

Tutti i contenuti del bando G.U. n. 16 26/2/2016
Programmi d'esame – Allegato A del D.M. 95

**CONCORSO
DOCENTI
2016**

a cura di

DARIO IANES, SOFIA CRAMEROTTI,
NUNZIANTE CAPALDO E LUCIANO RONDANINI

INSEGNARE DOMANI

NELLA SCUOLA
PRIMARIA

**PROVA
SCRITTA**

IN OMAGGIO LA
PIATTAFORMA

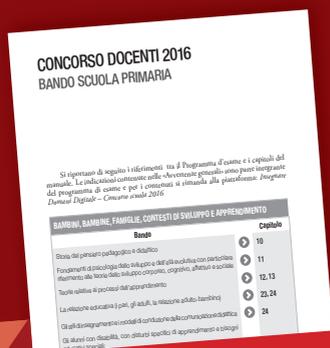
**INSEGNARE
DOMANI**

DIGITALE

Erickson

CONCORSO DOCENTI 2016

Insegnare domani è uno strumento completo e indispensabile per tutti coloro che si preparano ad affrontare la **prova scritta del Concorso per il personale docente 2016 per la scuola primaria**. Frutto dell'esperienza trentennale del Centro Studi Erickson nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, **contiene e spiega tutti gli argomenti richiesti dal bando**.



TROVA FACILMENTE
TUTTI I CONTENUTI DEL BANDO



COMPRENDI E MEMORIZZA
CON LE MAPPE CONCETTUALI



ALL'INTERNO IL CODICE PER ACCEDERE GRATUITAMENTE ALLA PIATTAFORMA **INSEGNARE DOMANI DIGITALE** CON:

- CONTENUTI MULTIMEDIALI
- MAPPE CONCETTUALI
- PERCORSI GUIDATI
- TEST DI VERIFICA
- NEWS E SOCIAL
- AVVERTENZE GENERALI



PER PREPARARSI
ALLA
PROVA ORALE

Indice

<i>Introduzione</i>	9
<i>Concorso Docenti 2016 – Bando Scuola Primaria</i>	13

SFONDO INTEGRATORE 1

La scuola primaria come istituzione e il ruolo dell'insegnante

<i>Capitolo 1</i>	
La scuola e l'Europa	19
<i>Capitolo 2</i>	
L'eredità del passato	31
<i>Capitolo 3</i>	
La funzione della scuola nella società contemporanea	49
<i>Capitolo 4</i>	
La scuola primaria: gli aspetti ordinamentali	71
<i>Capitolo 5</i>	
La scuola primaria e l'autonomia	83
<i>Capitolo 6</i>	
Il ruolo dell'insegnante	99
<i>Capitolo 7</i>	
Alcuni significativi aspetti della riforma, legge n. 107/2015: PTOF, organico dell'autonomia e cultura digitale	113
<i>Capitolo 8</i>	
La sfida delle competenze	127
<i>Capitolo 9</i>	
Il Sistema nazionale di valutazione e autovalutazione di istituto	141
<i>Capitolo 10</i>	
Alcune riflessioni sul pensiero pedagogico e didattico	155

SFONDO INTEGRATORE 2

Il bambino: teorie dello sviluppo e psicologia dell'apprendimento

<i>Capitolo 11</i>	
Lo sviluppo del bambino	179
<i>Capitolo 12</i>	
Inquadramento teorico sull'apprendimento	195

<i>Capitolo 13</i>	L'apprendimento nella scuola primaria: linguaggio, letto-scrittura, numero e calcolo	233
--------------------	--	-----

SFONDO INTEGRATORE 3

La classe: programmazione e progettazione educativo-didattica

<i>Capitolo 14</i>	Il processo di insegnamento-apprendimento	273
<i>Capitolo 15</i>	Strategie cooperative e di tutoring in classe	299
<i>Capitolo 16</i>	Didattica efficace in classe	307
<i>Capitolo 17</i>	Strategie della programmazione didattica	331
<i>Capitolo 18</i>	Didattica per competenze	363
<i>Capitolo 19</i>	Verifica e valutazione degli apprendimenti	387
<i>Capitolo 20</i>	Bisogni educativi speciali e inclusione	433
<i>Capitolo 21</i>	DSA e ADHD	463
<i>Capitolo 22</i>	Orientamento e prevenzione dell'insuccesso scolastico	503
<i>Capitolo 23</i>	La promozione del benessere	521
<i>Capitolo 24</i>	Abilità comunicative	541
<i>Capitolo 25</i>	Buone prassi	557
<i>Capitolo 26</i>	Educazione interculturale	565

SFONDO INTEGRATORE 4

L'extrascuola e la famiglia

<i>Capitolo 27</i>	Finalità del processo educativo	593
<i>Capitolo 28</i>	Rapporti tra scuola ed extrascuola	599
<i>Capitolo 29</i>	Il rapporto tra scuola e famiglia e il colloquio didattico	603

SFONDO INTEGRATORE 5

Scuola primaria: competenze e strumenti digitali per la scuola del futuro

<i>Capitolo 30</i>	
Le competenze digitali	619
<i>Capitolo 31</i>	
Per un uso strategico delle tecnologie digitali (ICT) nella scuola	629
<i>Capitolo 32</i>	
Il piano nazionale scuola digitale	639
<i>Capitolo 33</i>	
Tecnologie e discipline nella scuola primaria	655
<i>Capitolo 34</i>	
Tecnologie didattiche per la gestione dei processi inclusivi in classe	667
<i>Capitolo 35</i>	
La didattica in classe con la LIM	689
<i>Bibliografia</i>	697

INTRODUZIONE

Il volume nasce dall'intenzione di accompagnare e guidare i docenti interessati a concorrere per i posti messi a bando per la scuola primaria, proponendo una esauriente trattazione degli argomenti richiesti per la preparazione.

In particolare, basandosi rigorosamente sui programmi riportati nel bando di Concorso emanato dal MIUR, esso è finalizzato ad aiutare i candidati nella preparazione della prova scritta volta ad accertare le competenze professionali e le conoscenze ritenute fondamentali per i docenti di questo ordine di scuola.

Accanto alle conoscenze relative allo sviluppo del bambino (nelle dimensioni cognitiva, affettiva, sociale, comunicativa, ecc.), l'accento viene posto, in particolare, sugli aspetti inerenti la scuola primaria come istituzione (con uno sguardo anche alla dimensione europea ed extraeuropea) e il ruolo degli insegnanti, la conoscenza degli Orientamenti e della normativa scolastica aggiornata alle indicazioni della *Buona Scuola*, gli aspetti teorico-metodologici implicati nel processo educativo, gli elementi della programmazione educativo-didattica, anche nell'ottica dell'uso delle tecnologie a scuola. Non viene inoltre dimenticata l'attenzione alla diversità nelle sue varie sfaccettature: dalle condizioni di svantaggio socioculturale, alla dimensione interculturale, alla didattica inclusiva per gli alunni con difficoltà/disturbi di apprendimento fino agli aspetti inerenti l'inclusione degli allievi con Bisogni Educativi Speciali. Non manca infine uno sguardo al lavoro di co-costruzione educativa con la famiglia e di continuità con il territorio e l'extrascuola.

