviso, un input prezioso e un possibile punto di partenza per proseguire e arricchire l'esperienza fatta.

Il tempo richiesto è tanto, perché dovrei impiegare tanto tempo?

Per rispettare i requisiti della normativa; per garantire l'attendibilità dei risultati della valutazione e migliorare la qualità delle informazioni che accompagnano gli alunni nel passaggio da un ciclo all'altro di scuola, o da un indirizzo ad un altro; il compito valutativo non può essere rapido e superficiale e per sua natura richiede tempo; un format di valutazione oggettiva non coincide con un “quiz” preconfezionato, ma con requisiti di validità e attendibilità; l'investimento iniziale di tempo nella realizzazione di format di valutazione porta i suoi frutti nel tempo e questi saranno tanto maggiori quanto più le pratiche di valutazione valida e attendibile diverranno patrimonio comune fra i docenti; un format di valutazione oggettiva si applica ad abilità complesse, come il fare sintesi, che richiedono di essere valutate con prove semi strutturate

a risposta aperta, senza rinunciare alla validità e attendibilità della valutazione; il patrimonio e la pratica comune cresce nel tempo come frutto dell'esperienza valutativa che richiede un impegno di continuo adattamento e aggiornamento.

La valutazione non può mai essere del tutto oggettiva

La valutazione, impostata nel rispetto dei requisiti di validità e attendibilità tende ad essere oggettiva. Un margine di errore resta sempre, esso tuttavia appare significativamente ridimensionato rispetto a forme di valutazione i cui criteri non vengono esplicitati.

Io applico normalmente la griglia di valutazione che è stata prodotta senza bisogno di esplicitarla.

Nel momento in cui gli indicatori, i descrittori, i criteri di valutazione non sono espliciti la prova di valutazione non è perlopiù attendibile, non può essere sottoposta ad *item analysis* e qualora non fosse valida non sarebbe possibile accorgersene; se indicatori, descrittori e criteri di valutazione non sono espliciti, non possono essere utilizzati dagli alunni per fare auto-valutazione; se indicatori, descrittori e criteri di valutazione non sono esplicitati e formalizzati il repertorio di strumenti di valutazione resta patrimonio individuale del singolo insegnante senza che sia possibile alimentare una cultura comune della valutazione. L'insieme di queste obiezioni, ancora vive al termine dell'esperienza, denuncia quanto le routine consolidate di valutazione siano pronunciate. Il gruppo ha acquisito una diversa consapevolezza del significato di “valutazione oggettiva” imparando a distinguere in una prova i requisiti di validità e attendibilità; ha imparato a distinguere tra *task analysis* (indispensabile per fare la valutazione per competenze) e *item analysis* e a conoscerne le funzioni. Gli insegnanti hanno fatto una esperienza di autovalutazione tra pari, per confronto collaborativo non competitivo, applicandola allo svolgimento del proprio lavoro, che potranno riproporre ai propri alunni. La frequentazione e l'uso di uno spazio di lavoro mediato dal web, ha consentito inoltre agli insegnanti di esercitare le proprie competenze di comunicazione formativa in rete, sebbene, anche in questo caso, sia prevalsa la routine consolidata di comunicazione formativa. Gli insegnanti, infatti, sono rimasti molto legati al modo tradizionale di comunicare “uno a uno” o “uno a molti” senza riuscire a maturare la competenza della comunicazione “molti a molti”. Il gruppo ha acquisito, in ultima analisi, gli elementi necessari per predisporre un format per la valutazione delle competenze, con caratteristiche di validità e attendibilità; ha accettato di fare esperienza di un modo diverso di valutare, senza tuttavia avere il tempo necessario per maturare e interiorizzare un approccio diverso alla valutazione e senza giungere a maturare l'autonomia necessaria per fare questo lavoro senza la guida degli esperti.





Non solo l'insegnamento diretto di ciascuna materia deve includere quello indiretto di tutte le altre, ma l'insegnamento diretto di ciascuna parte d'ogni materia implica quello indiretto di tutte le altre.

Giovanni Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Laterza , Bari, vol. II, p. 135



Gruppo di Progetto del Liceo Scientifico “Labriola”, Roma
 dirigente scolastico **Daniela Benincasa**,
 docenti **Savina Ieni, Antonio Nini, Annamaria Salierno**

Dal dire al fare: costruire una didattica per competenze

La riforma dei cicli, che pone come passaggio fondamentale il raccordo tra scuola secondaria di primo e secondo grado assegna alla continuità verticale ed orizzontale l'importante ruolo di indicatore della qualità del sistema formativo, soprattutto se si guarda con attenzione la fascia d'età (13/15 anni) sulla quale si va ad intervenire.

Per la realizzazione di un'ipotesi progettuale coerente ed in vista della scelta della tipologia, delle modalità e dei contenuti che l'andranno a costituire è però necessario valutare attentamente una serie di variabili, assolutamente significative, per la configurazione del progetto stesso. Risultano determinanti, in tal senso, fattori territoriali ed antropici presenti nell'utenza relativa ad un territorio, che inevitabilmente orientano le scelte che ciascuna scuola opera nella stesura del Piano dell'Offerta Formativa.

Un'analisi che si possa considerare “affidabile” pertanto, non può non tenere nel giusto conto quei fattori umani, geografici e demografici, che connotano la dimensione in cui si va ad operare. E' quanto avviene anche nella realtà complessa che caratterizza l'utenza del XIII Municipio significativamente eterogenea nella sua stratificazione socio-culturale. Da questa necessità nasce la struttura della Rete, sufficientemente rappresentativa della dimensione formativa territoriale, alla quale si è proposta la partecipazione al Piano Regionale per la promozione della didattica orientativa proposto dall'Ufficio Scolastico Regionale Lazio – Direzione Generale. La decisione stessa, da parte delle scuole dei diversi ordini e gradi di aderire ad una rete finalizzata a progettare e predisporre gli strumenti necessari utilizzabili sia orizzontalmente che verticalmente, ha rappresentato l'avvio di un'analisi e una riflessione profonda intese ad individuare uno o più percorsi formativi “per competenze” che fossero unitari, estensibili e trasferibili nel tempo e volti ad esaltare la trasversalità tra le discipline nel passaggio tra la scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado.

Nella realizzazione di siffatti processi strutturati si è ritenuto indispensabile concentrare l'attenzione su attività educative e formative che, ruotando intorno all'apprendimento individuale, sottolineassero il ruolo attivo degli studenti stimolando in loro la consapevolezza dei propri interessi. La “didattica per competenze”, è diventata pertanto il tessuto connettivo per la trattazione di contenuti finalizzati all'acquisizione di abilità definite, piano nel quale vanno ad integrarsi i tre sistemi di apprendimento formale, non formale ed informale. Tale approccio si è rilevato un valido strumento per la progettazione di percorsi partecipati, dialogati e strutturati in ambienti nei quali sono state ricreate le diverse situazioni di apprendimento. Le competenze acquisite hanno consentito ai diversi attori di mettere in campo conoscenze dichiarative, procedurali, interattive ed immaginative sollecitando il riconoscimento o la scoperta personale delle proprie attitudini ed interessi.

Operatività

Le complessità nell'individuazione e nella realizzazione di siffatto percorso che avesse veste di unitarietà, sono emerse sin dalle fasi iniziali di formazione seminariale dei docenti e durante la progettazione dei moduli, realizzati in modalità collaborativa. In questa fase si è manifestata la necessità di coordinare una riflessione sistematica e condivisa per l'individuazione di percorsi utili a produrre competenze spendibili per tutti gli alunni delle scuole coinvolte. Ciò ha consentito di affrontare, risolvendole, le criticità derivanti

innanzitutto dalla definizione di un glossario comune che rendesse effettivamente possibile lo scambio e la valorizzazione delle diverse esperienze. Nel corso del progetto realizzato nel 2010-2011 è stato assicurato che i consigli di classe individuati, nel rispetto delle specificità delle singole istituzioni scolastiche e della libertà di insegnamento, sperimentassero le attività previste in maniera omogenea e secondo standard condivisi a livello procedurale, nelle classi coinvolte. La chiave di volta che ha



permesso di realizzare le attività previste è stato il passaggio dal momento teorico - formativo, il dire, a quello laboratoriale, il fare, in cui si sono realizzati gli aspetti significativi della didattica orientativa: l'applicazione del cooperative learning, della peer education, la funzione del docente facilitatore dell'apprendimento (tutoring) piuttosto che dispensatore di conoscenze, l'utilizzo mirato della metodologia dell'information literacy, la gestione delle dinamiche relazionali volte ad assicurare il clima positivo in classe, la comprensione e lo scambio dei ruoli. In quest'ottica, nella struttura laboratoriale del progetto è emerso l'autentico significato del concetto di "competenza" non come mero saper fare/abilità esecutiva legata all'apprendimento curriculare, ma, piuttosto, come mentalità/strumento per poter "vivere l'apprendimento" come risorsa a disposizione nella filosofia del Lifelong Learning. Ecco allora che nei percorsi didattici, costruiti collaborativamente, è riconoscibile una struttura unitaria di azioni, metodologie e linee comuni (didattica costruttivista) pur nella varietà di contenuti, linguaggi e livelli di competenze funzionali all'età degli alunni ed ai diversi indirizzi di studio. Durante la somministrazione dei percorsi didattici così strutturati, sono emerse competenze "altre" non esplicitamente previste nella fase progettuale. Ciò significa che nello svolgimento dei lavori individuali o di gruppo, nei forum e nella funzione tutoriale dei docenti si sono pienamente realizzati l'integrazione e il trasferimento delle conoscenze rispetto al contesto in un positivo e dialettico clima relazionale.

Il progetto concepito in un'ottica vygotskijana, intenta a privilegiare situazioni di apprendimento, ha avuto esito positivo

e superando la mera lezione espositiva e la personalizzazione dei processi educativi ha consentito, attraverso la realizzazione e l'uso della piattaforma e-learning, la nascita di un ambiente di apprendimento strutturato e riconosciuto che fosse nel contempo vicino alle nuove generazioni di "nativi digitali" e sufficientemente "friendly" per i docenti, alcuni dei quali hanno condotto per la prima volta, opportunamente guidati e supportati, un'esperienza didattica in modalità bended utile sul duplice versante dell'apprendimento (formazione) e dell'insegnamento. Nella valutazione degli alunni si è tenuto conto di tutti i fattori, sia monitorando costantemente il processo di apprendimento con strumenti predisposti a tale scopo (schede di osservazione, verifica della partecipazione nella costruzione dei percorsi, modalità e frequenza dei singoli alle attività proposte), sia misurando gli apprendimenti con strumenti diversificati per la verifica dell'acquisizione di conoscenze e abilità (test strutturati, semistrutturati, verifiche di tipo tradizionale). Tutti i percorsi svolti sono pluridisciplinari ed hanno coinvolto sia discipline scientifiche che umanistiche in termini di:

- Conoscenze disciplinari;
- Competenze di Information Literacy;
- Competenze di relazione all'interno del gruppo;
- Competenze di comunicazione con mezzi diversi;
- Competenze digitali.

La valutazione dei singoli lavori da parte dei docenti e dei consigli di classe coinvolti ha tenuto conto di tutti questi aspetti, inclusa la puntualità nella consegna degli elaborati.

	Scuola - Classe	Docenti	Numero Alunni	Moduli progettati	Link alla Pagina
1	IC "ALEONORI" - 3D	Macellari Tripiciano	26	L'acqua	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=21
2	IC "FANELLI - MARINI" - 3F	Renzi	26	Shoà	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=18
3	IC "PARINI" - 2A	Iannarelli Serpierti	21	L'acqua	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=48
	IC "PARINI" - 3C	Cherubini Serpierti	23	L'acqua	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=24
4	IIIS "URBANI" - 1C	Bertoglio Serra Venuta	36	L'acqua	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=40
	IIIS "URBANI" - 1D	Ferdinando Serra Venuta	29	L'acqua	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=41
5	ITCP "TOSCANELLI" 1E	Zanichelli	32	La Polis	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=42
6	L.C. "ANCO MARZIO" 1F	Del Monaco Graziani	66	a) L' Thade b) L'acqua	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=28
7	L.S. "LABRIOLA" - 1A	Di Fortunato Liberatori Pagliarone	26	L'acqua	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=71
	L.S. "LABRIOLA" - 1D	Ieni Mangiarotti	30	L'acqua	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=70
8	SMS "CAIO DULIO" - 3F	Galeazzi Fama	28	Uomo, Natura, Ambiente	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=34
9	SMS "SANGALLO" - 1H	Carassiti	25	L'acqua L'atomo	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=14
10	SMS "GIOVANNI PAOLO II" - 3A	Cervelli	26	La Shoà	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=23
11	SMS "VIVALDI" - 3A	Lacasella	48	La Shoà	http://e-learning liceolabriola.it/moodle/course/view.php?id=36



Gruppo di Progetto del Liceo Scientifico “Labriola”, Roma
dirigente scolastico **Daniela Benincasa**,
docenti **Savina Ieni, Antonio Nini, Annamaria Salerno**

In tabella sono riassunti i percorsi realizzati dalle singole scuole e dove sono reperibili online.
Per ogni modulo sono state previste più attività. Dalla tabella sopra riportata si può rilevare come quasi tutte quelle progettate siano state effettivamente realizzate nelle classi. Tutti gli strumenti interattivi e di verifica messi a disposizione dalla piattaforma (forum, wiki, glossario, test) sono stati utilizzati da tutti i docenti, a dimostrazione di come questa modalità di apprendimento/insegnamento sia stata gradita dall'utenza. L'elaborazione di strumenti idonei a valutare le competenze, cioè l'utilizzo delle conoscenze/abilità apprese utilizzate in contesti diversi, si è rilevata complessa: una tale verifica non può che essere pluridisciplinare e potrebbe essere articolata in modalità diverse. Tempi di lavoro più distesi, in un'ottica

almeno biennale, avrebbero consentito di sviluppare in maniera più armonica anche gli aspetti più specificamente legati alla determinante fase conclusiva della valutazione. Questa riflessione ha fatto sì che i docenti coinvolti esprimessero parere favorevole al prosieguo dell'esperienza impegnandosi a continuare ad utilizzare la piattaforma e-learning. Il liceo “Labriola” ha lasciato quindi lo spazio virtuale a disposizione di tali docenti. In definitiva è possibile affermare che il progetto ha consentito di valorizzare ulteriormente la tradizione didattica italiana ed ha portato alla luce le “buone pratiche” delle scuole coinvolte favorendone la condivisione e tesaurizzazione anche attraverso la nascita di una community di docenti che continuerà ad essere a disposizione delle scuole della rete, a riprova della qualità della scuola italiana.



Idealmente la lettura di un autore si ha da intendere come un colloquio a due, nel quale gli interlocutori, remotis arbitris, se la intendono pianamente fra di loro. Il libro dice, il lettore ascolta; qui il lettore interrompe e muove un'obiezione, là si fa bene ripetere qualcosa che non ha bene inteso, altrove sosta a svolgere un accenno, ad aggiungere una riflessione di suo, e i due interlocutori si completano vicendevolmente: il libro amplectitur il lettore, il lettore exhaurit il libro; non sono più due, sono una cosa sola. Questo è l'ideale processo della lettura, per cui è indispensabile che il colloquio sia fra due, autore e lettore, senza terzi, che non potrebbero esser, nel caso, altro che incomodi.

Ma invece nella realtà accade, specie se si tratta di autori antichi o stranieri, che non sempre il lettore riesce ad intendere da sé, di primo acchito, il linguaggio che gli parla l'autore, e allora, ecco la necessità di una terza persona che intervenga nel colloquio: l'interprete.

Augusto Monti, *Scuola classica e vita moderna*, Einaudi, Torino, 1968, p. 110



Arturo Marcello Allega
Dirigente scolastico ITIS “Giovanni XXIII”, Roma

Valutazione orientativa e cultura della scelta

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), a metà degli anni ottanta del secolo scorso, enucleò le “competenze per la vita” (life skills) essenziali per la crescita dei bambini fino all'età adolescenziale (e non solo), raggruppandole in tre settori: cognitivo (decision making, problem solving, creatività), emotivo (empatia, gestione dello stress, autostima) e comunicativo-relazionale (capacità relazionali, autocoscienza e comunicazione efficace anche non verbale); ciò, avviando un programma di azioni ‘peer to peer’ nelle scuole con tecniche come il circle time ed il role play. Nel 1995, circa dieci anni dopo, Cresson disegna i lineamenti della “società della conoscenza” ed introduce la centralità degli apprendimenti (rispetto alle conoscenze) con la innovativa declinazione degli apprendimenti in “formali”, “non formali” ed “informali”, non trascurando i celebri quattro pilastri del Rapporto Faure.