Il testo è strutturato sulla base di «sfondi integratori» preceduti da «organizzatori anticipati dei contenuti», mappe concettuali, e corredato da un'approfondita bibliografia finale, per dare unitarietà e continuità ai vari argomenti presentati. Inoltre, al termine di quest'Introduzione, sono presentati gli argomenti del bando, accompagnati dal riferimento al capitolo o ai capitoli in cui vengono affrontati.

In particolare, per la scuola primaria sono stati individuati i seguenti sfondi integratori:

- La scuola primaria come istituzione e il ruolo dell'insegnante
- Il bambino: teorie dello sviluppo e psicologia dell'apprendimento

- La classe: programmazione e progettazione educativo-didattica
- L'extrascuola e la famiglia
- Scuola primaria: competenze e strumenti digitali per la scuola del futuro.

Il filo che unisce questi diversi sfondi integratori è quello di una visione di insieme della scuola a 360°, che non trascuri nessun aspetto in un rapporto di pari importanza e complementarietà di tutte le componenti. L'alunno nella sua totalità (nel suo funzionamento globale inteso in ottica ICF) è al centro del processo e, attorno a lui, un obiettivo zooma in direzione macro e micro sui vari elementi che lo circondano: l'istituzione scuola, il corpo docente, il gruppo dei pari, la programmazione educativo-didattica e l'attuazione delle varie attività, la collaborazione con la famiglia, i contatti e la continuità con l'extrascuola, lo sguardo verso il futuro di una scuola sempre più tecnologica.

Alcune strategie metacognitive utili per affrontare lo studio di questo testo

Riteniamo utile, a questo punto, fornirvi qui di seguito alcune strategie metacognitive per affrontare lo studio dei contenuti proposti nel volume in modo efficace e funzionale alla preparazione della prova concorsuale.

Le strategie di studio che si basano su un approccio metacognitivo hanno infatti lo scopo di attivare nel lettore quei processi superiori di ragionamento, elaborazione e memorizzazione che la ricerca psicologica ha dimostrato essere le più efficaci «abilità di studio» per far sì che i propri apprendimenti siano attivi, profondi, creativi e critici. Il lettore è allo stesso tempo una persona che conosce già molte cose, che valuta quello che legge, che lo riorganizza secondo la sua impostazione, le sue idee e la sua esperienza.

Alla base di questo approccio c'è la regola che lo studio di un testo si debba dividere in due fasi:

1. la *comprensione* profonda dei concetti, che vanno agganciati a ciò che si conosce già, analizzati in modo critico, manipolati, riadattati, ecc. secondo le modalità dell'apprendimento significativo. In questa prima fase l'obiettivo da porsi è quindi esclusivamente quello di capire e valutare il testo e, solo in una seconda fase, ci si porrà l'obiettivo di fissare le acquisizioni significative nella memoria, allenandosi a ritrovarle in modo organico e completo;
2. la *memorizzazione* dei prodotti della fase di comprensione, che dovranno depositarsi nella memoria a lungo termine ed essere disponibili per un recupero veloce e completo. In questa fase si devono usare strategie per immagazzinare e recuperare le informazioni.

In quest'ottica, si delinea quindi concretamente una serie di operazioni da compiere sul testo di studio.

Step 1: Lettura del titolo e della mappa concettuale (come organizzatori anticipati)¹

In questo primo step è utile attivare la memoria e rispondere alla domanda «Cosa so già su questo argomento?», facendo ipotesi sui contenuti che probabilmente si troveranno nel capitolo in relazione alle conoscenze già possedute (che su molti temi saranno considerevoli).

La mappa concettuale opera come «organizzatore anticipato» e stimola una prima rete di collegamenti tra i vari concetti. È importante dedicare qualche minuto a queste operazioni, e solo quando si ritiene di aver «aperto abbastanza file» di informazioni nella memoria, o di essersi posti abbastanza dubbi e domande, si può proseguire.

Step 2: Prima lettura complessiva del capitolo

Qui la priorità, l'obiettivo principale sarà la comprensione del testo.

Suggeriamo di usare strategicamente e in modo funzionale la sottolineatura e fare delle note a margine, soprattutto note critiche, di giudizio personale e note di collegamento ad altre informazioni.

È importante porsi frequentemente delle domande; può trattarsi semplicemente di un «Tutto chiaro?» oppure di una domanda del tipo «Questo come si collega a quanto ho appena letto in riferimento alla mappa concettuale?», o ancora di un «Sono d'accordo?» o «È proprio così?». Questo serve per approfondire in modo critico e personale la comprensione e per tenerla sempre sotto controllo.

Step 3: Seconda e terza lettura del capitolo

In questa fase l'obiettivo prioritario sarà la memorizzazione nella memoria a lungo termine, come abbiamo già avuto modo di spiegare sopra, applicando quindi le strategie di memorizzazione più efficaci per immagazzinare e poi recuperare le informazioni più rilevanti.

Step 4: Scrivere degli appunti/riassunti/schemi in forma grafica e/o scritta su un quaderno

Non è da trascurare infine anche la strategia di «fissare» personalmente in forma scritta gli argomenti (anche in forma rielaborata e di riassunti organici) e i concetti appresi.

Un primo esercizio utile può quindi essere quello di fissare all'interno di una tabella i concetti e le parole chiave per ciascun capitolo, così come può essere altrettanto funzionale lavorare sulla mappa concettuale, aggiungendo, togliendo, ricostruendo parti, creando collegamenti con nuove informazioni.

Inoltre si possono costruire degli schemi visivi-immaginativi personalizzati (confrontandoli con la mappa concettuale) o schemi verbali (elenchi soltanto scritti)

¹ Le mappe sono a cura di Sofia Cramerotti e Angela Cattoni.

per sintetizzare in ordine logico i concetti e le loro relazioni. È importante tenere in considerazione le proprie preferenze, ciò che sappiamo essere per noi particolarmente efficace e funzionale, considerando cioè il nostro stile cognitivo di apprendimento: grafici e disegni se si è un visualizzatore, elenchi se si è un verbalizzatore.

A questo punto, con la speranza che le strategie e i suggerimenti proposti possano esservi di aiuto, non ci resta che augurarvi «buono studio»... uno studio naturalmente orientato in ottica metacognitiva!

Oltre all'auspicio di superare le rimanenti prove del concorso, ci permettiamo di formularvene un altro, un augurio che riguarda la vostra crescita professionale: diventare sempre più insegnanti con tre «I» maiuscole, che stanno a significare Inclusione, Innovazione e Indipendenza intellettuale.

Auguriamo a voi e alla scuola italiana, che lo merita, di poter essere *insegnanti inclusivi*: sostenitori cioè dei valori universali e di promozione sociale che la nostra Costituzione assegna alla scuola, per tutti gli alunni con le loro differenze e caratteristiche umane e sociali. Insegnanti inclusivi e non esclusivi, segreganti, ingiusti. Insegnanti dell'individualizzazione, della personalizzazione, degli adattamenti, delle differenziazioni, delle pluralità.

Auguriamo a voi e alla scuola italiana, che lo merita, di poter essere *insegnanti innovatori*: curiosi, sperimentatori e coraggiosi. Professionisti che non si accontentano di ciò che è noto e abitudinario e vogliono invece trovare nuove soluzioni, affrontando temi grandi, come il digitale, le neuroscienze, le nuove complessità dei saperi per la vita. Insegnanti innovatori che cambino finalmente il modo di apprendere e di insegnare.

Auguriamo a voi e alla scuola italiana, che lo merita, di poter essere *insegnanti indipendenti*, intellettuali liberi, per formare cittadini liberi. Insegnanti cioè che non si piegano al conformismo burocratico ministeriale e scolastico, al conformismo opportunistico di qualche collega, alle resistenze corporative, alle pressioni delle famiglie e degli studenti, alle mode culturali. Queste sono le nostre tre «I» che ci auguriamo caratterizzeranno gli insegnanti di domani.

Dario Ianes e Sofia Cramerotti
Trento, febbraio 2016

CONCORSO DOCENTI 2016

BANDO SCUOLA PRIMARIA

Si riportano di seguito le corrispondenze tra il Programma d'esame e i capitoli del manuale. Le indicazioni contenute nelle «Avvertenze generali» sono parte integrante del programma di esame e per i contenuti si rimanda alla piattaforma che arricchisce e completa la preparazione necessaria per le prove: *Insegnare Domani Digitale – Concorso scuola 2016*.

PROGRAMMA D'ESAME

Il candidato deve dimostrare di possedere adeguate conoscenze e competenze rispondenti alle specifiche finalità della scuola primaria delineate nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

In particolare il candidato deve: saper progettare un percorso didattico nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita; promuovere l'alfabetizzazione di base — culturale e sociale — attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici delle varie discipline, in un orizzonte allargato alle altre culture e all'uso consapevole dei nuovi media; saper predisporre un ambiente di apprendimento idoneo a promuovere esperienze significative, a valorizzare le conoscenze degli alunni, a favorire l'esplorazione e la scoperta, a incoraggiare l'apprendimento collaborativo, a promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, a realizzare attività didattiche in forma laboratoriale; attuare interventi finalizzati all'accoglienza e all'inclusione di ogni forma di bisogni speciali attraverso la predisposizione di percorsi personalizzati ed individualizzati e l'adozione di specifiche strategie organizzative didattiche; promuovere l'esercizio di valori e competenze inerenti la cittadinanza, attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente.

Il candidato, tenendo conto di quanto indicato nella parte generale, dovrà dimostrare adeguate conoscenze e competenze in merito ai sotto indicati argomenti:

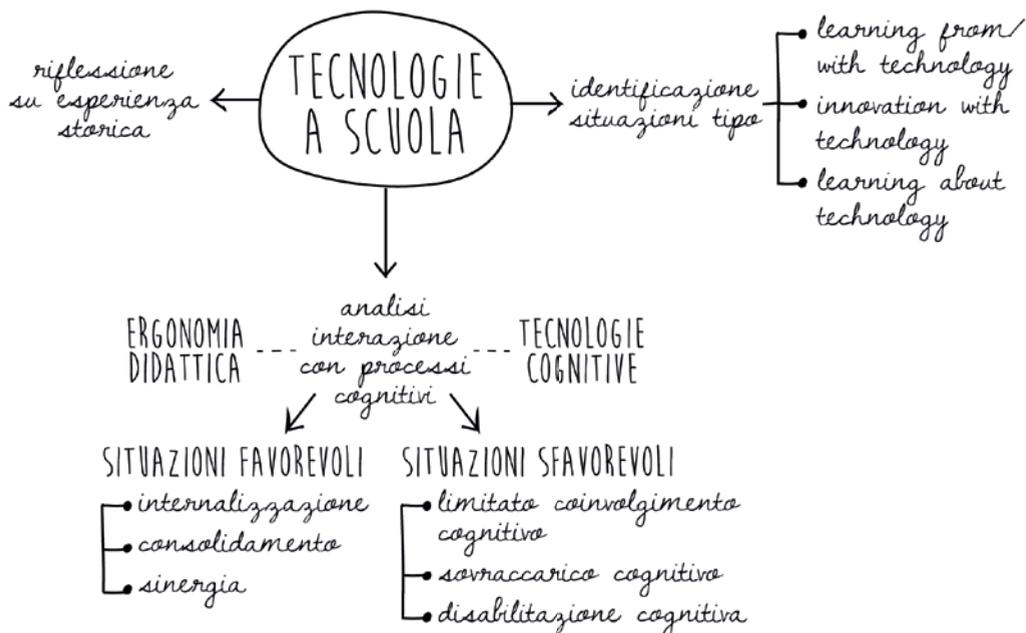
ALUNNI, FAMIGLIE, CONTESTI DI SVILUPPO E APPRENDIMENTO		
Bando		Capitolo
Pedagogia e storia della scuola primaria in Italia e in contesto internazionale	➤	1, 2, 10
Fondamenti di psicologia dello sviluppo e dell'età evolutiva con particolare riferimento alle teorie dello sviluppo corporeo, cognitivo, affettivo e sociale	➤	11
Teorie relative ai processi dell'apprendimento scolastico	➤	12, 13
La relazione educativa (i pari, gli adulti, la relazione adulto-bambino)	➤	23, 24
Gli stili di insegnamento e i modelli di conduzione della comunicazione didattica	➤	24
Gli alunni con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento e bisogni educativi speciali: modelli di riferimento, strategie e metodologie di intervento nella didattica inclusiva, uso strategico delle tecnologie	➤	19, 20, 21 e sfondo 5
SCUOLA PRIMARIA: FUNZIONI, CONTESTI ISTITUZIONALI, STRATEGIE EDUCATIVE E DIDATTICHE		
La funzione della scuola nella società contemporanea ed i suoi rapporti con la famiglia e le agenzie educative extrascolastiche, formali e informali	➤	27, 28, 29
Il disagio sociale, lo svantaggio socioculturale e la prevenzione dell'insuccesso e della dispersione scolastica	➤	22
La società interculturale: le pratiche inclusive per gli alunni con cittadinanza non italiana	➤	26
Progettazione didattica:		
– la scuola come ambiente di apprendimento	➤	16
– dalla programmazione alla progettazione didattica: modelli di riferimento	➤	17
– gli spazi e i materiali nella didattica	➤	17
– le metodologie didattiche	➤	14
– il ruolo del gruppo nell'apprendimento e nell'organizzazione didattica	➤	15 e 23
– didattica esperienziale e laboratoriale	➤	16

Bando	Capitolo
– tecnologie informatiche per la comunicazione e la didattica	 sfondo 5
Documentazione didattica e valutazione:	
– la documentazione didattica: finalità e strumenti	 25
– la valutazione formativa e sommativa	 17, 18, 19
– gli strumenti della valutazione	 17, 18, 19
– valutazione per competenze	 17, 18, 19
– la certificazione delle competenze	 8, 18, 19
Organizzazione della scuola primaria:	
– il tempo scuola e la flessibilità organizzativa (DPR 89/2009)	 3, 4 e sfondo 1
– gli anticipi di iscrizione nella scuola primaria	 3, 4 e sfondo 1
La continuità educativa:	
– continuità orizzontale e verticale	 2, 3, 5, 7
– gli Istituti comprensivi	 2, 4
– continuità con le agenzie formative del territorio	 27, 28, 29
L'Autonomia scolastica:	
– il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)	 7
– collegialità e relazioni all'interno dell'istituzione scolastica e rapporti inter-istituzionali	 5, 6
– il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), il Rapporto di autovalutazione (RAV) e i piani di miglioramento	 9
Principi di igiene scolastica	 4

Bando		Capitolo
Indicazioni Nazionali per il curricolo:		
– conoscenza critica delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione		2 e sfondo 1
– didattica delle discipline e mediazione didattica		10
– le discipline e la trasversalità dell'insegnamento		10
Competenze nei diversi ambiti del sapere e le competenze chiave europee		1, 3, 8, 26
– l'educazione al territorio, all'ambiente e allo sviluppo sostenibile		3
– il plurilinguismo e l'apprendimento dell'italiano come L2		26

PER UN USO STRATEGICO DELLE TECNOLOGIE DIGITALI NELLA SCUOLA

(Camilla Moricca)



Le tecnologie digitali (ICT, *Information and Communication Technologies*) sono apparse nel contesto della scuola italiana all'inizio degli anni Ottanta, con l'avvento del personal computer. Da allora in poi tra scuola e tecnologie si è avviato un rapporto destinato a durare nel tempo. Proprio per questa ragione, insegnanti e dirigenti devono sapere quando è importante usare le tecnologie, quali utilizzare e a quali scopi.