L'Unione Europea nel 2006, dopo un altro decennio, definisce le otto competenze chiave per una cittadinanza europea (con la Raccomandazione del 18 dicembre 2006) sulla scia del lavoro di E. Morin sui sette saperi essenziali (lavoro, quest'ultimo, commissionato dallo stesso Parlamento Europeo).

La **società della conoscenza**, lentamente, in questo modo altalenato, traghetta verso la **società della competenza** (Raccomandazione U.E. del 2008). “*La competenza è la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e /o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale*” (E.Q.F. – European Qualification Framework for Lifelong Learning). Il “Sistema informativo per l'occupazione e la formazione” di Unioncamere (*Excelsior 2010*), per la prima volta, individua le competenze ritenute necessarie dalle imprese nella selezione del personale da assumere e definisce le competenze come “*la capacità di mobilitare verso uno specifico obiettivo conoscenze e abilità acquisite tramite apprendimento formale, non formale ed informale*”. Raggruppa le competenze in tre categorie: competenze sociali (analoghe a quelle dell'OMS), competenze cognitive (analoghe a quelle dell'OMS) e competenze tecnico-pratiche (uso dell'informatica e delle nuove tecnologie). Le competenze più richieste sono quelle correlate al team work e quelle relazionali, cioè saper lavorare in squadra e saper gestire i rapporti con gli altri (nella fattispecie i clienti).

Ma la competenza non è spontanea, non è gratuita; essa matura attraverso un “processo di apprendimento”. Il processo di apprendimento è complesso e acquisire competenze è un valore intrinseco della crescita della persona, presente in ogni fase della sua vita. Infatti, tra le *life skills* svolge un ruolo determinante il *decision making* perché ogni passo della crescita è legato ad una scelta che porta con sé il bisogno di acquisire altre competenze (*mobilitare verso un obiettivo specifico*).

Decidere implica “capire” se la possibile scelta ci appartiene. Questa consapevolezza comporta l'inevitabile avvio di un processo di (auto valutazione).

L'esistenza dei NEET (*not employed, not in education, not in training*) rappresenta un fenomeno tra i più preoccupanti. Recentemente, la Banca d'Italia (dati del 2010 pubblicati nel giugno 2011) ha quantificato la loro presenza. Per l'età tra i 15 ed i 34 anni i NEET sono il 25%. Un quarto della popolazione in questa delicata fascia d'età non lavora, non studia, non è inserita in un percorso di formazione qualunque, di durata superiore ai sei mesi.





Arturo Marcello Allega
Dirigente scolastico ITIS “Giovanni XXIII”, Roma

Altrettanto preoccupante è la distribuzione dei titoli di studio dei NEET. Il 22% ha la terza media, il 21% è diplomato ed il 23% è laureato. Il 22% dei NEET è istruito perché ha conseguito l'obbligo scolastico ma è destinato ad un rapido impoverimento culturale. Il quadro peggiora se consideriamo i disoccupati. Di questi il 78% risulta occupabile, ma in uno stato di “non scelta” perché non idonei alla domanda di mercato. La percentuale restante di disoccupati è tale per mancanza di lavoro specifico. È evidente che quest'ultimo caso è dovuto alla dinamicità di un mercato del lavoro che cambia rapidamente e alla acquisizione di competenze poco flessibili che limita la loro spendibilità. Nel primo caso, invece, siamo in uno stato di totale incertezza a causa della “non scelta” o della incapacità di fare una scelta appropriata. La **cultura della scelta** (in sostanza data dall'insieme olistico di tutte le competenze richiamate più volte) non è affatto scontata ed è inscindibile da quella **cultura della valutazione** intesa come processo di autocoscienza, come processo di ricerca alla scoperta di se stessi. La persona cresce attraverso l'acquisizione, l'apprendimento di quelle competenze che riconosce adatte a se stesso mediante lo strumento della valutazione: è in questo modo che crea le condizioni della scelta. Il processo si avvia dall'infanzia e procede verso l'adolescenza, quindi verso l'**uomo competente**, la **persona competente**. L'USR Lazio ha promosso nel 2010 due progetti guida da realizzare su reti di scuole costituitesi in verticale (primo e secondo ciclo): l'uno sulla **cultura della valutazione** e l'altro sulla **cultura della didattica orientativa**. Sono state finanziate quaranta reti in tutto il Lazio, coinvolgendo 359 scuole. Le azioni condotte sulla didattica orientativa hanno mostrato che la scelta della famiglia e dello studente non può essere frutto di una semplice informazione, ma è il risultato di un processo culturale attraverso il quale l'interazione con l'ambiente e con il sociale consente di conoscere se stessi e le proprie aspettative. Nel contempo, la stessa valutazione non si limita alla determinazione di un voto, alla formulazione di un giudizio: è un processo complesso che coinvolge tutti gli ‘stakeholder’ (studenti, parenti, docenti, organi collegiali e CTS con la presenza di *tutor* esterni) e si sviluppa attraverso vari fasi, ognuna delle quali comporta il rispetto di standard di qualità (*benchmark*) rispetto ai quali si avviano percorsi di aggiustamento e di miglioramento (*cicli di Deming*). La cultura della valutazione e quella della didattica orientativa rappresentano, dunque, due facce di un'unica medaglia: la **cultura della scelta**. Più in generale, la crescita è quel processo attraverso il quale innumerevoli percorsi formativi evolvono intrecciandosi con dinamiche imprevedibili e che a vari livelli subiscono variazioni, biforcazioni prodotte da momenti cruciali, da quelle situazioni in cui si determina una scelta. I gradi di libertà che governano questi percorsi sono

stati identificati dal ciclo di convegni organizzato dal Miur per le Delivery Unit a supporto del riordino dell'istruzione tecnica: la didattica per competenze, l'integrazione dei saperi (e delle scienze), la didattica laboratoriale, la didattica orientativa e l'ossatura degli aspetti organizzativi innovativi.

Il “Giovanni XXIII” ha sviluppato nel corso degli ultimi tre anni un “sistema di valutazione” centrato intorno alla cultura della scelta e lo ha utilizzato per organizzare tutte le sue attività con i suoi “shareholder” ed i suoi “stakeholder”, al fine di istruire studenti e famiglie ad un elevato grado di coscienza e consapevolezza circa le loro opportunità (*life skills*). Da un brainstorming recentemente concluso, si è condiviso il fatto che oltre trecento attività sono state realizzate, sono in corso e sono avviate, avendo, come epicentro, i gradi di libertà appena richiamati ed individuati dal Miur. L'approccio è quello di una valutazione orientativa dove l'attività ordinaria, quella progettuale (interna ed esterna) e quella specifica dedicata all'orientamento, in collaborazione con l'intera partnership della scuola (scuole medie, scuole superiori, aziende, università, organismi di ricerca, agenzie formative e di servizi, associazioni di volontariato, enti locali) confluiscano in una valutazione di sistema finalizzata esclusivamente al successo formativo. La didattica delle competenze, la didattica orientativa e la didattica laboratoriale sono considerate *organizzatori delle discipline* attraverso un articolato processo di valutazione che in varie fasi del processo consente la scelta delle diverse curvature (dalla terza media alla prima superiore, dalla seconda alla terza superiore e dal diploma al post diploma), in un *continuum* di autoanalisi, autovalutazioni ed opportuni riorientamenti. Il sistema di valutazione nasce come una rappresentazione degli obiettivi specifici di apprendimento (OSA) articolati nel I biennio con l'impianto degli Assi dell'obbligo scolastico. Questa rappresentazione è stata chiamata **modello a shell** in quanto estesa a tutti gli anni del secondo ciclo. Come vedremo, punti di forza di questo approccio sono la sua **spendibilità**, la sua **trasferibilità** e la sua **esportabilità**.

Il punto di partenza è, quindi, il **modello a shell** con la seguente struttura: un ‘core’ delle discipline individuato dalle competenze, abilità e conoscenze di base necessarie e sufficienti all'ammissione all'anno successivo; una ‘*shell interna*’ necessaria all'acquisizione delle competenze utili a definire l'autonomia formativa nella personalizzazione del percorso, ed una ‘*shell esterna*’ per la liberazione delle eccellenze e del *genius loci* dello studente. Il modello è simile a quello atomico con un nucleo al centro e due sfere concentriche intorno ad esso; quella più esterna è illimitata per la sua apertura alla creatività ed all'innovazione.

Il secondo passo è stato calibrare le programmazioni disciplinari sul **modello a shell**. Il Dipartimento delle discipline umanistiche e quello delle discipline



scientifiche (prima in riunione plenaria per l'integrazione dei saperi) hanno elaborato la rubrica delle competenze di base e trasversali, abilità e conoscenze delle discipline organizzando il lavoro per aree disciplinari. Il Dipartimento degli insegnanti tecnico-pratici ha elaborato le rubriche delle competenze tecnico-professionali di laboratorio. Il CTS ha elaborato le rubriche per le competenze aziendali con il supporto di esperti. Il valore aggiunto ottenuto è stato quello di identificare lo stesso *core* delle competenze *di una disciplina su diversi indirizzi (e di più discipline sullo stesso indirizzo)* ed una fisiologica omogeneità orizzontale *conditio sine qua non* per prove parallele efficaci. Nella proiezione sul primo biennio si è ritrovata la struttura degli assi formativi. Questa calibrazione non è stata affatto meccanica in quanto ha evidenziato problemi di *incompatibilità e ridondanza*.

Il terzo step è stato quello di esplicitare le modalità di applicazione con un Gantt. Abbiamo introdotto una valutazione *ex ante*, una valutazione *in itinere* ed una valutazione *ex post* attraverso le quali abbiamo analizzato i punti di attenzione di ogni gruppo classe nelle tre diverse fasi in modo di monitorare il percorso della classe come singoli e come gruppo. Allo stesso tempo abbiamo integrato queste tipologie di valutazione, alternate tra prove specifiche (e/o esperte) e prove parallele, con l'autovalutazione degli studenti al fine di accertare la loro **consapevolezza** della scelta e la **motivazione** nell'apprendimento delle competenze necessarie.

Il quarto passo è stato quello di individuare i criteri della valutazione. I criteri si fondano sui più aperti principi di trasparenza con le famiglie, gli studenti, i docenti e gli esperti esterni. La partecipazione condivisa consente il miglioramento dei rapporti fra i *shareholder* dell'istituto e, soprattutto, una più efficace (auto)valutazione della propria condizione al fine della scelta. Spesso i lavori di gruppo in P2P sono vincenti per l'efficacia della comunicazione e dei linguaggi condivisi in modo nativo.

Infine, la necessità di una sintesi di sistema in cui l'attività nel suo complesso si misura in termini di successo formativo attraverso una valutazione dei risultati (macroparametri). Questi non possono non sostenere il confronto con i parametri richiesti da Lisbona nella prospettiva del 2020, per il livello d'istruzione che ci riguarda. Quindi la misura della dispersione scolastica, delle eccellenze, della condivisione territoriale delle politiche scolastiche, dell'innovazione e dell'economicità delle azioni di istituto. Nota di merito è il sostegno alla diversabilità e all'inclusione degli stranieri in virtù dell'equità dell'azione educativa, ma anche una *'governance'* che garantisca una stabilità nel trend

delle iscrizioni e nella consistenza degli indirizzi. Un monitoraggio della condizione lavorativa o del proseguimento degli studi a sei mesi dal diploma per una misura della reale efficacia dell'intero percorso formativo se non anche della risposta sostanziale delle reti di collaborazione territoriali.

Infine, la valutazione non si limita alla misura degli apprendimenti formali. Abbiamo istituito gruppi di ricerca che hanno elaborato criteri e modalità di valutazione per gli apprendimenti "non formali" ed "informali". Per apprendimenti non formali si è inteso quelli risultanti da certificazioni o dalle esperienze di lavoro come per i corsi PLIDA per stranieri, di lingue e di ECDL, ma anche e soprattutto per le attività in alternanza scuola lavoro, di impresa formativa simulata e del piano di lauree scientifiche. Per gli apprendimenti informali si è considerato quelli che vedono una partecipazione *alla pari* della scuola e dei partners d'istituto: le "famiglie", come ad esempio nella "certificazione Manasse" che misura i comportamenti *in situazione*; le "aziende" per i comportamenti aziendali ed il gioco di squadra, le "reti di scuole" per i lavori di gruppo e di rapporto con gli altri. In questo contesto hanno svolto particolare rilievo le tecniche di rispecchiamento nella dinamica dei gruppi di lavoro.

Le caratteristiche ambientali che hanno reso possibile questo lavoro, sono state il clima di Istituto, la collaborazione spontanea alla radice di una diffusa partecipazione, il coinvolgimento degli studenti nella progettazione e nella definizione dell'attività ed una responsabilità condivisa nei processi avviati e nei risultati ottenuti.

Al termine di un'indagine sugli studenti svolta in corso d'anno per un'(auto)valutazione dei propri orientamenti, si è rilevato che per la maggior parte degli studenti del terzo anno alle superiori risulta prioritario l'amore, il lavoro, la famiglia ed il mezzo di trasporto personale, quindi il rapporto con gli altri e soprattutto con il partner, l'individuazione di un lavoro redditizio, avere mezzi e capacità per costruire una famiglia 'sana' e la mobilità come condizione necessaria e sufficiente per la realizzazione delle altre tre. In modo solidale e inatteso, Unioncamere propone un'(auto)valutazione guidata con la pubblicazione di un manuale che assembla una serie di esercizi mirati alla raccolta di informazioni corrette su se stessi, con un percorso guidato che ogni studente può seguire per arrivare ad identificare con una certa precisione il lavoro giusto per se stesso, quello verso il quale orientare le proprie scelte. Pertanto, gli elementi essenziali della valutazione orientativa sono due: un'informazione chiara e corretta delle opportunità di lavoro e una buona guida alla conoscenza di se stessi.

La progettazione dell'apprendimento degli studenti, competenza professionale dei docenti, comporta:

- *il rispetto della libertà di apprendimento degli studenti (progetto personale di apprendimento lungo tutto l'arco della vita per un progetto professionale personale in vista della realizzazione di un progetto personale di vita);*
- *la dimensione educativa dell'apprendimento, cioè volto alla crescita integrale della persona dello studente (progetto personale di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, progetto professionale personale, progetto personale di vita);*
- *la dimensione educativa dell'insegnamento, cioè delle azioni dei docenti (delle quali è parte la progettazione dell'apprendimento), volte, cioè, alla crescita integrale della persona dello studente (progetto personale di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, progetto professionale personale, progetto personale di vita);*
- *la sussidiarietà dell'attività e della libertà di insegnamento sia rispetto alla libertà di apprendimento che al diritto-dovere dei genitori di educare e istruire i figli.*

Bruno Bordignon – Rosetta Caputi, *Certificazione delle competenze*, 2009, Armando, Roma



A cura della rete con Istituto capofila, l'I.I.S. "Aristofane", Roma

Valutare per competenze, competenze per valutare

Il progetto - costruito in riferimento all'iniziativa dell'USR Lazio del 23 aprile 2010 - si è sviluppato come consolidamento e disseminazione dell'esperienza progettuale "AutenticaMente verso il futuro" che nell'anno scolastico 2009-2010 ha impegnato nella programmazione e nella valutazione per competenze alcuni consigli di classe degli Istituti Aristofane, Nomentano, Giordano Bruno e Fucini.

La nuova e più mirata impostazione ha inteso approfondire la riflessione sulla definizione delle competenze afferenti ai quattro assi culturali e di quelle di cittadinanza e quindi elaborare e verificare nella concreta pratica didattica modelli di progettazione e valutazione che possano essere funzionali anche alla prevista certificazione delle competenze relative all'assolvimento dell'obbligo scolastico.

L'azione progettuale ha visto coinvolte, nell'ottica della costruzione di un curriculum verticale, l'ultima classe delle scuole secondarie di primo grado e la prima classe delle scuole secondarie superiori. Più precisamente, hanno partecipato al progetto nove consigli di classe di terza media (per un totale di 184 alunni e 12 docenti) e dodici consigli di classe delle scuole secondarie di secondo grado (314 alunni e 19 docenti).