Apprendere dall'esperienza¹

Nell'affrontare un campo di studi come quello relativo all'uso delle tecnologie nella didattica, l'esperienza storica non può essere ignorata. Il mondo dell'innovazione tecnologica si presenta invece sostanzialmente «cieco verso il proprio stesso passato, povero di consapevolezza storica e critica» (Calvani, 2009). Le novità tecnologiche che si sono avvicendate nel tempo sono state molte e diverse: la multimedialità alla fine degli anni Ottanta; gli ipertesti e Internet nel corso degli anni Novanta; il web 2.0, la LIM e i tablet negli ultimi dieci anni. Quando una nuova tecnologia fa il suo ingresso nel mondo della scuola vengono spesso celebrati i vantaggi che deriverebbero dal suo utilizzo: lo sviluppo di nuove competenze, le facilitazioni nell'apprendimento (con conseguente diminuzione della fatica intrinsecamente connessa al momento dell'imparare), ecc. Sul piano della rappresentazione psicologica, l'introduzione di qualsiasi innovazione è accompagnata da una retorica ricorrente; riemerge un ingenuo determinismo tecnologico, rilevabile attraverso espressioni del tipo «le tecnologie producono / creano / portano a / sviluppano apprendimento, socializzazione, spirito critico, consapevolezza». Si assume che le tecnologie digitali, in quanto tali, non possano che comportare significativi miglioramenti nei processi cognitivi e conoscitivi degli alunni. Allo stesso tempo emergono però criticità legate alle difficoltà nella fruizione, ai problemi tecnici, alla mancanza di tempo di insegnanti troppo spesso non adeguatamente preparati.

A questo punto, l'uso della tecnologia (entusiasticamente accolto in prima battuta) passa in secondo piano, e si preferisce tornare alla più rassicurante pratica didattica tradizionale. La tecnologia viene «rimossa» ancor prima di essere stata assimilata pienamente o che sia stato fatto un bilancio attendibile dei risultati del suo utilizzo.

Mente-medium: quali dinamiche

Le tecnologie digitali, coinvolgendo il lavoro intellettuale, possono trasformarsi in «tecnologie cognitive», cioè in strumentazioni che interagiscono sensibilmente

¹ Questo capitolo attinge in buona parte ai contributi di Calvani (2007; 2008; 2009; 2010; 2011), con gentile concessione dell'autore.

(in positivo o in negativo) con i processi interni della mente. La natura di queste interazioni tra tecnologia e mente può essere analizzata da vari punti di vista. Circa gli effetti sulla mente nei tempi lunghi, l'apporto più rilevante è venuto dal lavoro di Ong (1986) relativo alle conseguenze che le pratiche della scrittura hanno esercitato sul pensiero e sulla scienza, favorendo lo sviluppo del pensiero analitico, inesistente nelle civiltà orali (Ong, 1986). Circa gli effetti sulla mente nei tempi brevi, la questione è balzata alle cronache in seguito all'interesse sviluppatosi verso i «nativi digitali», espressione coniata da Prensky (2001) per indicare quella generazione la cui crescita è stata accompagnata dall'uso delle tecnologie digitali. Secondo Prensky questa generazione instaurerebbe con le tecnologie un rapporto naturale, che faciliterebbe lo sviluppo di nuovi e significativi processi cognitivi. Una crescente quantità di indagini empiriche ha tuttavia smentito questa rappresentazione, riconoscendone la sua sostanziale ingenuità (Bennett et al., 2008; Calvani et al., 2011; OCSE, 2011).

Si consideri ad esempio il *multitasking*, termine con cui si indica la capacità di eseguire più compiti simultaneamente. In realtà si tratta più spesso di una superficializzazione dei processi cognitivi che comporta un abbassamento della qualità dei processi attivati (Ophir et al., 2009).

Oggi sono evidenti i massicci cambiamenti che le nuove tecnologie inducono nella vita sociale e nella scuola: è sotto gli occhi di tutti il modo in cui gli smartphone stanno modificando la nostra vita quotidiana e le relazioni interpersonali; in alcuni casi il rapporto con le tecnologie sfocia in vere e proprie dipendenze. Pediatri di tutto il mondo stanno lanciando segnali di allarme in questo senso e la scuola non può ignorare questi rischi senza fornire agli studenti gli strumenti per riconoscerli e difendersi.

Attraverso l'uso dei recenti mezzi di scansione cominciamo a disporre di migliori conoscenze sui processi neurologici implicati nelle operazioni compiute utilizzando tecnologie cognitive. Su un piano neurologico, infatti, sappiamo che navigare sul web comporta significative differenze rispetto alla lettura approfondita di un testo sequenziale: nel primo caso si nota una grande attività nelle regioni che presiedono al linguaggio, alla memoria, alla elaborazione di stimoli visivi, ma non nelle attività prefrontali che presiedono alle decisioni e risoluzioni di problemi, che si attivano invece nella navigazione ipertestuale in quanto implica impegno nella scelta dei link da seguire (Carr, 2011; Small e Vorgan, 2008).