Formazione dei docenti

La formazione dei docenti è stata svolta nella prima parte dell'anno scolastico 2010-2011 (settembre-novembre) con incontri pomeridiani della durata di tre ore ed ha riguardato, in special modo, le procedure finalizzate all'elaborazione di programmazioni per competenze (fondate sulla metodologia della "progettazione a ritroso" e del *cooperative learning*) e le forme e gli strumenti della valutazione - formativa e sommativa - delle competenze (progettazione del compito di "prestazione autentica", costruzione ed uso delle rubriche di valutazione, forme di autovalutazione e covalutazione, sviluppo di processi metacognitivi). Per promuovere la diffusione della cultura della progettazione e valutazione per competenze all'interno delle scuole della rete, gli incontri sono stati aperti a tutti i docenti interessati, anche se non direttamente coinvolti nella fase successiva della sperimentazione nelle classi, e sono stati regolarmente frequentati da 60 insegnanti. Ad integrazione della formazione in aula è stata anche approntata nella **piattaforma moodle** del Liceo Aristofane una sezione dedicata al progetto con un deposito di materiali utili (articoli di approfondimento, bibliografia e sitografia, strumenti di lavoro) ed un forum accessibili a tutti i partecipanti. Le attività di formazione sono proseguite anche

durante le successive fasi dell'elaborazione delle programmazioni da parte dei docenti (dicembre-gennaio) e dell'implementazione nelle classi (febbraio-giugno), con incontri pomeridiani dedicati alla revisione delle schede di progetto ed al **monitoraggio intermedio** del lavoro svolto in classe. Queste riunioni sono state particolarmente utili per favorire il confronto all'interno delle aree disciplinari tra gli insegnanti dei due cicli.

Il *tutoring* da parte dei formatori ha supportato i docenti per tutta la durata della sperimentazione e si è svolto prevalentemente **attraverso la piattaforma moodle**. Un ultimo incontro (**focus group**) è stato destinato al **monitoraggio conclusivo** del progetto: docenti e dirigenti delle istituzioni della rete hanno analizzato l'esperienza progettuale sulla base di quanto annotato dai docenti nei "diari di bordo" (clima di classe, motivazione, attivazione di processi di metacognizione e autovalutazione) e dei risultati conseguiti dai ragazzi nella "prestazione autentica" (competenze acquisite). Si è discusso, infine, sulle modalità di disseminazione dei risultati del progetto all'interno del collegio docenti delle scuole della rete e si sono formulate proposte per importare nel curriculum, anche se in modo parziale e graduale, i modelli di progettazione e valutazione prodotti nella sperimentazione.





A cura della rete con Istituto capofila, l'I.I.S. "Aristofane", Roma

Metodologia adottata e modalità di lavoro in classe

Il metodo seguito è stato, come si è detto, quello della **"progettazione a ritroso"** che prevede le seguenti fasi:

- Formulazione di **domande essenziali e problematiche** che hanno come obiettivo l'acquisizione da parte dell'alunno di una particolare **comprensione durevole** e della **competenza** che da essa scaturisce. Le comprensioni durevoli dovrebbero corrispondere ai **nuclei fondanti** da individuare all'interno delle diverse aree disciplinari (secondo l'organizzazione dei quattro assi culturali).
- Progettazione del compito di **"prestazione autentica"** (prova sommativa) e di una prova similare (prova o) da somministrare all'inizio del progetto. La **prestazione autentica** è un compito complesso che, al termine di un percorso significativo di apprendimento, accerta la capacità dello studente di utilizzare in un contesto reale o verosimile, le conoscenze e le abilità acquisite. Nel compito di prestazione autentica devono essere definiti:
 - l'obiettivo;
 - la situazione reale (contesto);
 - il ruolo dello studente;
 - il destinatario;
 - le caratteristiche del prodotto.
- Formulazione di **rubriche analitiche** o **olistiche** per la valutazione e l'autovalutazione della prestazione autentica. Esse sono costruite dai docenti in funzione delle caratteristiche del compito assegnato e condivise con gli studenti. Indicano, in base a un elenco di criteri, vari livelli di qualità, descrivendo dettagliatamente (anche con esempi, le cosiddette "ancore") ciò che si intende per lavoro eccellente, discreto o problematico.
- Pianificazione delle **esperienze di apprendimento** con l'esplicitazione delle modalità di lavoro degli studenti, delle abilità/subcompetenze da conseguire, delle disposizioni della mente, delle modalità della **valutazione continua** (val. formativa). Le esperienze devono rendere lo studente soggetto attivo del suo apprendimento e promuovere pratiche di cooperazione tra studenti e di riflessione metacognitiva. Devono essere sempre allineate con quanto richiesto dalla "prestazione autentica".

Esiti raggiunti

Per analizzare la ricaduta del progetto sui processi di insegnamento – apprendimento sono stati utilizzati i seguenti **strumenti di autovalutazione**:

- analisi delle valutazioni riportate dai ragazzi nella prova sommativa finale ("prestazione autentica") e confronto con i risultati ottenuti nella cosiddetta prova "zero", da effettuare all'inizio del progetto (se ciò viene previsto dalla programmazione);
- questionario somministrato agli alunni al termine del progetto;
- analisi dei diari di bordo compilati dai docenti contestualmente allo svolgimento delle attività;
- focus group (vd. sopra).

Per quanto attiene agli esiti raggiunti **sul piano comportamentale**, si è osservato che i ragazzi hanno in genere molto apprezzato questa nuova impostazione del lavoro che li rende protagonisti del processo di apprendimento ed hanno risposto con senso di responsabilità e buone capacità di organizzazione autonoma del lavoro. In qualche caso i docenti hanno notato inizialmente un atteggiamento di superficialità o un certo disorientamento, in genere poi superato con il procedere della sperimentazione. Particolarmente gradito è stato il ricorso al lavoro per piccoli gruppi: molti studenti hanno dichiarato nei questionari di aver migliorato i loro rapporti con i compagni e gli insegnanti e di sentirsi molto soddisfatti dei risultati raggiunti, pur giudicando notevole l'impegno richiesto. È stato osservato dai docenti che, attraverso il cooperative learning e la leadership condivisa, anche gli studenti più fragili e demotivati hanno avvertito l'importanza degli incarichi loro affidati e sono apparsi più impegnati e partecipativi. L'esplicitazione degli obiettivi e delle tappe del percorso, la scelta di tematiche particolarmente significative e attraenti, la comprensione del senso delle attività proposte hanno contribuito a **rafforzare la motivazione** dei ragazzi, che, in

molti, hanno dichiarato di essersi appassionati allo studio degli argomenti proposti e di aver provato il "gusto" per la ricerca e la scoperta di nuove conoscenze.

Le modalità previste per la valutazione formativa e sommativa hanno abituato gli studenti a riflettere sul processo di apprendimento e a procedere efficacemente all'**autovalutazione** del proprio lavoro: i ragazzi hanno imparato ad usare costruttivamente le rubriche di valutazione come guida durante lo svolgimento del compito e, nella maggior parte dei casi, le loro autovalutazioni sono risultate coincidenti con quelle espresse dai docenti; soltanto i ragazzi più fragili hanno sopravvalutato il proprio lavoro. In vari casi si è osservato che gli alunni tendevano ad esprimere valutazioni più severe quando erano chiamati a valutare gli elaborati dei loro compagni.

Quanto agli esiti raggiunti **sul piano delle competenze acquisite**, l'analisi delle valutazioni riportate dagli alunni nella prova finale ha evidenziato, nell'insieme, il raggiungimento di un livello soddisfacente nell'acquisizione delle competenze. La valutazione è stata, in quasi tutti i casi, articolata su una scala di qualità su quattro livelli, riconducibili a quelli previsti dalla certificazione delle competenze alla fine del primo biennio superiore (base, intermedio, avanzato, livello base non raggiunto); le rubriche utilizzate sono state prevalentemente olistiche; se si sono usate rubriche analitiche sono state opportunamente "pesate". Le prestazioni che non hanno raggiunto lo standard previsto per il livello base sono state ca. il 15% del totale dei compiti effettuati e si concentrano soprattutto in matematica e in latino allo scientifico e in italiano in due classi di terza media. Laddove è stata effettuata anche la cosiddetta prova "zero" si è osservato quasi sempre uno scostamento in positivo di uno o due livelli rispetto alla prova iniziale.

Sul piano della **professionalità docente**, gli insegnanti partecipanti al progetto hanno:



- acquisito una più approfondita conoscenza delle metodologie della didattica per competenze e degli strumenti di valutazione (formativa e sommativa);
- maturato la consapevolezza che la valutazione delle competenze va strettamente agganciata alla fase cruciale della programmazione;
- sperimentato nuove modalità di insegnamento che privilegiano attività laboratoriali e di gruppo (le "esperienze di apprendimento");
- collaborato strettamente tra loro, all'interno delle aree

disciplinari, nell'individuazione degli obiettivi, delle metodologie e delle forme di valutazione.

Produzione e pubblicazione nei siti web di materiali didattici

Come già accennato, durante la realizzazione del progetto sono stati prodotti e inseriti nella piattaforma moodle del Liceo "Aristofane" vari e numerosi materiali didattici di supporto al lavoro dei docenti. Non appena sarà completata l'ultima revisione delle progettazioni realizzate nelle classi si procederà a pubblicare anche queste sul sito.

Classi coinvolte nel progetto - anno scolastico 2010-2011

Scuola secondaria di I grado:

- Nove classi di terza media (cinque della "Fucini," due della "Alberto Sordi" e due della "Uruguay").

• Nr. alunni coinvolti: 184 - Nr. docenti: 12

Scuola secondaria di II grado (12 classi):

- Tre classi di quarto ginnasio
- Una prima e una seconda classe di Liceo Linguistico
- Sette prime classi di Liceo Scientifico
- Nr. alunni coinvolti: 314 - Nr. docenti: 19

Discipline coinvolte

	Ital.	Lat.	Geo/ Storia	Mat.	Fisica	Scienze	Ingl.	Fran.	Spag.	Arte	Tecn.
LC Aristofane	■	■	■	■		■		■			
LS Nomentano		■		■	■	■	■			■	
I.C. Fucini	■						■		■		
SMS Sordi	■					■				■	■
IC Uruguay	■		■				■				

Convincimenti comuni nelle scuole in rete (le classi coinvolte sono state le terze medie e la prima superiore):

- non si può valutare se non si collega la valutazione con una progettazione adeguata;
- cosa intendiamo per competenza: saper trasformare nella propria vita quanto si apprende con comprensione profonda in un patrimonio personale utile per se stessi;
- si riesce a far conseguire le competenze ai ragazzi se si scelgono tematiche particolarmente significative e generative e se si lavora in una certa modalità;
- la competenza non si conquista se non si diventa autonomi, di qui la necessità di far crescere in autonomia i ragazzi;
- l'attività progettata è tale da far lavorare i ragazzi con gusto, piacere ed efficacia e non far di loro solo persone che ripetono.

Queste sono state le fasi di svolgimento del progetto:

- una prima fase di formazione in presenza, seguita da

suggerimenti di testi da leggere e di materiali da consultare e utilizzare;

- la fase seguente, di progettazione, è partita dall'individuazione della competenza da far conseguire col lavoro, si è definita con ampie domande di comprensione profonda relativa alle tematiche affrontate, si è articolata nella definizione delle abilità e delle conoscenze necessarie. Inoltre, poiché si trattava di conseguire competenze, ampio spazio era previsto per lo sviluppo e la cura degli obiettivi metacognitivi e di quelli di atteggiamento (disposizioni della mente, Costa-Kallich);
- definita la meta e le abilità e conoscenze necessarie per conseguirla, si procedeva alla progettazione a ritroso (Wiggins-McTighe);
- l'azione didattica si realizzava in progettate e dettagliate esperienze di apprendimento, sostenute da una valutazione formativa in itinere (covalutazione e autovalutazione) per giungere alla formulazione di una prova contestualizzata o compito in situazione.



A cura della rete con Istituto capofila, l'I.I.S. "Aristofane", Roma

Le esperienze di apprendimento erano utilizzate per la valutazione formativa o valutazione per l'apprendimento, mentre dalla prova contestualizzata o in situazione, strutturata ad hoc, si faceva scaturire la valutazione sommativa o valutazione dell'apprendimento, che permetteva di inferire il livello di competenza conseguito. Tutte le valutazioni erano effettuate dai ragazzi stessi e dal docente. La valutazione per l'apprendimento, inoltre, era utilizzata come un'ulteriore modalità di apprendimento, un altro modo di far apprendere. Il lavoro era organizzato in piccoli gruppi che ruotavano per composizione e per attribuzione dei ruoli da svolgere, secondo le modalità del Cooperative Learning. Dall'analisi effettuata sui diari di bordo, ricevuti dai docenti, si sono ricavati i seguenti punti comuni positivi:

- nelle classi si è instaurato un clima positivo e motivante;
 - il lavoro in piccoli gruppi è stato utile per i risultati e gradito ai ragazzi;
 - molto fruttuoso, dove si è potuto realizzare, il confronto tra i colleghi in tutte le fasi del lavoro, considerato un valore aggiunto;
 - la valutazione per l'apprendimento è stata vissuta costruttivamente dai ragazzi;
- e negativi:
- alcuni docenti hanno sentito come troppo cogente e vincolante la progettazione;
 - ci sono state alcune incomprensioni circa la valutazione per l'apprendimento, in parte legate all'ansia dei docenti di dover avere voti e verifiche intermedie;
 - qualche ragazzo non è stato recuperato significativamente in qualche lavoro di gruppo.

Automonitoraggio - Alcune battute del focus group finale

Nello svolgimento del focus group conclusivo, le domande-sollecitazione che sono rivolte ai partecipanti alla rete dell'«Aristofane» si condensano attorno ai seguenti nuclei:

1. quali effetti della sperimentazione avete notato sul gruppo classe, sui singoli alunni e sulle singole scuole?
2. quali effetti della sperimentazione avete notato nella professionalità docente?
3. quali riflessioni sul progetto ed eventuali sviluppi personali o di gruppo di lavoro?

I singoli partecipanti si qualificano unicamente col proprio ruolo all'interno della scuola. Elementi sui quali riflettere: clima della classe, interesse manifestato, aumento della comprensione profonda, maggiore partecipazione degli alunni in difficoltà, crescita dell'autonomia, aumento degli alunni con una buona responsabilità personale, riflessione condivisa... Vari docenti intervengono per condividere la propria esperienza. Con piccole sfumature, tutti concordano nel sottolineare come i ragazzi, nel corso della sperimentazione, si siano mostrati via via più autonomi e responsabili, più coinvolti e partecipi consapevolmente a tutte le fasi delle attività. Si sottolinea, altresì, come i ragazzi abbiano manifestato una comprensione più profonda di tematiche complesse, siano stati in grado di attivare/potenziare la metacognizione relativamente al proprio impegno nel lavoro e praticare l'autovalutazione in modo efficace. Il clima della classe è sempre stato sereno e positivo, il lavoro di gruppo, secondo le modalità del Cooperative Learning, ha favorito la partecipazione di tutti e di ciascuno, particolarmente dei ragazzi più fragili e demotivati. Si rileva unanimemente come il dare responsabilità ai ragazzi più fragili (leadership distribuita e condivisa) sia efficace e produttivo per tutti.

In alcuni casi gli alunni si sono talmente "appassionati al progetto da dedicargli molto tempo al di là dei compiti". Un preside afferma che la maggiore autonomia dei ragazzi corrisponde specularmente a una maggiore autonomia del team dei docenti. Alla domanda su quali siano i punti essenziali di tutto il percorso sperimentale che abbiano prodotto effetti così significativi, si concorda che siano:

- il lavoro di gruppo;
- l'assunzione di ruoli precisi;
- la comprensione del senso di quanto si sta facendo, che ha anche un effetto motivante;
- il non aver l'ansia della valutazione che permette di recuperare anche la serenità nel lavoro e il gusto della curiosità;
- la condivisione in team tra docenti e alunni degli obiettivi dell'apprendimento e dei criteri della valutazione.

Un preside chiede come, alla luce di tali notevoli e soddisfacenti risultati, sia possibile coinvolgere l'intero Collegio dei docenti, molti dei quali temono che, applicando questa sperimentazione, "si perda un sacco di tempo rispetto ai contenuti del programma da veicolare". Cosa si potrebbe rispondere e proporre a questi docenti? È possibile realizzare una forma di *ibridazione metodologica* che consenta un incremento del ruolo attivo dei ragazzi venendo, tuttavia, incontro anche alle *ansie da programma* dei docenti? L'osservatrice, che si è assunta tale ruolo nel "focus", fa presente che la tecnica del focus group non prevede questi temi, ma che questi ultimi sono così importanti che si può rimettere ai presenti la decisione sul come procedere, anche perché dagli interventi finora recepiti si rilevano risposte altamente favorevoli e positive relativamente alla sperimentazione, in merito sia all'acquisizione di competenze da parte dei ragazzi sia all'approfondimento di professionalità da parte dei docenti. L'importanza della questione trova tutti concordi nel trattarla.