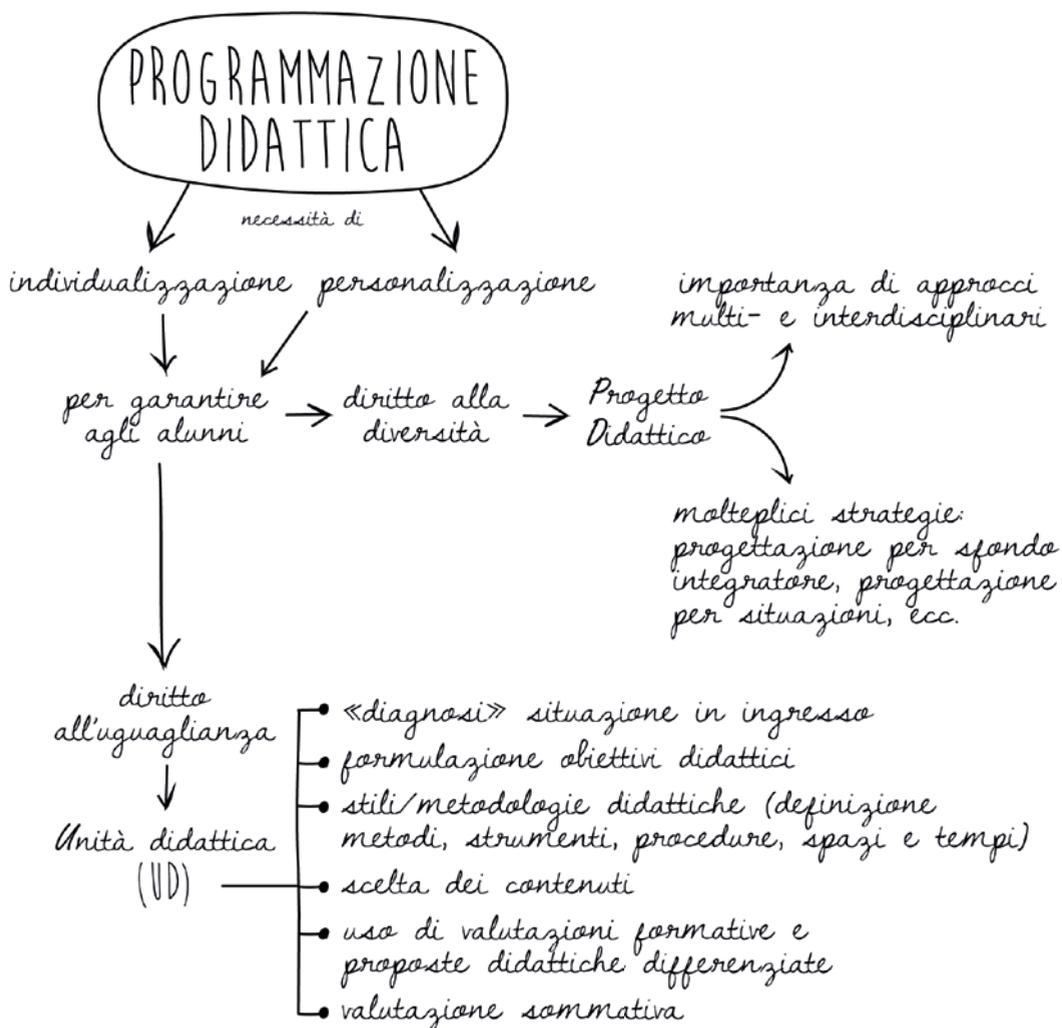
Tutto ciò pone in primo piano la riflessione su quale «ecologia della mente» si debba considerare a fondamento dei nostri modelli educativi.

Un aspetto diverso riguarda, invece, le dinamiche che si possono attivare nel rapporto diretto tra mente e media. Entriamo qui nel campo dell'*ergonomia didattica*, che si occupa di coadiuvare la progettazione e l'allestimento delle interfacce elettroniche affinché l'interazione con la tecnologia avvenga liberando al meglio potenzialità cognitive rilevanti anziché ridurle (Calvani, 2007).

Quando l'allievo si accinge ad affrontare un compito con il computer, tra la mente (processi cognitivi interni) e il mezzo (interfaccia tecnologica) si mette in atto

STRATEGIE DELLA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

(Ira Vannini)



Didattica e programmazione

Parlare di intenzionalità nell'ambito della didattica il termine più consono è quello di *programmazione*.

Il termine *progettazione* propone un'operatività più ampia, cioè meno orientata in maniera specifica a definire e pianificare «i singoli passi di un percorso», bensì più orientata a delineare «direzioni di azione», finalità educative da perseguire, principali scelte metodologiche da compiere, orientamenti per la valutazione complessiva delle azioni realizzate. Il concetto di *programmazione* propone invece un ambito di operatività più specifica, più precisamente orientata a definire tempi e fasi del progetto, secondo una pianificazione razionale che porta a inquadrare obiettivi, contenuti e attività, metodi e strumenti, tempi e spazi, verifiche iniziali, intermedie e finali.

In ambito educativo e formativo, ciò non deve significare rigidità o immutabilità di ciò che si è programmato; vuol dire piuttosto chiarezza sugli obiettivi da raggiungere e al contempo disponibilità a verificarne il raggiungimento per eventualmente modificare il percorso.

Se la *programmazione educativa* — più vicina a un'ottica di *progettazione* che si sintetizza nell'elaborazione del POF — costituisce dunque il motore principale per la scuola dell'autonomia, le attività che gli insegnanti svolgono e che vanno sotto il nome di *programmazione didattica* rappresentano i tanti meccanismi propulsori della sua attività formativa.

La *programmazione didattica*, o meglio le tante *programmazioni didattiche* che gli insegnanti realizzano durante l'anno scolastico si concretizzano in un periodico e sistematico lavoro collegiale — svolto nei consigli di intersezione/interclasse, nei consigli di classe e in piccoli gruppi suddivisi per area disciplinare o per progetti interdisciplinari — diretto a definire traguardi e percorsi che specifici gruppi di alunni e docenti dovranno effettivamente compiere e che, via via, potranno essere rivisti e modificati, a partire sia dai bisogni formativi degli alunni e dalle loro risposte di apprendimento, sia dalle finalità educative che la scuola, nel suo insieme, si è proposta di raggiungere.

Tutto ciò in una costante e ricorsiva ricerca di equilibrio tra l'esigenza di tener conto dei soggetti dell'apprendimento e la necessità di garantire a tutti le competenze fondamentali.

La ciclicità e la dinamicità costituiscono dunque due elementi distintivi essenziali della *programmazione didattica*, la quale ha la funzione di disegnare e ridisegnare costantemente il curriculum da realizzare, con un atteggiamento caratterizzato da continue «fughe in avanti», verso la definizione di obiettivi di apprendimento e l'ipotesi di metodologie e strumenti didattici da utilizzare, e da «caute verifiche e ripensamenti», per rimodellare il percorso in funzione dei soggetti e degli oggetti del curriculum.

Potremmo rappresentare questo movimento ciclico e dinamico della *programmazione didattica* come una specie di «spirale aperta», che procede in direzione di uno

sfondo generale delineato dalle finalità educative della scuola e che, via via durante il percorso, si apre a obiettivi intermedi di apprendimento, ritornando tuttavia ricorsivamente su se stessa per ripartire continuamente dai bisogni formativi dei bambini.

L'azione di programmazione dell'insegnante nell'ambito della didattica connota ancor più la sua professionalità, caratterizzandolo come *professionista dei processi di insegnamento-apprendimento*; in questo senso, è fondamentale che si radichi — nella scuola e nella cultura docente — la consapevolezza di una didattica intesa come specifica competenza dell'insegnante (da formare e continuare ad aggiornare costantemente) nell'analizzare, definire, realizzare, verificare, regolare, gestire, ecc. i processi sociocognitivi che sono in gioco in una situazione di apprendimento intenzionale.