Si rilevano tuttavia due principali strade che mettono in grande evidenza, la prima, il ruolo dei Dirigenti per orientare fattivamente il Collegio e, la seconda, l'importanza dei Dipartimenti. L'osservatrice stessa fa presente che è indispensabile nel Collegio discutere e condividere idee sull'insegnamento/apprendimento.

La verbalizzatrice sostiene che, sotto la cogenza della certificazione delle competenze come da D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010, sarebbe possibile proporre fortemente al Collegio un corso di formazione in merito. Tale corso dovrebbe avere aspetti motivanti e problematizzanti, così da favorire la circolazione delle idee tra i docenti.

I singoli Dipartimenti dovrebbero, quindi, individuare i nuclei fondanti delle proprie discipline e ciascun Dipartimento costruire, su uno di questi incrociati con una competenza disciplinare, un progetto da realizzare nel corso dell'anno. Il gruppo della formazione potrebbe sostenere e affiancare i docenti nella realizzazione del progetto e nel monitoraggio in itinere e finale. In tal modo ogni scuola avrebbe di anno in anno un patrimonio di progetti disciplinari da mettere in comune e sperimentare nelle classi, fino alla completa condivisione di tutto il Collegio. Emerge la proposta che, per coinvolgere tutto il Collegio, la cosiddetta "ibridazione" potrebbe essere accettabile purché si tengano fermi i seguenti punti: lavoro di gruppo (C.L.), progettazione delle esperienze di apprendimento, valutazione formativa, compito in situazione e auto/covalutazione (rubriche). La verbalizzatrice fa rilevare - come elemento assai significativo, infine - che, durante ogni fase del lavoro, i ragazzi sono stati i veri protagonisti di ogni osservazione e riflessione.





... in ambito europeo è stata data una particolare attenzione alla dinamica decisionale e volitiva e al ruolo che in tutto ciò ha il quadro di senso e di prospettiva esistenziale adottato. Il primo momento di ogni azione di apprendimento come di transfer, anche delle competenze, è di natura motivazionale.

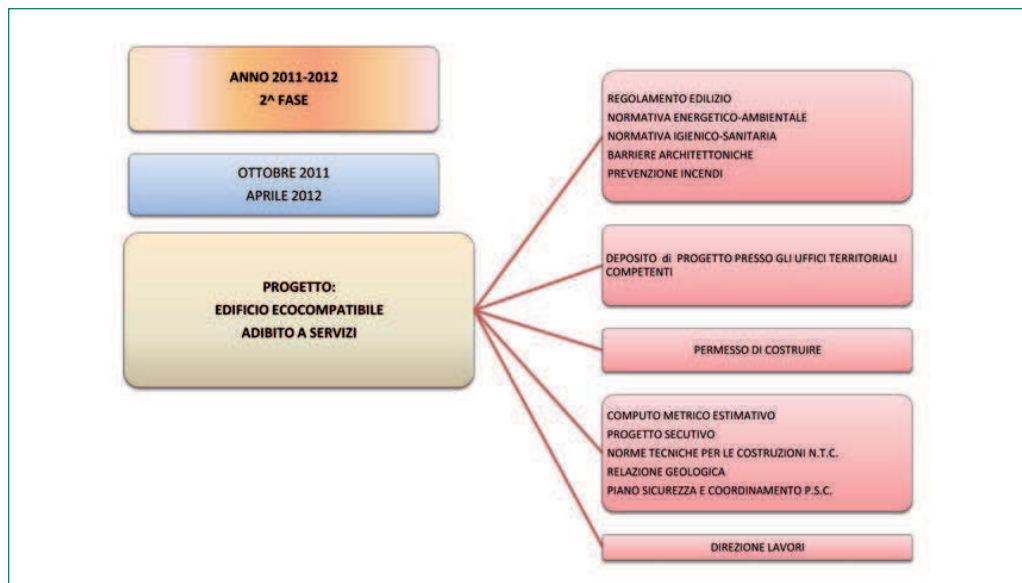
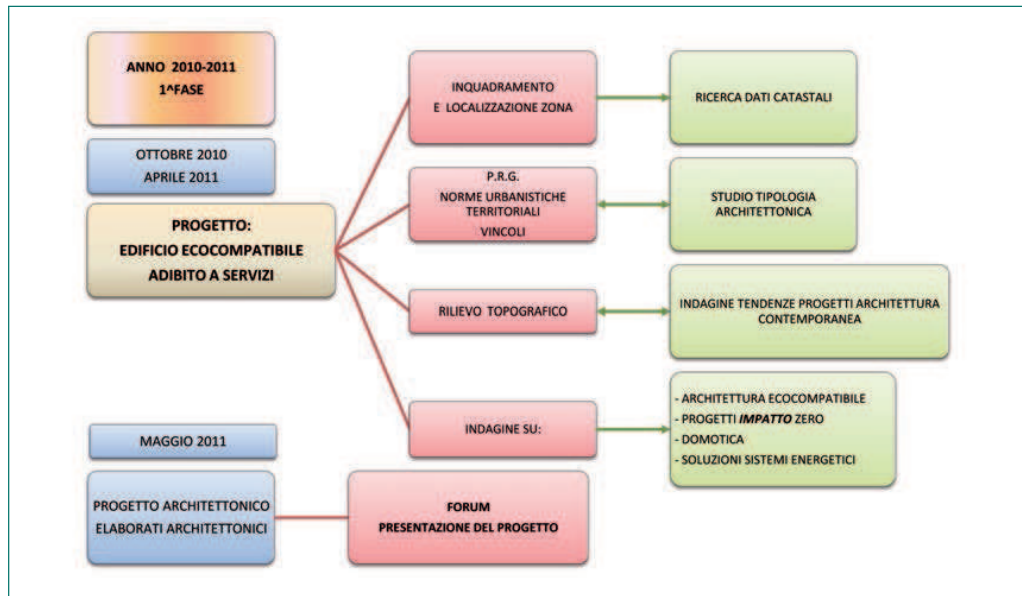
L'azione umana prende avvio da un'interazione tra il Sé (inteso come il sistema di attese, desideri, convinzioni, significati, motivi, conoscenze e abilità che caratterizza il soggetto) e l'ambiente (la situazione, gli oggetti, le persone, le sfide, i compiti), quale esso è percepito. Di qui emerge la sollecitazione a intervenire per trasformare la situazione percepita per giungere a una nuova situazione migliore prefigurata come obiettivo da raggiungere.

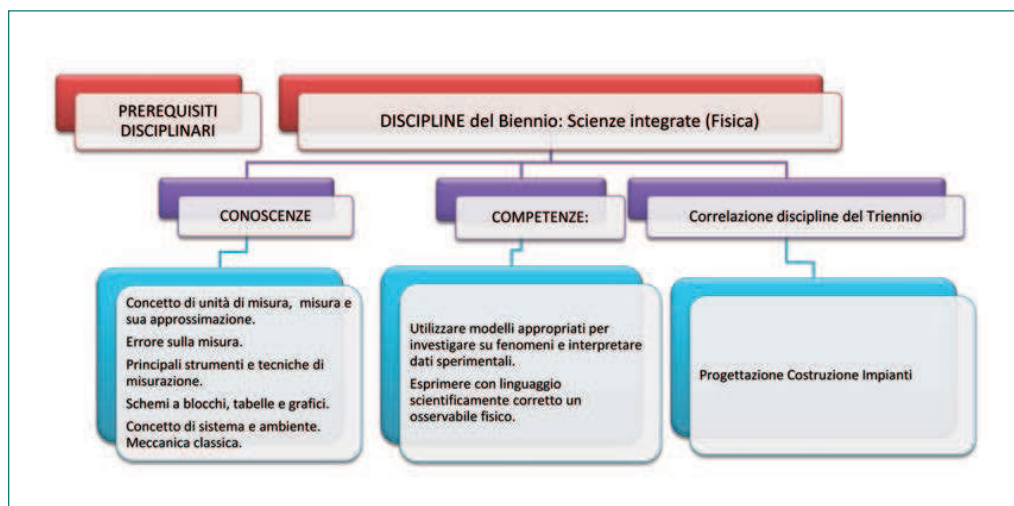
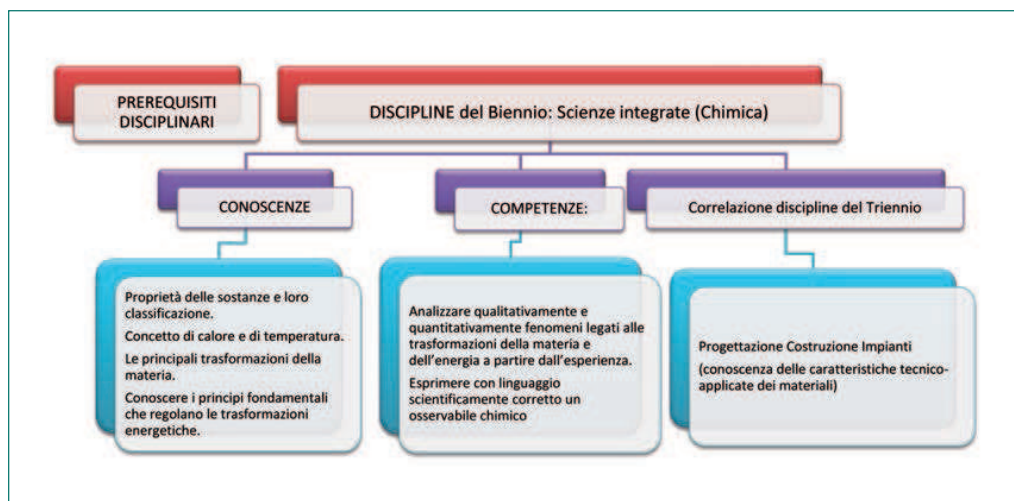
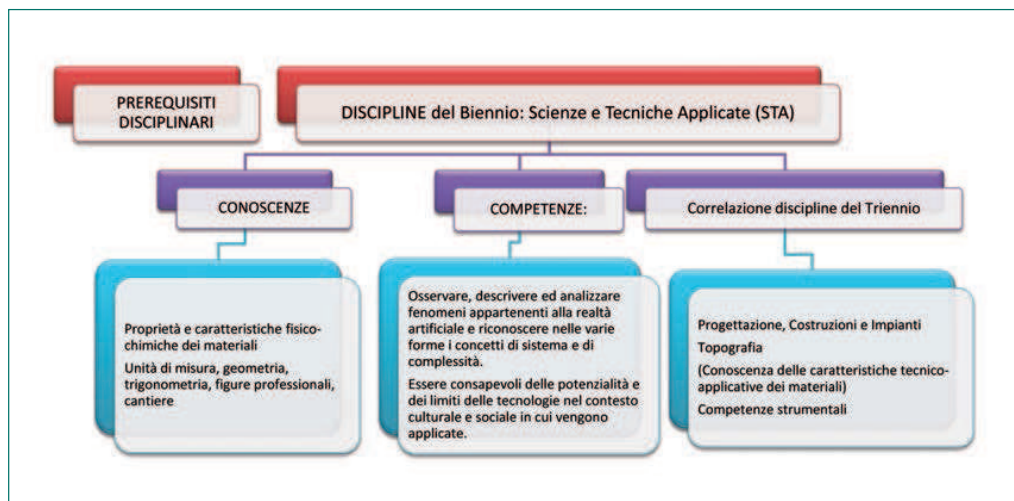
La decisione di agire (o elaborazione dell'intenzione d'azione) chiude il processo pre-decisionale, ma apre quello della volizione, cioè della progettazione concreta dell'azione decisa, della sua attuazione coerente e persistente e della valutazione attenta dei suoi risultati.

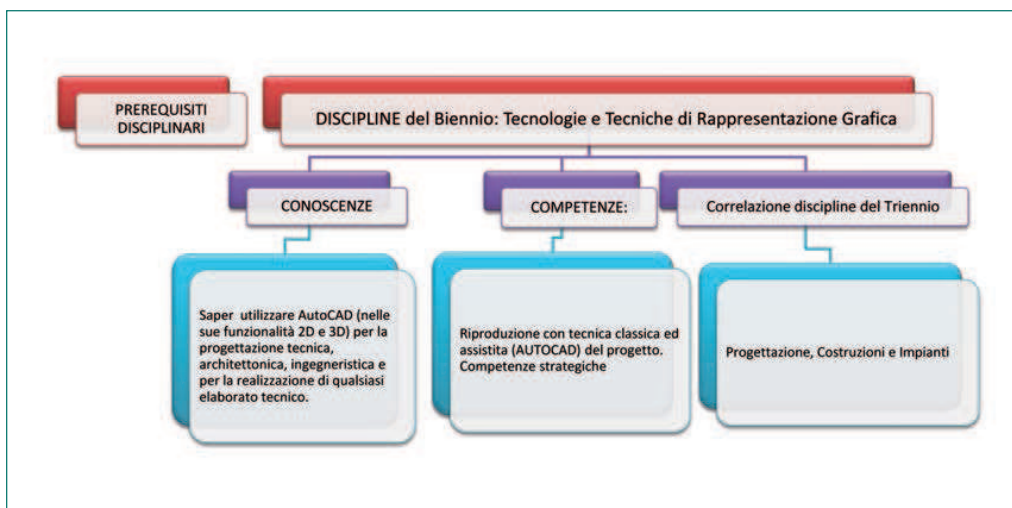
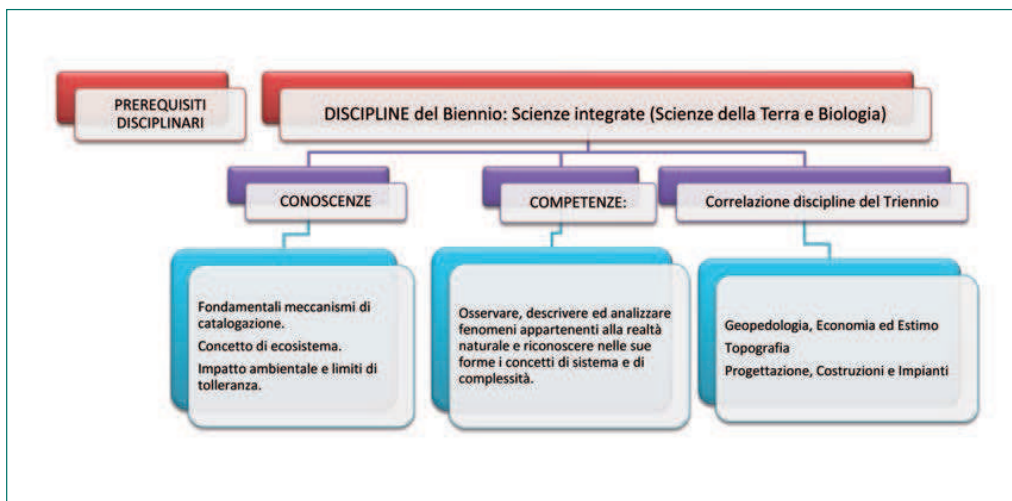
Michele Pellerey

Prof.ssa Maria Lorusso –DS Prof. Giovanni Battista Galassi
 I.I.S. “Carlo e Nello Rosselli”, Aprilia (LT)
 ISTITUTO TECNICO Settore TECNOLOGICO - *COSTRUZIONI, AMBIENTE E TERRITORIO*
 Corso Geometri - Classi terze, quarte e quinte

PROGETTO EDIFICIO ECOCOMPATIBILE ADIBITO A SERVIZI







... occorre subito evidenziare che, nella fase di progettazione dell'azione di sviluppo o di trasferimento delle competenze, si cerca di individuare la distanza esistente tra quanto già acquisito e quanto è richiesto dalla nuova sollecitazione.

È una sorta di bilancio delle competenze già acquisite e del relativo insieme di conoscenze, abilità e significati di fronte ai nuovi compiti prospettati e le loro richieste. Entra in gioco una capacità diagnostica, che è direttamente correlata all'intensità della spinta motivazionale.

Se infatti si percepisce che tale distanza è troppo elevata e la si ritiene incolmabile o si pensa che non vale la pena di dedicare tempo ed energie per superarla, si può giungere a rinunciare del tutto a intraprendere un viaggio che si ritiene poco appetibile.

Se invece si percepisce il senso e il valore dal punto di vista personale e/o sociale delle competenze da raggiungere e si ritiene di avere una base di conoscenze e abilità adeguata per farlo, si elabora quello che si può definire un progetto realistico di sviluppo di sé, tenendo conto delle risorse formative disponibili (persone, dispositivi, ecc.).