Le vie dell'individualizzazione

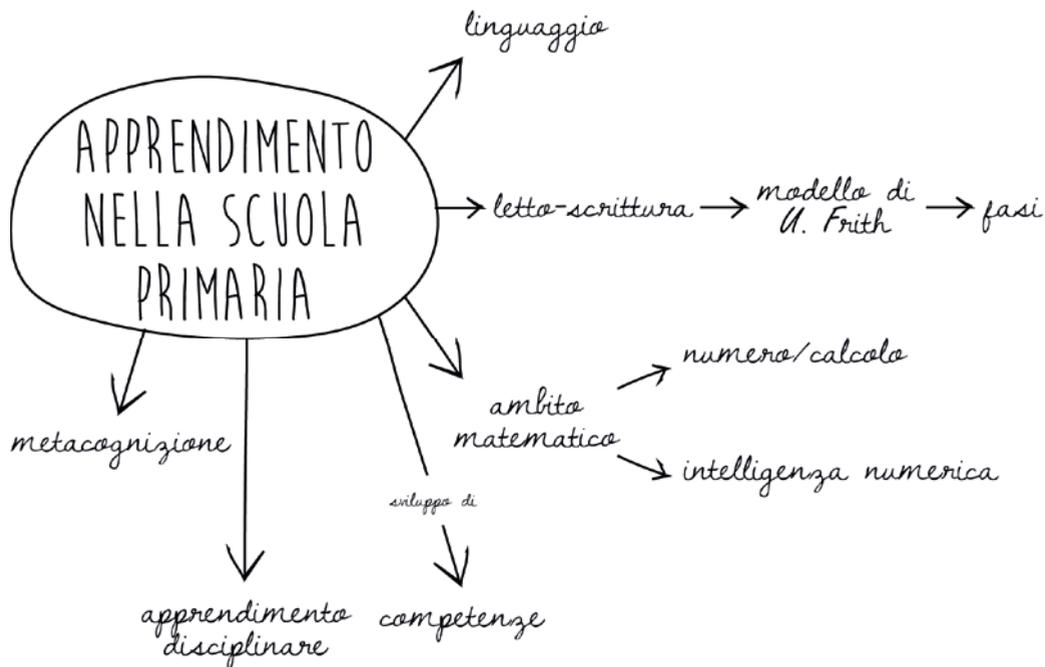
Le finalità educative esplicitate nel POF devono pertanto costituire lo sfondo e l'orientamento delle programmazioni didattiche le quali, in primo luogo, devono poter identificare la *direzione* generale verso cui procedere.

Tale direzione è determinata dai «traguardi per lo sviluppo delle competenze» definiti dalle Indicazioni nazionali; inoltre, assumendo l'ipotesi di uno sfondo di finalità costituito dalle competenze-chiave enunciate nel documento degli Assi culturali relativi al decreto sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, l'orientamento più generale delle programmazioni didattiche è quello di un'azione progettuale degli insegnanti nell'ottica della continuità verticale, capace di *convergere* verso un costante e progressivo consolidamento di quelle *competenze di base* considerate indispensabili *per la vita*. Tale direzione garantisce all'alunno la formazione di quegli strumenti intellettuali, in termini di abilità sociocognitive, che possiamo considerare indispensabili, «di base», per due principali ragioni.

1. Le competenze di base possono essere considerate «strutture portanti» per supportare la costruzione ulteriore di competenze più elevate, connesse al pensiero intuitivo, divergente, critico; il quale non potrebbe proficuamente essere sviluppato senza un'opportuna attenzione a promuovere e consolidare costantemente — in ogni livello di scolarità — i saperi di base al fine di poter procedere con sicurezza nei più diversificati percorsi di apprendimento, di approfittare al meglio delle situazioni di apprendimento divergente, di trarre beneficio dagli stimoli culturali provenienti dal dentro-scuola e dal fuori-scuola.
2. Le competenze di base garantiscono al soggetto l'utilizzo di abilità strettamente funzionali al vivere sociale, alla comprensione delle sue regole, all'esercizio di capacità interpretative e critiche. Buone competenze nelle abilità di lettura e produzione di diverse tipologie di testi scritti, nell'esercizio di abilità logico-matematiche e di problem solving, nell'uso di strategie intra- e interpersonali, nell'applicazione delle nuove tecnologie costituiscono delle risorse irrinunciabili per il cittadino di oggi, che devono essere continuamente formate e consolidate.

L'APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA PRIMARIA: LINGUAGGIO, LETTO-SCRITTURA, NUMERO E CALCOLO

(Antonella Reffieuna; Daniela Lucangeli, Silvana Poli e Adriana Molin)



PRIMA PARTE – LINGUAGGIO E LETTO-SCRITTURA

Antonella Reffieuna

Il primo anno della scuola primaria

L'ingresso nella scuola primaria non può ovviamente modificare in modo subitaneo il bambino: pertanto nel corso del primo anno di scuola egli continua a funzionare come individuo prevalentemente «orale».

Per illustrare il significato che viene ad assumere la prima annualità della scuola primaria abbiamo altrove (Reffieuna, 2005) utilizzato la metafora del ponte, la quale a nostro avviso rende molto efficacemente l'immagine del bambino che transita dall'oralità alla scrittura e contemporaneamente richiama l'attenzione sul fatto che tale passaggio si presenta come vera e propria transizione tra due forme di cultura molto diverse. In prima classe si può infatti affermare che inizialmente «ogni bambino è straniero, a scuola» in quanto fa il proprio ingresso in una cultura in larga parte sconosciuta: cultura che prescinde dal contesto etnico, sociale e/o geografico, ma si riconduce a una distinzione di carattere più ampio, quella tra oralità e scrittura (Olson, 1991). Le diversità proprie di ciascun contesto sociale si ricompongono infatti in questi due livelli superiori di cultura.

La diffusione dell'istruzione ha fatto sì che le culture orali siano oggi pressoché scomparse: l'unica che esiste ancora allo stato quasi puro è perciò quella dei bambini piccoli; solo loro, infatti, fin verso i 5 anni, possiedono un linguaggio caratterizzato dall'oralità primaria, privo di strutture riconducibili alla lingua scritta. A partire da quell'età la *lettura* delle fiabe da parte degli adulti comincia a modificare il loro linguaggio nonché a introdurvi le strutture della lingua scritta. Allorché il bambino diventa capace di memorizzare le frasi che accompagnano le illustrazioni dei suoi libri, quelle frasi diventano parte del suo patrimonio linguistico e ciò evidenzia il motivo per cui i bambini che non hanno potuto fruire, in età prescolare, di esperienze di lettura da parte degli adulti incontreranno maggiori difficoltà nell'apprendere a leggere e scrivere. Per loro la lingua scritta avrà infatti le caratteristiche di una vera e propria lingua straniera, che occorrerà apprendere dall'inizio. Al contrario, i bambini che hanno cominciato a interiorizzare, a livello orale, le strutture della lingua scritta, ritroveranno a scuola qualcosa di già conosciuto e, soprattutto, potranno ancorare i nuovi apprendimenti a quelli preesistenti.

La prima classe della primaria deve però prevedere spazi ancora molto ampi per la cura della lingua orale, la cui acquisizione non è completa. Le caratteristiche molto diverse che presentano lingua orale e lingua scritta possiedono infatti un significato che va molto oltre le modalità di espressione verbale e coinvolge l'attenzione e la memorizzazione. Inoltre si consideri che, mentre può esistere l'oralità senza scrittura, quest'ultima presuppone necessariamente la preesistenza dell'oralità, in quanto «la pratica orale diventa la compagna indivisibile della parola letta visivamente» (Havelock, 1991).

La lingua orale richiede forme di attenzione diffusa, indirizzata non solo verso le parole ma anche verso la gestualità (Goldin-Meadow, 1999), l'espressione del viso e del corpo. Comporta pertanto una concentrazione molto elevata, che non permette la dispersione di risorse: nella memorizzazione di ciò che viene trasmesso oralmente è coinvolto l'intero corpo. Negli allievi del primo anno l'elevato dispendio di risorse, unito alla non completa maturazione biologica del cervello, crea perciò forti limiti alle possibilità di attenzione e memorizzazione: verso i 6 anni il bambino, proprio perché essere «orale», non è quindi capace di attenzione continuativa per un periodo superiore ai dieci minuti e la sua memoria non riesce a conservare una grande quantità di informazioni.