Michele Pellerrey



Carla Galdino
docente dell'IIS "Paolo Baffi", Fiumicino (RM)

Imparare ad imparare: un processo di apprendimento attraverso la narrazione

Nell'anno scolastico 2010/2011 nel nostro Istituto, in qualità di Scuola-Capo-Fila della Rete "LITORALE OVEST", si sono assunte, nell'ambito del progetto regionale USR Lazio n. 9906 del 23 aprile 2010, iniziative finalizzate alla promozione di attività, al fine di renderle a sistema, traducendole come elementi inseriti in una curricularità quotidiana. La rete di scuole e' così costituita:

- IIS "PAOLO BAFFI" – Fiumicino
- IIS "P. TOSCANELLI" – Ostia
- IIS "L.DA VINCI" – Fregene
- L.C. "A. MARZIO" – Ostia
- L.S. "F.ENRIQUES" – Ostia
- ISIS "C. URBANI" – Ostia
- IPSSCT "G.VERNE" – Acilia
- ITC "Camilli" – Ostia
- Scuola Media "PORTO ROMANO" – Fiumicino
- Scuola Media "FANELLI" Ostia

Gli obiettivi del progetto sono stati:

- assicurare continuità' del percorso formativo;
- rafforzare l'identità' dell'offerta formativa;
- selezionare esperienze significative presenti negli istituti e sul territorio;
- sviluppare un processo di orientamento legato all'integrazione e all'apprendimento;
- lavorare con i Consigli di Classe di tutte le Scuole coinvolte, i Dipartimenti e con il Collegio Docenti;
- lavorare in rete con gli istituti presenti sul territorio sia in verticale che in orizzontale;
- produrre un protocollo di intesa nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro;
- organizzare corsi di formazione per i docenti;
- sviluppare una didattica per competenze.

Le attività portate avanti sono state numerose e articolate tra loro, in quanto spesso ci siamo trovati a collaborare con gruppi di lavoro che tra loro si integravano e si rimodulavano secondo le esigenze di lavoro; ogni componente portava l'esperienza del gruppo di provenienza, in quanto spesso i risultati di un progetto costituivano una parte o l'inizio di un nuovo percorso di lavoro.

Al centro della formazione dei docenti si è posto - come tema del Seminario - "Imparare ad Imparare", competenza chiave che tutti i giovani devono possedere alla conclusione dell'obbligo d'Istruzione, come base per la realizzazione e lo sviluppo personale, per la cittadinanza attiva, per l'inclusione sociale e l'occupazione (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 17.06.2010).

Il Questionario utilizzato non è altro che uno strumento psicologico-educativo che oltre ad essere usato per fare una diagnosi dei processi di apprendimento, è la guida oggettiva e scientifica del percorso necessario per "Imparare ad Imparare". Ogni item oltre a rilevare le difficoltà nell'apprendimento, indica il lavoro da svolgere per stimolare l'area deficitaria.

Il QPA (Questionario sui Processi di Apprendimento), elaborato e pubblicato dal Prof. K. Polacek, offre utili informazioni sul modo di apprendere dei soggetti nell'intero arco dello sviluppo.

Gli incontri seminariali sono stati così articolati:

- PRIMO INCONTRO: i presupposti teorici dell'apprendimento, l'elaborazione del PQA in stretta dipendenza da essi. Descrizione del Questionario e il significato delle sue scale.scoring;
- SECONDO INCONTRO: l'interpretazione dei profili reali, il confronto con le situazioni problematiche dei metodi di studio;
- TERZO INCONTRO: la progettazione degli interventi basati sui dati del QPA e di altre risorse ambientali.

Dagli esiti del Questionario è emerso che l'apprendimento finalizzato solo alle verifiche è un fattore ancora molto alto nelle scuole campione; il messaggio dato dai docenti nell'insegnamento è spesso troppo legato alla verifica di conoscenze e non alla valorizzazione delle abilità e quindi delle competenze acquisite dai ragazzi. Partendo dall'analisi dei bisogni, si è potuto quindi mettere in evidenza:

- la valorizzazione delle eccellenze;
- lo sviluppo dell' apprendimento autoregolato;
- lo sviluppo delle strategie di apprendimento;
- la motivazione allo studio.



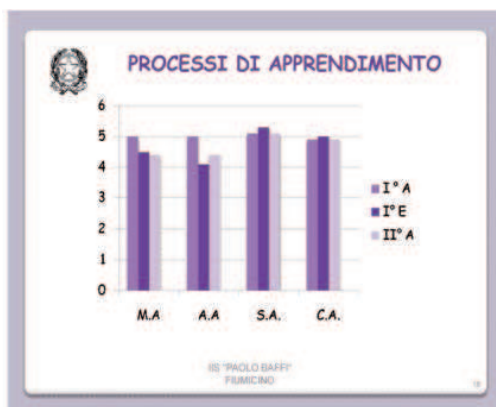


Carla Galdino
docente dell'IIS "Paolo Baffi", Fiumicino (RM)

Il questionario utilizzato dalle scuole in rete valuta cinque diversi processi di apprendimento:

- la motivazione all'apprendimento (M.A.);
- l'apprendimento autoregolato (A.A.);
- le strategie di apprendimento (S.A.);
- il consolidamento dell'apprendimento (C.A.);
- l'apprendimento finalizzato alla prestazione scolastica (A.S.).

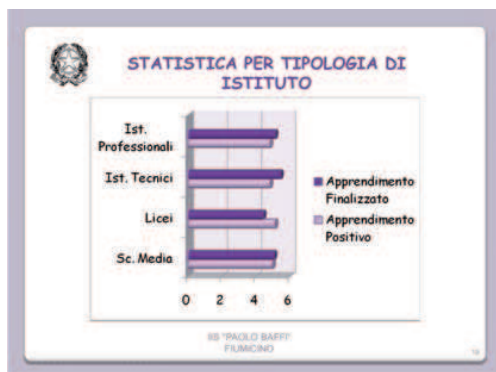
Il grafico qui di seguito riportato dà i risultati degli esiti delle classi dell' IIS Paolo Baffi a cui è stato somministrato il PQA:



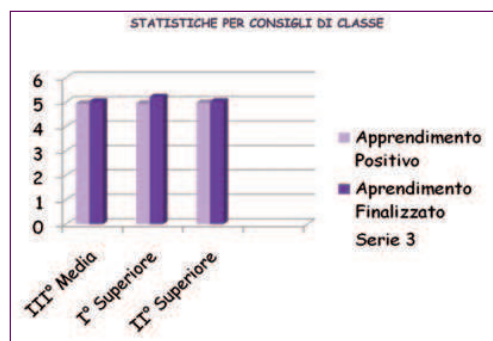
In questo grafico vengono messi in evidenza i valori ottenuti dell'Apprendimento Finalizzato nelle classi dell'IIS Paolo Baffi:



Qui il grafico riporta una statistica per tipologia di Istituto riguardo l'Apprendimento Finalizzato e la somma dei vari Apprendimenti positivi:



In ultimo, questo grafico ci fa vedere come nelle prime classi della Scuola Secondaria Superiore, anche se di poco, il valore dell'apprendimento è maggiore, valore che diminuisce nelle classi successive:



Progetto "Narrandomi, imparo"

Tra i progetti finalizzati ad una didattica per competenze è utile segnalare "Narrandomi, imparo". Il focus della didattica per competenze è il processo di apprendimento. Bisogna tenere presente quattro punti: cosa gli studenti sanno fare, cosa effettivamente fanno, come lo fanno e perché lo fanno. L'obiettivo della didattica per competenze è quella di mettere gli studenti in grado di utilizzare le proprie conoscenze e abilità e di volerlo fare. Il progetto in parola si pone anche come obiettivi le competenze-chiave di cittadinanza. Tutte le discipline in modo diretto e trasversale sono coinvolte nella didattica e il progetto stesso ha una ricaduta nella didattica curricolare.

Il progetto "Narrandomi, imparo" è stato presentato nel 2009 dal Prof.re Vincenzo Piccione, docente di Scienze dell'Educazione presso l'Università di Roma Tre, si pone come obiettivo relazionale la motivazione allo studio, il lavoro in gruppo tra ragazzi e quello sinergico tra docenti e ragazzi. Come obiettivi specifici della didattica, possiamo invece parlare di capacità di autoanalisi, di rielaborazioni e la consapevolezza dei benefici del processo che si è messo in atto. Attraverso quindi lo strumento della narrazione si è cercato di analizzare la coscienza biografica, autobiografica, socio-biografica e psico-biografica. Il progetto è stato articolato in più fasi: formazione docenti, presentazione e organizzazione delle proposte da parte dei ragazzi, realizzazione di un copione-canovaccio con relativo cortometraggio elaborazione della didattica. Lo strumento utilizzato per passare dalla narrazione biografica e autobiografica a quella socio e psico-biografica è stata la macchina da ripresa che ha permesso ai ragazzi di vedersi-analizzarsi e, quindi, decidere in modo critico e operare delle scelte.

La macchina ha prodotto delle sequenze di immagini rappresentative del lavoro del Consiglio di Classe. Il cortometraggio rispecchia il processo di apprendimento realizzato dai ragazzi. Tutte le discipline hanno finalizzato la loro programmazione introducendo un modulo aderente al progetto. Le competenze certificabili alla fine del progetto fanno parte delle Competenze - chiave di cittadinanza.

BIBLIOGRAFIA:

- Dispense del Seminario del Prof. Klement Polacek tenuto presso IIS PAOLO BAFFI di Fiumicino il 18 e 25 gennaio e 1 febbraio 2011.
- PQA- Questionario sui processi di apprendimento di Klement Polacek - 2005 Giunti O.S. Organizzazioni Speciali
- Sito ufficiale dell'IIS PAOLO BAFFI di Fiumicino





La diseguaglianza nascosta ...

Nessuna scuola potrà mai portare tutti gli allievi allo stesso livello di preparazione: ci sono e ci saranno sempre alcuni allievi refrattari a certe discipline o del tutto refrattari agli studi. Tuttavia ridurre il più possibile le differenze del livello di preparazione fra gli alunni è un compito primario della scuola; ed è un compito che, se ben assolto, dà un contributo rilevante alla crescita della democrazia nella società.

Per assolvere bene il compito bisogna eliminare innanzi tutto un fraintendimento: portare tutti gli alunni allo stesso livello di preparazione e di maturità non significa ridurli tutti allo stesso stampo: una forzatura del genere porterebbe all'impoverimento delle singole individualità.

La via giusta è esattamente quella contraria: di ciascun allievo bisogna cercare di conoscere il più possibile la personalità, cioè la sensibilità, le convinzioni, gli interessi e le attitudini, e aiutarne lo sviluppo verso mèta come la coscienza etica e civile e la capacità di capire le proprie attitudini, di decidere autonomamente, di scegliere, se possibile, una collocazione nel mondo del lavoro coerente con quelle attitudini ...

Antonio La Penna, *Sulla Scuola*, Laterza, Bari-Roma, 1999



Antonino Conte

docente dell'I.I.S. "Carlo e Nello Rosselli", Aprilia (LT)

Osserva e rifletti... capirai che tutto si trasforma!

SCHEDA DOCUMENTAZIONE PERCORSO DIDATTICO

Sezione A

Titolo del percorso:

"Osserva e rifletti... capirai che tutto si trasforma!"

Contesto didattico e autori:

Disciplina: Scienze

Classe di riferimento: Classe prima di scuola secondaria di primo grado

N° alunni: 24 + 1 in situazione di handicap supportato dal docente di sostegno

Ambienti per le esperienze: aula di classe, aula del laboratorio scientifico, ambienti all'aperto appartenenti all'istituto (giardino).

Autore: Antonino Conte

Scuola/Presidio:	Tema:	Argomento:
<p>Scuola: Istituto Comprensivo "G. Pascoli" di Aprilia</p> <p>Presidio: IIS "C. e N. Rosselli" Aprilia</p>	<p>Trasformazioni della materia e dell'energia</p>	<p>La materia: struttura. Materia organica ed inorganica. Le trasformazioni della materia e il rapporto con l'energia. Le reazioni chimiche: reagenti e prodotti. Le trasformazioni della materia inorganica: stati di aggregazione, passaggi di stato, le soluzioni. Le trasformazioni della materia organica: la combustione, la fotosintesi, la respirazione, la fermentazione, la decomposizione e le biotrasformazioni. Le trasformazioni energetiche</p>

Caratteristiche del percorso:

Percorso dedicato alla "costruzione di una conoscenza consapevole" sul tema della materia, dell'energia e delle loro trasformazioni, suddiviso in più sottopercorsi specifici incentrati su argomenti correlati al tema principale.

Elenco dei sottopercorsi

La materia e le sue trasformazioni

Le reazioni chimiche

Le trasformazioni della materia organica:

- la combustione
- la decomposizione ed i suoli
- la fotosintesi
- la respirazione
- la fermentazione

L'energia e le sue trasformazioni





Antonino Conte

docente dell'I.I.S. "Carlo e Nello Rosselli", Aprilia (LT)

Il percorso vuole essere uno dei possibili strumenti didattici a supporto dell'attività del docente di scienze della Scuola secondaria di I grado che, tra i suoi principali obiettivi professionali, ha il compito di far maturare negli alunni la competenza dell'osservare i fenomeni naturali, per indirizzarli in seguito all'analisi, alla schematizzazione dei processi e al ragionamento deduttivo. Capacità di osservare non solo intesa quale abilità nell'uso della vista, ma intesa quale abilità a concentrarsi e analizzare con cura tutti i segnali provenienti dall'uso dei cinque i sensi.

Gli esempi e le attività proposte sono tutte basate sull'utilizzo di materiale povero, di semplice reperibilità, e prevedono la partecipazione in prima persona degli allievi, quali protagonisti principali della costruzione del loro sapere e delle loro competenze. Il ruolo del docente, il più delle volte, è quello di stimolare la curiosità degli alunni, coinvolgendo la loro sfera emozionale, e di guidarli e di supportarli verso il conseguimento delle corrette conclusioni.

Motivazione della proposta e suo valore formativo:

Narrare le scelte rispetto:

- **alle discipline coinvolte:** *le discipline coinvolte nel percorso sono chimica, fisica, biologia e le scienze della Terra;*
- **al curricolo trasversale:** *gli obiettivi previsti dal percorso in oggetto sono utili per acquisire un metodo che contribuisca a potenziare l'efficienza dello studio di qualsiasi disciplina. La capacità di osservare, ad esempio, non è indispensabile esclusivamente nell'approccio alle tematiche scientifiche, ma risulta elemento di grande rilevanza anche in discipline quali l'arte, la musica, le tecnologie. D'altro canto la capacità di analisi, schematizzazione e riflessione, sono fondamentali nello studio della storia, della geografia, ed in generale di tutte le discipline coinvolte nello sviluppo della capacità di senso critico negli alunni;*
- **al curricolo verticale:** *il percorso intende gettare le basi non solo per affrontare lo studio delle scienze nei due anni successivi dello stesso ciclo di studi (approfondimento sulla chimica inorganica e organica, lo studio del corpo umano e della sua fisiologia, il movimento dei corpi, l'energia, le sue diverse forme, l'astronomia e le scienze della Terra), ma vuole contribuire a fornire ai ragazzi conoscenze, competenze e metodo per sostenere al meglio lo studio delle scienze nelle scuole secondarie di secondo grado;*
- **ai contesti nei quali il percorso può essere sviluppato, considerando anche le possibili risorse presenti sul territorio e i bisogni culturali e sociali degli allievi:** *si è deciso di dare particolare enfasi ad alcuni sottopercorsi tra i quali quello relativo alle trasformazioni della materia organica, affrontando temi quali la crescita dei corpi, la fotosintesi, la fermentazione, la decomposizione e la combustione, proponendo una serie di attività pratiche (dalla realizzazione di un giardino botanico alla estrazione di principi attivi da piante officinali) per stimolare negli allievi abilità manuali e fornire loro idee e spunti legati alle risorse del territorio che potrebbero essergli utili per il loro futuro lavorativo e professionale.*



Azioni che si intendono promuovere:

- guidare gli allievi ad un corretto e rigoroso approccio alle tematiche scientifiche;
- far comprendere il significato di materia e di energia;
- far maturare negli alunni la consapevolezza che tutto ciò che è composto da materia è in continua trasformazione;
- guidarli all'osservazione dei molteplici tipi di trasformazione: dal macroscopico al microscopico;
- stimolare l'osservazione e l'analisi dei fenomeni naturali;
- stimolare le capacità logico-deduttive;
- indurre all'uso di un corretto linguaggio scientifico;
- guidare gli alunni all'apprendimento cooperativo.

Competenza/e attesa/e:

osservazione attenta e rigorosa dei fenomeni naturali e della loro regolarità;
 consapevolezza che viviamo in un universo dinamico, in continua trasformazione;
 analisi e schematizzazione dei processi;
 elaborazione di ipotesi che spieghino il perché di un fenomeno naturale;
 utilizzo di un appropriato linguaggio scientifico;
 misura di una grandezza e uso di strumenti e materiali di laboratorio e non;
 elaborazione di tabelle e grafici tramite strumenti informatici;
 comprensione del corretto rapporto dimensionale tra gli oggetti macroscopici e quelli microscopici;
 organizzazione del lavoro e lavoro cooperativo (comprensione della risorsa "gli altri del gruppo").

Conoscenze:

Materia: struttura
 Energia e movimento
 Concetto di trasformazione
 Stati di aggregazione
 Passaggi di stato
 Soluzioni
 Ciclo della materia
 Ciclo dell'energia
 Conoscenza delle relazioni profonde che legano la materia all'energia
 Fotosintesi
 Respirazione cellulare
 Fermentazione alcolica
 Biotrasformazioni: decomposizione
 I suoli

Abilità/capacità:

Potenziamento della capacità di osservare
 Tarare la capacità di individuare le esatte dimensioni di un oggetto microscopico
 Potenziamento delle capacità comunicative
 Stimolo della capacità di analisi e delle abilità logiche
 Sviluppo di abilità manuali e pratiche
 Sviluppo delle abilità di base per l'utilizzo degli strumenti di laboratorio
 Sviluppo delle abilità di base per condurre esperienze laboratoriali in piena autonomia
 Potenziamento delle abilità sociali

Metodo: *(Le scelte metodologiche con riferimento alla didattica laboratoriale)*

Le metodologie adottate, al fine di stimolare la costruzione di una conoscenza consapevole, si basano su:

- tecniche di brainstorming, con discussioni, confronto di opinioni e dialoghi, per incentivare l'apprendimento cooperativo e le abilità logico-deduttive;
- osservazione diretta (o attraverso supporti audio-visivi) e uso dei 5 sensi, per potenziare la capacità di osservazione attenta e di riflessione sull'osservato;



Antonino Conte

docente dell'I.I.S. "Carlo e Nello Rosselli", Aprilia (LT)

- lettura e analisi di testi e riviste scientifiche, per avvicinarsi alla scienza al di fuori del contesto scolastico e per stimolare l'acquisizione di un linguaggio scientifico appropriato;
- realizzazione di schemi e disegni su supporto cartaceo (diario di bordo), per meglio fissare le conoscenze acquisite e stimolare la riflessione sugli argomenti trattati;
- attività pratiche e laboratoriali, per stimolare la curiosità, l'interesse e potenziare le abilità manuali, operative e sociali;
- ricerca di materiale e realizzazione di schemi attraverso supporti informatici, per potenziare l'abilità nell'uso delle tecnologie informatiche.

Verifica e valutazione:

Descrivere gli strumenti che si intendono adottare (diario di bordo, griglie di osservazione, prove ecc.) per la raccolta di dati quali e quantitativi destinati al controllo in itinere e finale dell'efficacia del percorso.

Selezionare gli indicatori di valutazione.

Le verifiche sono divise in due tempi, in itinere e finale:

Verifiche in itinere

Basate su:

- disegni, ricerche e elaborati preparati in ogni lezione;
- capacità di interazione e collaborazione con gli altri membri del gruppo classe;
- acquisizione di abilità nella manipolazione degli strumenti informatici e laboratoriali;
- interventi significativi nel corso di discussioni sugli argomenti trattati;
- test V/F e a risposta multipla, di breve durata, somministrati al termine di ogni attività.

Verifiche finali (da sottoporre al termine di ogni sottopercorso)

Basate su:

- test strutturato e/o semistrutturato, che consenta di acquisire elementi di verifica relativa alla dimensione complessiva e unitaria del "sapere", "saper fare" e "saper essere".

Documentazione:

(Prevedere le modalità di documentazione)

Tutte le attività, i risultati attesi e quelli ottenuti sono registrati su:

- Registro personale del docente;
- Registro di classe;
- Diario di bordo del docente.

I documenti prodotti e valutati nel corso del percorso sono:

- diario di bordo personale dell'alunno;
- disegni;
- schemi, mappe concettuali, grafici e tabelle;
- ricerche ed elaborati;
- test strutturali e semistrutturati.



Tempi: (durata del percorso proposto)

Il percorso didattico proposto risulta molto ampio e prevede sottopercorsi e attività, che possono essere realizzate in connubio con altre previste nel programma di scienze del primo anno della scuola secondaria di primo grado, durante l'intero anno scolastico.

E' comunque possibile stabilire dei limiti temporali per tutto il percorso come indicato nella seguente tabella:

Sotto Percorso	Ambiente di svolgimento	Tempo
La materia e le sue trasformazioni	Aula della classe Aula di laboratorio	6h 6h
Le reazioni chimiche	Aula della classe Aula di laboratorio	8h 12h
La combustione	Aula della classe Aula di laboratorio	4h 4h
La decomposizione ed i suoli	Aula della classe Giardino	2h 6h
La fotosintesi	Aula della classe Aula di laboratorio Giardino	4h 4h 4h
La respirazione	Aula della classe Aula di laboratorio	4h 4h
La fermentazione	Aula della classe Aula di laboratorio	4h 4h
L'energia e le sue trasformazioni	Aula della classe Aula di laboratorio	8h 10h


Antonino Conte

docente dell'I.I.S. "Carlo e Nello Rosselli", Aprilia (LT)

Sezione B

(da compilare nella prospettiva di un confronto on line durante il lavoro in fase di realizzazione)

**Articolazione del percorso e
previsione delle modalità di gestione del lavoro
in classe, in laboratorio ed in giardino**

L'ampio percorso didattico proposto è stato strutturato con più sottopercorsi nel tentativo di raggiungere tutti gli obiettivi che si auspica siano acquisiti, nel campo delle scienze e non solo, da alunni appartenenti ad una prima classe di scuola secondaria di primo grado. Nel dettaglio, il percorso è suddiviso in 4 sottopercorsi, ognuno dei quali strutturato o in un percorso lineare o in una serie di percorsi dedicati ciascuno ad un tema specifico (esempio: "Le trasformazioni della materia organica"). Tutte le attività proposte sono state realizzate negli spazi dell'istituto scolastico: aula di classe, aula del laboratorio di scienze, aula multimediale, aula magna con videoproiettore, spazi verdi all'aperto appartenenti alla scuola. Le attività di laboratorio sono state realizzate seguendo una rigida organizzazione con protocolli preimpostati, ciò per due fondamentali ragioni: evitare confusione e spreco di risorse durante il lavoro a gruppi, e abituare gli alunni alla necessaria rigidità nello studio delle discipline scientifiche. La maggior parte degli esperimenti ha richiesto l'uso di materiale povero di semplice reperibilità, ciò per garantire la possibilità agli allievi di poter ripetere l'esperimento anche a casa senza l'ausilio di specifici strumenti.

Tappe del percorso e processi da privilegiare di volta in volta	Organizzazione metodologico didattica
1. La materia e le sue trasformazioni	Brain storming in classe – Lezione partecipativa con ausilio di LIM – Aula d'informatica – Esperienze con divisione in gruppi di lavoro nel lab. scientifico
2. Le reazioni chimiche	Lezione partecipativa con uso di LIM – Dimostrazioni di reazioni chimiche in lab. - Esperienze in lab. scientifico
3. Le trasformazioni della materia organica	Brain storming in classe – Esperienze in lab. scientifico – Aula d'informatica - Esperienze negli spazi esterni della scuola con realizzazione di un giardino botanico
4. L'energia e le sue trasformazioni	Brain storming in classe – Lezione frontale sull'argomento – Aula d'informatica per la realizzazione di mappe concettuali sull'intero percorso – Aula del lab. scientifico.



Sezione C**Risultati effettivamente raggiunti:**

(Descrizione di Conoscenze, Abilità/capacità, Competenza/e, Atteggiamenti e Comportamenti. Riflessione sulla coerenza con i risultati attesi.)

Il percorso di didattico oggetto della presente scheda è ancora in fase di realizzazione, per cui, le indicazioni circa i risultati raggiunti, espresse di seguito, si riferiscono a osservazioni condotte nel corso delle diverse attività proposte e a rilevazioni effettuate in itinere e/o al termine dei sottopercorsi fino ad ora realizzati.

Competenze raggiunte	Livello di acquisizione (basso-medio-alto)
<ul style="list-style-type: none"> • L'osservazione attenta e rigorosa dei fenomeni naturali e della loro regolarità. • La consapevolezza che viviamo in un universo dinamico, in continua trasformazione. • Analisi e schematizzazione dei processi. • Elaborazione di ipotesi che spieghino il perché di un fenomeno naturale. • Utilizzo di un appropriato linguaggio scientifico. • Misura di una grandezza e uso di strumenti e materiali di laboratorio e non. • Elaborazione di tabelle e grafici tramite strumenti informatici. • Comprensione del corretto rapporto dimensionale tra gli oggetti macroscopici e quelli microscopici. • Organizzazione del lavoro e lavoro cooperativo (comprensione della risorsa "gli altri del gruppo"). 	<p>Livello medio</p> <p>Livello medio-alto</p> <p>Livello medio-basso</p> <p>Livello medio-basso</p> <p>Livello medio</p> <p>Livello medio</p> <p>Livello medio-alto</p> <p>Livello medio-alto</p> <p>Livello medio</p>
Conoscenze acquisite	Livello di acquisizione (basso-medio-alto)
<ul style="list-style-type: none"> • Materia: struttura • Energia e movimento • Concetto di trasformazione • Stati di aggregazione • Passaggi di stato • Soluzioni • Ciclo della materia • Ciclo dell'energia • Conoscenza delle relazioni profonde che legano la materia all'energia • Fotosintesi • Respirazione cellulare • Fermentazione alcolica 	<p>Livello medio-alto</p> <p>-</p> <p>Livello medio-alto</p> <p>Livello alto</p> <p>Livello alto</p> <p>Livello medio</p> <p>Livello medio</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>Livello medio-alto</p> <p>Livello medio-alto</p> <p>Livello medio-alto</p>


Antonino Conte

docente dell'I.I.S. "Carlo e Nello Rosselli", Aprilia (LT)

<ul style="list-style-type: none"> • Biotrasformazioni: decomposizione • I suoli 	Livello medio-alto Livello medio-alto
Abilità acquisite	Livello di acquisizione (basso-medio-alto)
<ul style="list-style-type: none"> • Potenziamento della capacità di osservare • Tarare la capacità di individuare le esatte dimensioni di un oggetto microscopico • Potenziamento delle capacità comunicative • Stimolo della capacità di analisi e delle abilità logiche • Sviluppo di abilità manoval e pratiche • Sviluppo delle abilità di base per l'utilizzo degli strumenti di laboratorio • Sviluppo delle abilità di base per condurre esperienze laboratoriali in piena autonomia • Potenziamento delle abilità sociali 	Livello medio-alto Livello medio-alto Livello medio Livello medio Livello medio Livello medio-alto Livello medio-alto Livello medio-alto
<p>Modalità di rilevazione dei dati e criteri di valutazione: <i>(Riflessione sulla qualità degli indicatori e dei descrittori selezionati; riflessione sull'attendibilità degli strumenti di rilevazione)</i></p> <p>Per ciò che concerne le tipologie di verifiche adottate si prega di far riferimento a quanto già indicato nella "sezione A" alla voce "Verifica e valutazione".</p> <p>Per quanto riguarda i criteri di valutazione, considerando il grado della scuola, in cui il progetto è stato proposto, e l'età degli allievi (classe I), si è preferito dare maggior rilevanza ad una <u>valutazione formativa</u>, eseguita in base alle osservazioni condotte sui seguenti parametri: comportamento adeguato al contesto, collaborazione, partecipazione e interesse, impegno, processo di apprendimento. La <u>valutazione complessiva</u> degli alunni ha tenuto conto anche di una <u>valutazione sommativa</u> che, seppur dotata di minor rilievo, ha tenuto conto degli esiti delle verifiche finali strutturate con esercizi vero-falso, test a risposta multipla, completamenti e collegamenti.</p>	
<p>Punti di forza e di debolezza e riflessioni sul percorso: <i>(Riflessione sulle scelte metodologico-didattiche effettuate: le mediazioni, la gestione dei processi di apprendimento, le strategie cognitive ecc. Esempi di attività significative con le caratteristiche salienti e le note d'uso)</i></p> <p>Punti di forza</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'ampio intervallo di tempo previsto per lo svolgimento del percorso (intero anno scolastico) lo rende estremamente dinamico. Mancanze, punti deboli, registrati in alcuni sottopercorsi possono essere recuperati nel corso degli altri moduli inclusi nel percorso. • Il percorso è un filo conduttore che dà continuità alla maggior parte degli argomenti affrontati nel primo anno della scuola secondaria di primo grado e anche negli anni successivi. • Le attività manuali svolte, non solo nel laboratorio di scienze, ma anche in giardino, hanno contribuito ad entusiasmare gli alunni, potenziando la curiosità e la volontà a "saper fare bene". 	



- L'uso della LIM, delle sue ingenti potenzialità didattiche, ha contribuito anch'essa a rendere più appetibili alcuni degli argomenti proposti particolarmente complessi.
- Le attività proposte sono state strutturate per dare spazio all'apprendimento cooperativo e al potenziamento delle abilità sociali.

Punti di debolezza

- Le attività all'aperto rischiano di essere di difficile gestione: gli allievi, colti dall'euforia di lavorare in un ambiente insolito, tendono facilmente a distrarsi allontanandosi dal grp di lavoro.

Possibili sviluppi:

(Raccordi con argomenti connessi ad altra disciplina o nell'ambito della propria)

Il percorso può essere esteso agli anni successivi al primo.

Nel secondo anno infatti il tema delle trasformazioni chimiche viene affrontato più da vicino, per non parlare del tema degli alimenti che rientra a pieno titolo nel sottopercorso "le trasformazioni della materia organica".

Nel terzo anno, invece, si affronta nello specifico il tema dell'energia, delle sue forme e delle sue trasformazioni.

Molti poi i possibili sviluppi interdisciplinari, in particolare con le tecnologie, in cui si affronta il tema delle fonti di energia rinnovabili e non rinnovabili.

Sezione D**Documentazione**

(Descrizione dei materiali allegati)

- Proposta di percorso didattico sulla combustione (per allievi di scuola secondaria di primo grado)

Bibliografia:

- Dequino, Bo, Iskra "Invito alla Natura" Casa editrice Paravia
- Bulgarini "Cento facili esperimenti" Casa Editrice la Spiga
- Elaborati sviluppati nel corso della scuola di specializzazione per l'insegnamento a.a. 2006-2008

Sitografia:

<http://scientificando.splinder.com/>
http://www5.indire.it:8080/set/eraclito/set_eraclito/fuoco/scheda_comb_lenta.htm
<http://www.cosediscienza.it>
http://www.funsci.com/fun3_it/esper1/esper1.htm
www.scienzascuola.it

La sfida educativa: "pensare per generazioni"

La sfida educativa è seria: nelle società 'avanzate' si sta rischiando che le generazioni si rappresentino via via in estraneità le une alle altre. In un conflitto di interessi, in un conflitto di diritti.

Riusciremo a costruire il senso e, soprattutto, la pratica di una nuova alleanza tra le generazioni, senza restare invischiati in un gioco ambiguo di debiti, di riconoscenze, di risarcimenti, di meriti, di risentimenti? Riusciremo a non restare invischiati nel risucchio di rancori e paure per restare o entrare nella dimensione del ricevere, dell'esporsi, del morire un po' nelle cose, negli esercizi pratici di prossimità?...

Ritrovarsi in spazi comuni dove si praticano le ragioni del vivere insieme attorno all'educare, al soffrire, alla festa, alla cura del futuro (nei progetti, nei servizi, nelle esperienze sociali): questo può aiutare le famiglie a muoversi per strategie, a trovare punti di appoggio, e a offrire punti di appoggio ...