L'apprendimento della lingua scritta opererà rilevanti modifiche proprio in termini di attenzione e memoria, ma ciò potrà verificarsi solo dopo che sia stata acquisita la competenza strumentale. Durante il primo anno occorrerà dunque insegnare la lingua scritta ma lasciando che l'oralità continui a funzionare e quindi continuando a proporre al bambino attività di narrazione, di ritmica, di poesia, di recitazione. Prendersi cura dell'espressione orale non significa però semplicemente permettere che i bambini si esprimano parlando come fanno a casa, ma fare in modo che l'oralità venga «contaminata» dalla lingua scritta. Il bambino passerà così gradualmente dall'oralità primaria all'oralità secondaria, propria di chi sia del tutto competente nella lingua scritta. Parallelamente a tali attività si procederà con l'apprendimento strumentale della lingua scritta.

Le caratteristiche dell'apprendimento durante il primo anno possono essere sintetizzate con una formula: *il bambino deve imparare a parlare bene mentre impara a leggere bene*. Egli deve pertanto:

- imparare a pronunciare correttamente tutti i suoni, anche quelli più difficili (sc, gl, x), distinguendo nettamente i suoni analoghi (d-t; b-p) e non invertendo i suoni all'interno della stessa parola;
- saper sillabare le parole, aiutandosi con il ritmo;
- essere in grado di attribuire il nome corretto alle cose, alle persone e agli animali;
- arricchire il proprio lessico, non solo a livello di nomi ma anche di verbi e aggettivi;
- saper utilizzare gli indicatori linguistici fondamentali;
- disporre di un patrimonio di frasi simili alle frasi fatte, indispensabili per esprimersi in contesti diversi e per comprendere ciò che viene detto da altre persone, pronunciate con toni e altezza della voce diversi a seconda della situazione.

Si tratta di abilità solo apparentemente elementari, tant'è vero che la mancanza di alcune di esse si riscontra nei soggetti dislessici, i quali in genere confondono i suoni simili e leggono con scarsa espressività e intonazione.

Il primo anno l'attenzione dell'insegnante dovrebbe essere indirizzata verso due diverse aree, non del tutto separate ma complementari.

1. Da un lato occorre favorire la progressiva padronanza delle *strutture* della lingua scritta, che si esplicitano in frasi e periodi costruiti con criteri molto diversi da quelli

della lingua orale. Ciò si ottiene non attraverso specifici esercizi, ma prevedendo ogni giorno adeguati spazi per la lettura effettuata dall'insegnante. Occorre cioè continuare l'abitudine della scuola dell'infanzia di leggere «storie» ai bambini. L'insegnante non deve stancarsi di leggere sempre la stessa favola, se questa è la richiesta dei bambini. La ripetizione, infatti, permette la memorizzazione del testo e, di conseguenza, delle strutture della lingua scritta. Il processo è analogo a quello avviato durante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, ma ora occorrerà fare un passo ulteriore: introdurre cioè giochi e attività che spezzino le frasi in parole e le parole in suoni; provare a cambiare l'ordine delle parole o alcune lettere all'interno di queste; cambiare i tempi dei verbi o la valenza degli aggettivi; creare frasi analoghe a quelle dell'autore, aggiungere aggettivi o avverbi; cercare verbi più specifici; riordinare le parole come se si dovessero scrivere. Si tratta di giochi amati dai bambini e che permettono loro di acquisire progressivamente una sensibilità che non è più soltanto di carattere fonologico ma è relativa alle strutture sintattiche.

2. Dall'altro l'insegnante deve fare in modo che gli alunni acquisiscano adeguatamente la capacità di *codifica* e *decodifica*. Essi devono cioè diventare capaci di trasformare in modo automatico i suoni in segno scritto e i segni scritti in suoni.

La competenza alfabetica

Nell'acquisizione delle capacità di codifica e decodifica svolge un ruolo essenziale la competenza *alfabetica*, che non si riferisce semplicemente alla capacità di recitare la successione delle lettere dell'alfabeto, ma alla capacità di mettere in relazione i suoni con le lettere e di tradurre i suoni in spazio (Ong, 1982).

La padronanza dell'alfabeto comporta un progresso fondamentale nel funzionamento cognitivo del bambino, in quanto richiede un livello di astrazione molto elevato: la parola viene a esistere di per sé, come cosa, indipendentemente dall'oggetto concreto a cui si riferisce.

L'alfabeto deve però essere *fonetico*: ogni simbolo deve cioè rappresentare un solo suono e deve permettere di comunicare, senza fraintendimenti, l'esatta grafia di una parola scandendone in ordine le singole lettere (*spelling*). Pensare al bambino che impara a scrivere come a un individuo che impara a recitare a se stesso un discorso e a tradurlo in parole e frasi scritte permette di definire con estrema chiarezza il risultato da raggiungere al termine del primo anno: il bambino, cioè, dovrà diventare capace di tradurre in scrittura i propri pensieri.

La competenza alfabetica possiede una duplice articolazione: da un lato rende possibile la completa corrispondenza tra pensiero e scrittura; dall'altro rende possibile una lettura corretta anche in assenza di comprensione (Illich, 1991); una lettura puramente strumentale, che prescinde dall'attribuzione di significato al contenuto.

Tale articolazione evidenzia, a nostro avviso, come durante il primo anno i bambini debbano imparare a far corrispondere correttamente i suoni ai segni scritti, senza

che l'attenzione sia indirizzata specificamente sulla comprensione. Le attività relative alla comprensione di ciò che è scritto interverranno successivamente e saranno rese possibili solo dall'acquisizione dell'automatismo dei processi di codifica e decodifica.

Ciò non vuol dire prescindere, nella proposta delle attività didattiche, dall'esigenza di rispettare la significatività che per il bambino possiedono alcune parole e frasi rispetto ad altre. Vuol dire piuttosto che nella prima classe della scuola primaria la capacità di comprensione di un testo scritto non può essere oggetto di valutazione specifica.

Il modello di Uta Frith

La strutturazione delle attività finalizzate all'acquisizione della competenza alfabetica e dei processi di codifica e decodifica può fare utilmente riferimento alle quattro fasi identificate da Frith (1985; 1986).

Fase logografica

Il bambino considera la parola come se fosse un disegno, quindi la percepisce in virtù della forma grafica che presenta e ritiene che la forma della parola rifletta il significato che possiede. Spesso egli si riferisce soprattutto alla forma della prima lettera e in ogni caso prescinde dall'ordine delle lettere che seguono la prima. Si tratta di una fase propria dell'età prescolare ma che talvolta è ancora possibile riscontrare, in alcuni bambini, nei primi mesi di frequenza della scuola primaria. Il bambino, che ha già appreso a riprodurre la forma di ogni specifica lettera, ha costruito autonomamente una teoria ingenua sulle parole scritte: esse consistono in una serie di lettere messe in fila. Le lettere utilizzate non corrispondono però alle reali lettere della parola ma sono apparentemente casuali.