Ivo Lizzola, in *Voci della Scuola, Le parole chiave della scuola di oggi e di domani*, VIII, Tecnodid Napoli, 2009



Gerardina Orsini
Liceo Scientifico "Sulpicio", Veroli (FR)

Fasi di costruzione progettuale

Iniziativa di ricerca-azione (anno scolastico 2010-2011) riferita al piano regionale di diffusione di una cultura della valutazione (circolare USR Lazio n. 9907 del 23 aprile 2010)

Articolazione del progetto...generalità

Livello di coinvolgimento	Elementi di interesse	Elementi di criticità	Potenzialità
<p>Visibilità del progetto</p> <p>Coinvolgimento genitori/alunni</p> <p>Coinvolgimento delle altre scuole del territorio</p> <p>Gestione delle differenze e resistenze al cambiamento</p> <p>Integrazione con il piano dell'offerta formativa</p> <p>Coerenza interna e modalità di valutazione e revisione</p>	<p>Il progetto è comunicato all'esterno per favorire un rafforzamento della rete costituita e per allargarla sia alle altre scuole medie che alla scuola primaria del territorio</p> <p>Durante tutto il lavoro è stato sempre meno necessario mettere in atto processi di mediazione rispetto a resistenze all'interno del corpo docente coinvolto.</p> <p>Il gruppo di lavoro ha sempre cercato la massima coerenza ed il superamento della casualità con una complessiva sistematicità dei differenti livelli progettuali</p> <p>Si sono messe in atto pratiche di valutazione diagnostica esplicitate in riunioni di staff di Dirigenza con i vari partner e referenti di progetto con monitoraggio in tutte le fasi dello stesso</p>	<p>In alcune fasi di realizzazione si sono manifestate perplessità, all'interno dei consigli di classe coinvolti ma al di fuori del gruppo di lavoro, che sono state parzialmente recuperate grazie al lavoro di tutte le componenti su una attenta e continua revisione del progetto e una più puntuale focalizzazione dello stesso</p> <p>La scarsa "abitudine" a lavorare "per competenze" utilizzando le "discipline" come "occasioni di apprendimento"</p>	<p>Una grande difficoltà della scuola attuale è quella di lavorare "per competenze" utilizzando le "discipline" come "occasioni di apprendimento"</p> <p>Un'altra, non meno importante, è quella della limitata capacità di tutti i soggetti nel saper lavorare insieme.</p> <p>Questo progetto, facendo leva sulla forte motivazione di tutte le componenti proiettate verso l'esplorazione del processo cognitivo, guidate dalla curiosità, dall'interesse e dalla propria esperienza, ha permesso una conoscenza reciproca del lavoro delle singole scuole e una valorizzazione dello stesso mirando così al superamento delle diffidenze e alla costruzione di un modello collaborativo con la grande ambizione di creare un</p> <p><i>polo di ricerca didattica sul territorio</i></p>





Gerardina Orsini
Liceo Scientifico "Sulpicio", Veroli (FR)

Struttura degli interventi formativi / laboratoriali

Genesi del progetto	Elementi di interesse	Elementi di criticità	Potenzialità
<p>Coincidenza di fattori interni ed esterni</p> <p>Collegamento con esperienze pregresse: Progetto "INNOVADIDATTICA"</p> <p>Sistema di ruoli</p> <p>Rilevanza organizzativa gruppo di progetto</p> <p>Ruolo dei dirigenti scolastici</p> <p>Definizione ambiti di responsabilità individuale-collettiva</p> <p>Modalità di collaborazione con soggetti esterni</p> <p>Livello di coinvolgimento</p> <p>Integrazione con il piano dell'Offerta Formativa</p> <p>Modalità di Valutazione e Revisione</p>	<p>Il Liceo "Sulpicio" di Veroli, dopo l'esperienza di grande rilevanza formativa: Progetto "INNOVADIDATTICA", ha continuato, con questa nuova occasione: progetto "Diffusione della cultura della valutazione degli apprendimenti" a collaborare con le scuole medie del territorio.</p> <p>Occasioni di incontro mirate alla costruzione di valori positivi per valorizzare il senso di appartenenza al territorio, necessario per rafforzare l'identità dell'adolescente.</p> <p>La ferma determinazione tesa a realizzare il presente progetto ha consentito l'ampliamento della rete e la condivisione dello stesso in tutte le sue componenti.</p> <p>Attraverso l'interazione della molteplicità delle variabili interne, sono state messe in atto pratiche di valutazione diagnostica, sempre esplicitate nelle riunioni, durante le quali i referenti hanno provveduto al monitoraggio di ogni fase del progetto stesso.</p> <p>Il progetto ha presentato una piena coincidenza tra progettualità pensata e i piani dell'Offerta Formativa delle scuole coinvolte.</p> <p>Determinante è stato il ruolo svolto dai Dirigenti Scolastici, che ha consentito il coordinamento come funzione centrale, secondo i diversi livelli di responsabilità.</p>	<p>Tensione per la complessità del progetto</p> <p>Sin dall'inizio risultava evidente la consapevolezza da parte di tutte le componenti coinvolte:</p> <p>a) della complessità di analisi teorica delle relazioni tra le diverse variabili del processo di valutazione degli apprendimenti;</p> <p>b) della necessità di dover trovare delle soluzioni pratiche e specifiche per la certificazione delle competenze;</p> <p>c) della complessità della descrizione dei microprocessi e dei risultati raggiunti</p>	<p>L'esperienza ha potenziato la conoscenza reciproca delle singole scuole valorizzandone il lavoro.</p> <p>Le scuole coinvolte hanno manifestato più volte il desiderio non solo di mantenere la rete ma di allargarla alla scuola primaria per potenziare il lavoro iniziato e per continuare l'attività di ricerca didattica.</p> <p>Il prodotto realizzato dalle scuole sarà socializzato al territorio (famiglie e extrascuola) con un convegno che vedrà coinvolti tutti i partner e tutti gli esperti istituzionali e non.</p>



Struttura degli interventi formativi / laboratoriali

<p>Diagnosi del Contesto Coincidenza di fattori interni ed esterni</p> <p>Settembre 2009/Giugno 2010</p> <p>quadro sociografico-sintetico, socio-economico e culturale (interazioni scuola-territorio); acquisire conoscenza del (e saper indirizzare al) sistema della formazione integrata sul territorio modifiche del sistema (responsabilità, flessibilità, integrazione, osservatori)</p> <p>collegamento con esperienze pregresse "INNOVADIDATTICA"; analisi del bando di concorso: "Diffusione della cultura della valutazione degli apprendimenti" generalità del progetto (livello di coinvolgimento, sistema dei ruoli e genesi del progetto)</p> <p>Elaborazione del progetto: In RETE per valutare e certificare... alla ricerca di linguaggi comuni</p>	<p>Co progettazione</p> <p>↓</p> <p>Condivisione del contratto formativo</p> <p>↓</p> <p>Sceita del team di formatori</p> <p>Luglio 2010/Settembre 2010</p> <p>individuazione delle scuole (ampliamento della rete); costruzione del percorso dei destinatari della ricerca modifiche del sistema (responsabilità, flessibilità, integrazione, osservatori)</p> <p>integrazione con il Piano dell'Offerta Formativa; definizione ambiti di responsabilità individuale-collettiva; modalità collaborazione con soggetti esterni generalità del progetto (livello di coinvolgimento, sistema dei ruoli e genesi del progetto)</p> <p>avvio delle attività</p>	<p>Attività di ricerca e analisi dei documenti: Ricerca/Azione</p> <p>↓</p> <p>Momenti informativi <i>Utilizzare gli (e indirizzare agli) strumenti per l'accesso alle informazioni</i></p> <p>↓</p> <p>Lavoro individuale e in piccolo gruppo <i>Condivisione del lavoro</i></p> <p>Ottobre 2010/Dicembre 2010</p> <p>produrre un bilancio di competenze; saper creare le condizioni per il problem solving e problem setting; costruire, coordinare e gestire il team di lavoro modifiche del sistema (responsabilità, flessibilità, integrazione, osservatori)</p> <p>Vitalità culturale e organizzativa modifiche con il sistema (relazioni inter-sistemiche)</p> <p>modalità di valutazione e revisione; gestione delle differenze e resistenze al cambiamento generalità del progetto (livello di coinvolgimento, sistema dei ruoli e genesi del progetto)</p> <p>analisi recente letteratura (studi, ricerche ed interventi)</p>	<p>Confronto/condivisione dei lavori individuali e dei piccoli gruppi</p> <p>↓</p> <p>Presentazione prodotto condiviso</p> <p>↓</p> <p>INTERSCAMBIO CIRCOLARE tra riferimenti teorici e prassi operativa</p> <p>Gennaio 2011/Luglio 2011</p> <p>autonomia di ricerca e sperimentazione; ampliamento dell'Offerta Formativa, analisi interazione osservatori-scuole; articolazione modulare della didattica ed elaborazione di un curricolo unitario, predisposizione di un sistema di valutazione, modifiche del sistema (responsabilità, flessibilità, integrazione, osservatori)</p> <p>innovazione disciplinare, attività di ricerca e laboratorio, continuità educativa e interdisciplinarietà, condivisione di scelte didattiche ed educative modifiche nel sistema (modello relazionale, curricolare e didattico)</p> <p>visibilità del progetto; coinvolgimento genitori/alunni; coinvolgimento delle altre scuole del territorio generalità del progetto (livello di coinvolgimento, sistema dei ruoli e genesi del progetto)</p> <p>apertura verso l'esterno e dinamiche relazionali intersistemiche; modifiche con il sistema (relazioni inter-sistemiche)</p> <p>ruoli (prescritti e agiti); disponibilità all'interazione; modalità di presentazione dell'esperienza; rapporti tra gli interlocutori; analisi interazione osservatori-scuole (interlocutori)</p> <p>organizzazione delle schede di lavoro e delle prove</p> <p>sperimentazione di un sistema di valutazione analisi del lavoro svolto e redazione del report finale</p>
---	---	---	---



Carla Alfano

dirigente scolastico dell'I.C. "Alfieri", Roma - Coordinatrice didattica della Rete

Isabella Castelli docente

Una bussola per il futuro

Terzo millennio: leggo, comprendo, comunico, posso mettermi in gioco

Esperienza di rete tra scuole secondarie di primo e secondo grado nel centro storico di Roma

Le scuole in rete - nell'ambito del "Progetto Orientamento" dell'USR Lazio - appartengono tutte al territorio del centro storico di Roma, scuole che si rivolgono ad un'utenza con aspettative culturali elevate, scuole di "tradizione", soprattutto le secondarie di secondo grado, che talvolta tendono ad essere autoreferenziali. In questo contesto la continuità si è sviluppata in modo poco sistematico, talvolta occasionale, ed è consistita prevalentemente in uno scambio di informazioni sui risultati dei test d'ingresso in entrata al primo anno di scuola secondaria di secondo grado. Risultati spesso deludenti che hanno sottolineato la discontinuità tra i due ordini di studi e hanno consolidato negli anni un atteggiamento di difficile comunicazione tra i docenti della secondaria di primo e secondo grado. L'occasione del Progetto Regionale di implementazione della didattica orientativa ha aperto una possibilità di confronto che, partita con qualche esitazione, si è rivelata efficace e produttiva e con ampie prospettive di continuità.

Incidenza sul piano della professionalità docente

La progettazione comune di un "Percorso di apprendimento per la comprensione del testo" ha facilitato la condivisione del linguaggio attinente alla didattica e alla valutazione, sottolineando la transdisciplinarietà dei metodi di lavoro per rendere efficaci e significativi gli apprendimenti.

Le fasi operative hanno sempre visto un momento comune tra docenti di Italiano e Matematica per una riflessione su come strutturare e valutare i test oggettivi, sui termini cruciali di conoscenze, abilità, competenze e sull'importanza del valore orientativo delle singole discipline.

Perché l'attività didattica curricolare abbia valore orientativo occorre fare riferimento ad alcune operazioni indispensabili che vanno al di là dell'insegnamento della singola disciplina e dell'ordine di scuola.

Dall'iniziale diffidenza si è giunti a condividere che:

- nella dinamica dell'apprendimento a scuola bisogna lavorare sui significati dell'esperienza individuale dei ragazzi per far riemergere e consentire di svilupparne altri legati ai nuovi apprendimenti (costruzione di reti significative);
- fare in modo che gli alunni sappiano quali informazioni servono per raggiungere un obiettivo, come si trovano e si consultano le fonti di informazione (internet, testi, documenti, riviste, giornali,..), come si stabiliscono confronti e relazioni tra i dati, come si selezionano per renderli rappresentativi;
- far cogliere i collegamenti tra gli eventi, saperli problematizzare e mettere in moto strategie di risoluzione di problemi.

Nei tavoli di lavoro separati per Italiano e Matematica il confronto ha dato risultati interessanti per l'individuazione

di obiettivi comuni in vista del curricolo verticale.

Per Italiano, alla fine del percorso di apprendimento nelle classi, si sono prodotte prove finali per la secondaria di primo grado uguali alle prove di ingresso al percorso per la scuola secondaria di secondo grado.

Per Matematica, la condivisione di metodi, linguaggio e contenuti è stata tale da consentire la strutturazione di testi finali uguali per i diversi ordini di studio, prove diversificate solo per la richiesta di applicazione di strategie risolutive diverse (aritmetiche o algebriche, descrittive o dimostrative).

Ricaduta sul piano dei processi di mediazione tra insegnamento ed apprendimento

In questo progetto "Una bussola per il futuro" si è messo a punto un intervento rivolto ai ragazzi dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e a quelli del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, con la duplice finalità di indurre i ragazzi a una prima riflessione metacognitiva e di fornire gli strumenti per una efficace comprensione del testo.

L'attenzione al lavoro metacognitivo è rivolto ad indurre i giovani a soffermarsi sui processi mentali che attengono alla riflessione e al controllo. Quali sono le idee che hanno gli studenti su loro stessi come soggetti che apprendono? Quali sono i procedimenti di controllo del loro apprendimento che i ragazzi sono capaci di esplicitare?

Essere capaci di valutare il grado della propria comprensione di un argomento è un elemento fondamentale verso la soluzione delle difficoltà di comprensione. La comprensione del testo è una abilità di base imprescindibile per l'apprendimento di qualunque disciplina. Essere in grado di comprendere un testo in

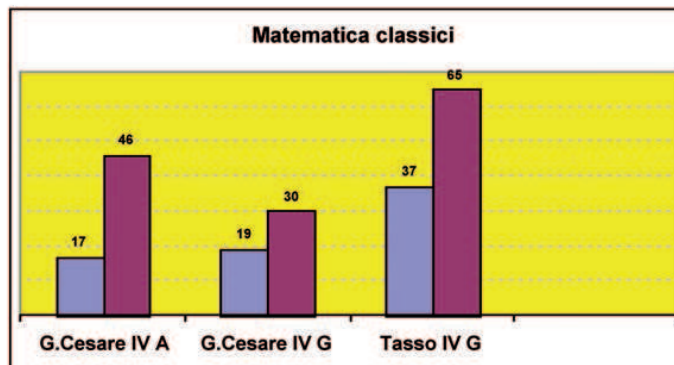
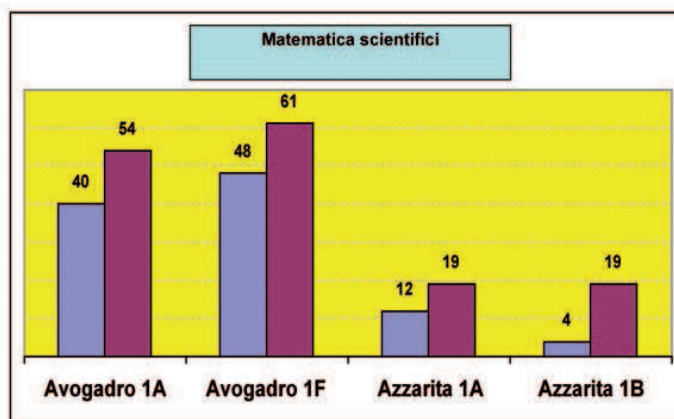
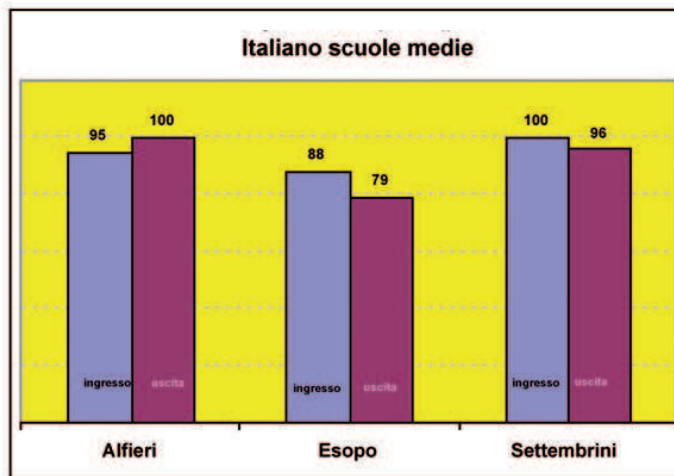


maniera autonoma è il primo passo verso la possibilità di un autorientamento consapevole. Nelle classi coinvolte si è rilevato interesse e curiosità per un lavoro didattico svolto in rete, un'attività sperimentale di ricerca-azione programmata da docenti di scuole diverse, di ordini diversi per migliorare la comprensione del testo che presenta per molti una reale difficoltà.

Il test d'ingresso al percorso è stato svolto con impegno e la correzione in classe ha consentito un confronto di strategie di lavoro importante per la consapevolezza degli errori o delle difficoltà incontrate. Il percorso di prove per trovare strategie di comprensione del testo svolto in classe con la guida dei docenti ha favorito momenti di *peer education*, con discussioni tra i ragazzi per arrivare alla decodifica più efficace del testo proposto.

Alcuni alunni si sono trovati a lavorare nel primo anno della scuola secondaria di secondo grado, sapendo che anche nella secondaria di primo grado dalla quale provenivano si stava svolgendo lo stesso progetto: l'hanno riferito con piacere, si sono sentiti accompagnati nel percorso di apprendimento. Continuità verticale percepita dai ragazzi?

Se è così, è importante. Per il prossimo anno 2011-2012 si darà cadenza mensile al lavoro strutturato sulla comprensione del testo e si potrà estendere a un numero maggiore di classi. Si è constatata qualche flessione nei risultati quando la formulazione del test non era sufficientemente precisa e si ritiene utile per il prossimo una formazione dei docenti sulla strutturazione e valutazione di test oggettivi.





di **Marta Santarelli**

V A Rag. Istituto Tecnico Economico “Leopoldo Pirelli”, Roma

Il progetto “Teamnet” per l’orientamento: il punto di vista di un’allieva

Ogni giorno Internet lancia sfide ai siti web, in modo da creare applicazioni sempre più complesse e interessanti, capaci di coinvolgere continuamente più utenti e di mantenere alta la soglia d’attenzione, presentandone i contenuti in maniera dinamica e con effetti accattivanti. Per ottenere questi risultati, il semplice uso dei marcatori HTML non basta: gli sviluppatori ricorrono, in modo sempre più frequente, all’utilizzo dei linguaggi di script e di oggetti incorporati, dotati di proprie funzionalità.

Un sito web, quindi, non è un semplice insieme di “pixel” che compongono un’interfaccia visibile agli utenti. Il sito web è un potente strumento di comunicazione e di marketing, permette la realizzazione dei propri obiettivi per mezzo di una corretta ed attraente interazione con i clienti e gli utenti.

Il design, poi, si deve ovviamente combinare con la funzionalità in modo armonico: l’uno non deve prevalere sull’altra e viceversa. Tutto questo è visualizzato ogni giorno da miriadi di persone. Ma come si può creare un sito web accattivante?

Un sito web che risulti invitante, deve essere innanzi tutto semplice: bisogna, infatti, pensare che non tutti gli utenti sono esperti informatici e potrebbero riscontrare problemi nell’utilizzare il nostro sito, con il solo risultato di sconcertarsi e essere indotti ad abbandonare la pagina che stanno visitando.

Da non sottovalutare quindi il “layout”: l’importante è cercare di non strafare e mantenere un’impostazione delle pagine semplice. Bisogna progettare in modo chiaro, semplice e lineare le pagine e i collegamenti ipertestuali.

Infatti, non bisogna dimenticare che i siti più usati e visitati sono quelli semplici.

Quindi, per avere un ottimo sito Internet, non occorre dispiegare grandi risorse grafiche, né riempire le pagine con varie animazioni, ma è preferibile realizzare uno studio della struttura ed ottimizzare la facilità di accesso alle varie pagine per i visitatori.

Essi non devono essere troppo distratti: i visitatori vogliono trovare, e magari comprare, non vedere quanto sei bravo a mettere “gadget” che si muovono e suoni che poi risultano più o meno fastidiosi. Meglio creare una lista, in modo che la pagina risulti organizzata e interattiva, che includa l’home (dove potremmo dare il benvenuto ai nostri visitatori, ringraziandoli e dando una breve spiegazione degli argomenti trattati nella nostra pagina), video, news (notizie che non si trovano comunemente in giro per il web, ma anche dati presi dal cartaceo o per conoscenza personale), e uno spazio dedicato agli iscritti, che includa una “chat”, la possibilità di mandare messaggi e d’interagire con il creatore della pagina, in modo di inviare consigli su come migliorarla, o per ulteriori spiegazioni.

In secondo luogo penseremo alle foto, allo sfondo e ad altri effetti grafici, possibilmente in armonia con l’argomento di cui si sta trattando. La scelta dei colori e degli sfondi, influenza notevolmente la lettura: leggere sul video è generalmente già più fastidioso che leggere su carta, figuriamoci in presenza di sfondi animati o di contrasti cromatici poco evidenti.

La combinazione tra il colore-testo e il colore-sfondo è essenziale.

Veniamo quindi ai testi, che devono essere brevi e semplici. No alle frasi lunghe, alle parole superflue, ai termini troppo difficili. I lettori non hanno tempo da perdere e potrebbero decidere che leggere le informazioni da un’altra parte sia la soluzione più semplice.

E’, quindi, importante andare subito al punto, e può risultare utile partire dalle conclusioni, mettendo nel primo paragrafo un riassunto: il resto del testo sarà un approfondimento. Infatti, sono pochi i lettori che si concentrano nella lettura di un’intera pagina, mentre la maggior parte dà uno sguardo superficiale, alla ricerca d’informazioni interessanti.





di **Federica Augelli, Francesca Monaco, Martina Fantilli**
V A Rag. Istituto Tecnico Economico “Leopoldo Pirelli”, Roma

Il Progetto “Teamnet” per l'utilizzabilità immediata del sito web: la parola agli allievi

L'intero pianeta continua ad essere investito da una totale rivoluzione tecnologica che riguarda soprattutto il mondo dell'informazione e della comunicazione. La telefonia mobile e satellitare, per esempio, rendono le telecomunicazioni accessibili non solo alle popolazioni urbane, ma anche a quelle che vivono nelle zone rurali e, addirittura, nelle zone più remote dei continenti.

Internet consente l'accesso ad una infinita gamma di risorse ed informazioni provenienti da ogni parte del pianeta. Questa grande rete permette la connessione agli utenti, in qualsiasi momento della giornata, per far visitare loro milioni di siti l'anno. Ogni giorno, quindi, si possono ricevere informazioni, notizie, immagini, suoni. Gli stessi, fruibili contemporaneamente, nel mondo da chi è connesso alla rete.

Il linguaggio più comune, utilizzato per rendere le informazioni dei “World Wide Web” disponibili, è l'HTML. La sfida quotidiana che Internet lancia ai web designer è quella di realizzare applicazioni per il web sempre più complesse ed interattive, capaci di coinvolgere gli utenti e di mantenere alta la soglia d'attenzione. Questo, però, fa sorgere un problema troppo spesso ignorato da chi si occupa di realizzazione di siti web: come rendere accessibili le “interfacce utente”?

E' chiaro, quindi, che dovremmo realizzare un sito web con lo scopo di renderlo pratico. Questo deve necessariamente avvenire, in quanto non avremo sempre a che fare con utenti specializzati. L'“usabilità” è dunque il filo che lega persone con competenze diverse. Basti pensare che, oggi, anche molti nonni si diletano con il computer.

Diversi studi hanno confermato che il contenuto di un sito è l'elemento prevalente; infatti, buona parte del pubblico sembra non dare importanza all'aspetto del design.

Quando aprono una nuova pagina, gli utenti, solitamente ignorano le barre di navigazione e gli altri elementi di design, guardando direttamente il contenuto della “home”. Quando gli utenti non capiscono un certo elemento di design non perdono tempo ad interpretarlo, ma continuano nel tempo ad ignorarlo.

Inoltre, nonostante tutti gli sforzi, spesso non capiscono in che zona di un sito si trovino.

I visitatori sono sempre protesi verso l'obiettivo che hanno in mente e che vogliono raggiungere.

Per fare questo, spesso si affidano alle “maschere” di ricerca con parole chiave come principale strategia, oltrepassando ogni possibilità di navigazione guidata. Se le pagine sembrano non possedere un contenuto rilevante, i visitatori le abbandonano dopo pochi secondi, senza affidarsi troppo ai menu.

E' quindi oltremodo necessario che il sito sia funzionale.

Ciò deve permettere all'utente di poter, in breve tempo, soddisfare la propria ricerca. E' bene dunque sintetizzare il più possibile i concetti principali, nelle prime battute o nel primo paragrafo della pagina.

E' preferibile evitare di parlare di troppi argomenti differenti in una singola pagina perché confonderebbe i destinatari dei motori di ricerca e darebbe molto meno valore al contenuto della pagina.

Non bisogna, comunque, abbandonare l'idea di creare dei siti con “home page” accattivanti, artistiche e colorate. E' risaputo che... anche l'occhio, vuole la sua parte!

Gli utenti sono spesso alla ricerca di “photo gallery”, per avere una panoramica più ampia di quello che stanno cercando e, soprattutto, di tutto quello che il sito propone loro. E' agevole constatare come siano sempre più i “web design” che usano Internet non solo come strumento di ricerca, ma anche come mezzo di promozione della propria attività. E' proprio questo l'altro aspetto importante che riguarda i collegamenti per approfondire o seguire più da vicino quello che tratta il sito. E' il caso dei social network (Facebook, Twitter).

Molti di noi, abituati a navigare in Internet, conoscono tante tipologie di siti. Di sicuro sono passati anche per quelli scritti in altre lingue o con la funzione di traduzione automatica.

I siti multilingua oggi sono una componente essenziale del web.

Tutto questo perché, **nel campo della comunicazione, è importante rendersi e farsi capire soprattutto nella nostra realtà complessa e multiculturale.**

E tutti sappiamo quanto il comunicare sia di vitale importanza nella relazionalità umana, prima ancora che sociale e civile.

Bibliografia

- Arons A.B., *Guida all'insegnamento della fisica*, Zanichelli
- Bandura A., «Self-regulation of motivation and action through goal systems», in V. Hamilton -G.H. Bower - N. H. Frijda (Eds.), *Cognition, motivation, and affect: A cognitive science view*, M. Nijhoff, Dordrecht, 1988, 37-61.
- Baumeister R. F. – K.D. Vohs, *Handbook of self-regulation*, Guilford, New York, 2004.
- Biasin C., *Che cos'è l'autoformazione*, Roma. Carocci, 2009.
- Boda G., *Life skills e peer education: un progetto di intervento italiano*, in "Progettare la Scuola", vol. 1, n. 6, 2000
- Boda G., *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano 2001
- Boda G., *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, Franco Angeli, Milano 2006
- Boekaerts – P.R.Pintrich – M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, 2000.
- Bordignon B. e Caputi R., *Certificazione delle competenze*, Roma, Armando, 2009
- Cacciamani S., Giannandrea L., *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma 2007
- Cacciamani S., *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alla comunità di ricerca*, Carocci, Roma 2008
- Capoferri P., *Il Cooperative Learning nel laboratorio di lettura e scrittura*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004.
- Carré P., A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, PUF, Paris 2002.
- Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Edizioni Erickson, Trento, 1999
- Comoglio M., Maini P., *Cooperative Learning a scuola*, in "Orientamenti pedagogici", n. 42, 1995
- Comoglio M., *Che cos'è il Cooperative Learning*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 2, 1996
- Comoglio M., Cardoso M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Editrice LAS, Roma 1996
- Comoglio M., *Educare insegnando. Apprendere e applicare il cooperative learning*, Editrice LAS, Roma 1998
- Dalle Carbonare E., Ghittoni E., Rosson S., *Peer educator. Istruzioni per l'uso*, Franco Angeli, Milano, 2004
- de Charms R., *Personal causation*, Academic Press, New York, 1968.
- Duprè F., *L'Educazione scientifica nella scuola elementare*, pag.238 e segg.La Nuova Italia
- Ellerani P., Pavan D., *Cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo*, ed. Notizie della Scuola, 2003
- Elliot A.J. – C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, Guilford, New York, 2005.
- Fabre M., *Penser la formation*, PUF, Paris, 1995.
- Forgas J.P., R.F.Baumeister, D.M.Tice (Eds.), *Psychology of Self-Regulation*, New York, Psychology Press, 2009.
- Heckhausen H., *Motivation and Action*, Springer, Berlin 1992
- Johnson D.W, Johnson R.T, Holubec E.J, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Edizioni Erickson Trento 1996
- Kuhl J. , *Motivation, Konflikt, und Handlungskontrolle*, Berlin, Springer 1983
- La Penna Antonio, *Sulla scuola*, Bari-Roma Laterza 1999
- Marazzini P. et al., *Fenomeni, Leggi, Esperimenti*, Minerva scuola.
- Markus H. -Nurius P., *Possible selves*, «American Psychologist», 41, 1986, pp. 954-969.
- Martinelli M., *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, SEI, Torino 2004
- Mezirow J. , *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- Mezirow J. et alii, *Learning as Transformation*, San Francisco, Jossey-Bass 2000.
- Mezirow J., E.W.Taylor (Eds.), *Transformative Learning in practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 2009.
- Monti Augusto, *Scuola classica e vita moderna*, Torino, Einaudi, 1968
- Nuttin J. (1980), *Teoria della motivazione umana*, Armando, Roma, 1983.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamburino B., *Educazione tra pari: manuale teorico pratico di empowered peer education*, Edizioni Erickson, Trento 2002
- Pellerey M., "Evoluzione e sviluppo degli approcci per competenze nella formazione professionale", in A. M. Ajello, *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002, 49-78.

- Pellerey M., "Processi di transfer delle competenze e formazione professionale", in ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano, 2002, 113-154.
- Pellerey M., "Sul concetto di competenza, in particolare di competenza sul lavoro", in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001, 231-276.
- Pellerey M., *Educare*, LAS, Roma, 1999.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004.
- Pellerey M., "Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze professionali", in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano, 2004, 150-191.
- Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- Pellerey M., *Un curriculum per lo sviluppo di competenze*, «Rivista dell'istruzione», 4, 2008, 21-26.
- Pellerey M., *Riflessioni sull'uso del concetto di competenza in ambito educativo scolastico*, «Pedagogia più didattica», I(2009), 1, 107-112.
- Pellerey M., *Sulla valutazione delle competenze*, «Autonomia e Dirigenza» XVIII(2009) 7-8-9, 31-36
- Pellerey M., "Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro", in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001, 231-276
- Pellerey M., "Processi di transfer delle competenze e formazione professionale", in ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano, 2002, 113-154
- Petruccioli I., Fabrizi A., *Orientarsi per non disperdersi. Una ricerca-intervento sull'educazione tra pari*, Franco Angeli, Milano 2005
- Pineau G., *L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'éétéro et l'écoformation*, «Education permanente», 78-79, 1985, 25-39.
- Polito M., *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Edizioni Erickson, Trento 2003
- Polya G., *Metodi matematici per l'insegnamento delle scienze fisiche*, Zanichelli Quaglino G. P., Fare formazione, Cortina, Milano, 2005.
- Rousseau J. J., *Emilio o dell'educazione*, edizione integrale a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- Ruffini C.-Sarchielli V., *Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze*, «Professionalità», 75, 2003, 9-17.
- Sharan Y., Sharan S., *Gli alunni fanno ricerca*, Edizioni Erickson, Trento 1998
- Veggetti M.S., *L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*, Carocci, Roma 2004
- Weiner B., *Human motivation*, Newbury Park, Sage, 1992.



Note

A series of horizontal dashed lines for writing notes, spanning the width of the page.





ORIENTAMENTO FORMATIVO E VALUTAZIONE

A series of horizontal dashed lines for writing, spanning the width of the page.





 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
USRLAZIO
Ufficio Scolastico Regionale



Colophon

Si ringrazia il dott. Paolo Maria Reale, dirigente scolastico dell'IIS "Carlo Urbani" di Acilia-Roma, l'ing. Maria Teresa Bertoglio, il prof. Stefano Pennacchietti e gli allievi Sara De Angelo, Cristina Madan e Alessandro Paltoni, rispettivamente delle classi IV C, IV D e IV E

Progetto grafico BaldassarreCarpiVitelliu - Roma

Impaginazione IIS "Carlo Urbani" di Acilia-Roma

Stampa a cura della Sintesi Grafica di Roma nell'ambito dell'attività scuola-lavoro

Lavoro eseguito in fase di alternanza scuola-lavoro dagli studenti dell'IIS "Carlo Urbani" di Acilia - Roma