Nella fase logografica il bambino confonde quindi fonetica e valore semantico. Ciò non significa però che, semplicisticamente, egli «non sappia scrivere». Infatti ha già acquisito alcune abilità fondamentali riferite:

- alla collocazione spaziale della parola (che si scrive da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso);
- alla riproduzione grafica della forma di ogni singola lettera;
- al concetto di singolare e plurale.

La fase logografica può comunque intervenire anche in momenti successivi, allorché il bambino è già capace di scrivere intere parole. Soprattutto qualora vengano utilizzati il carattere stampatello minuscolo o il corsivo, può essere utile attirare l'attenzione dei bambini sul fatto che esistono parole in cui le lettere sono tutte allo stesso livello, altre in cui alcune lettere vanno verso il basso, altre che vanno verso l'alto e altre che vanno sia verso l'alto che verso il basso.

Ritenere che la fase logografica non si esaurisca in età prescolare ma sia presente anche nel primo anno di scuola primaria significa infine considerare che la capacità

di scrittura richiede la padronanza di una serie di abilità che il bambino apprende separatamente ma che poi si fondono e diventano indistinguibili nella fluenza del gesto di scrittura:

- la riproduzione delle forme (quadrato, cerchio, triangolo, rettangolo);
- la padronanza dei rapporti topologici (vicino, sopra, sotto, dentro, fuori);
- la padronanza dei rapporti euclidei (perpendicolarità, angoli acuti e retti, ecc.);
- la lateralizzazione (distinguere tra destra e sinistra);
- la sequenzialità (da sinistra a destra e dall'alto in basso);
- la padronanza dello spazio (la pagina).

Fase alfabetica

Il bambino riconosce e sa utilizzare singoli fonemi e grafemi e sa metterli in corrispondenza. Sono in gioco processi di tipo analitico: la parola non viene più percepita nella sua forma di insieme ma è il risultato dei fonemi e dei grafemi che la compongono. Ciò consente di leggere e scrivere anche non parole.

La fase alfabetica si riconduce a quella capacità ritenuta molto importante nei Paesi di lingua inglese e trascurata invece in Italia che va sotto il nome di spelling.

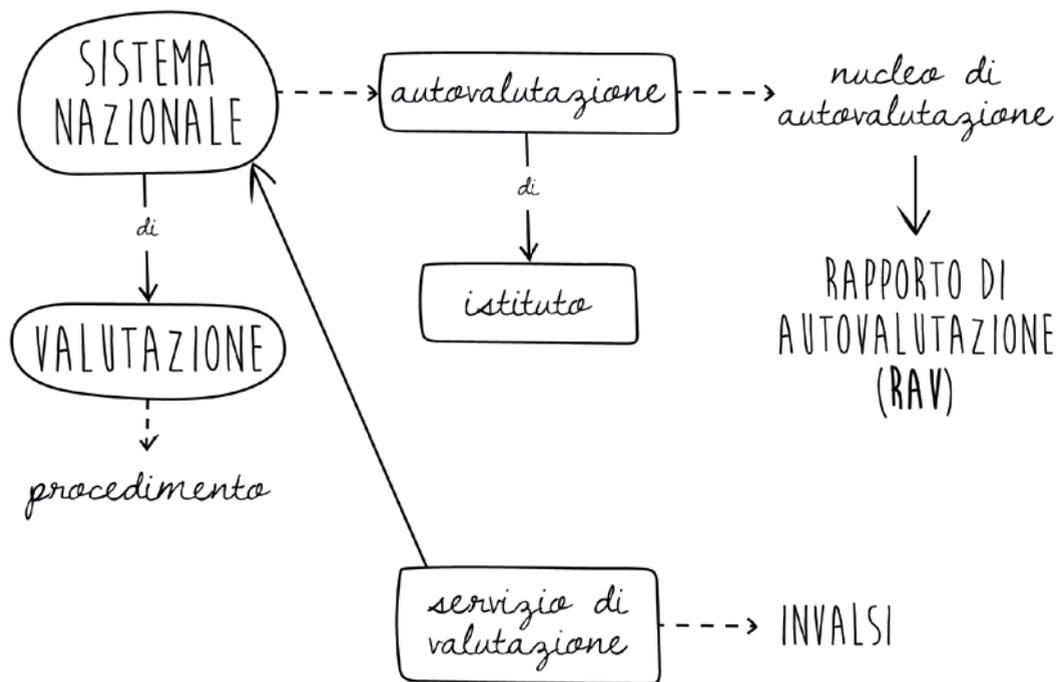
Si ritiene infatti che, essendo l'italiano una lingua «trasparente» dal punto di vista fonico, esista la corrispondenza quasi perfetta tra grafema e fonema. In realtà ciò non è vero: anche in Italia abbiamo fonemi che corrispondono a due grafemi (come *ch*, *sc*, *gl*, *gn* o come le doppie) o in cui risulta difficile distinguere tutti i suoni presenti (come in ciliegie, camicie, ecc.). Imparare lo spelling è quindi fondamentale anche nel nostro Paese per poter scrivere correttamente tutte le parole. È bene proporre ai bambini due tipi di spelling: uno che utilizza la parola scritta, di cui il bambino deve nominare tutte le lettere separatamente; uno che fa invece riferimento all'immagine mentale della parola, la quale non è percettivamente presente. In questo secondo caso lo spelling è la premessa per la scrittura corretta.

Lo spelling può essere utilizzato anche in correlazione con attività di carattere esploratorio: il bambino deve cioè giocare con l'alfabeto, provando a sostituire, togliere, aggiungere, invertire le lettere, dopodiché realizza lo spelling delle diverse parole e infine le pronuncia nella loro interezza. È un'ulteriore fase di sviluppo della sensibilità fonologica, realizzata attraverso attività quali:

- l'indicazione di parole che piacciono per il suono e non per il significato;
- la produzione di rime (naso – vaso);
- l'individuazione di rime tra più parole (cane – pane, vela – mela, topo – dopo);
- la sostituzione del suono iniziale (mela – tela – vela);
- l'elisione del suono iniziale (pala – ala – la – a);
- i trenini di sillabe (rana – nave – vela – lago);
- la creazione di non parole (cioè di parole che non hanno significato);
- la combinazione di suoni in modo diverso, in modo da formare sia parole sia non parole (ad esempio con *a – r – o – m* quali combinazioni diventano possibili?).

IL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE DI ISTITUTO

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



L'avvio di un lungo processo

L'idea di dar vita a un organismo che potesse occuparsi di valutazione del sistema d'istruzione risale agli inizi degli anni Novanta. Tale ipotesi, infatti, era stata discussa a Roma nel 1990 durante le giornate di studio degli «Stati generali della scuola italiana». In quella occasione era stato presentato dal Censis il documento *Per un Servizio nazionale di valutazione: esperienze straniere e proposte per l'Italia*, nel quale si sottolineava l'importanza in un eventuale processo di miglioramento del servizio delle scuole di una valutazione esterna e non dipendente direttamente dal sistema scolastico stesso. Si sottolineava, nel contempo, l'urgenza di promuovere processi di autovalutazione all'interno delle scuole.

Qualche tempo dopo fu diffusa a cura del Ministero una Circolare sull'educazione alla salute, la n. 362 del 22 dicembre 1992, nella quale si parlava di PEI, Progetto Educativo di Istituto, che si sarebbe configurato come la dichiarazione degli intenti formativi delle singole scuole e, pertanto, una vera e propria carta identitaria. Si trattava di un passaggio fondamentale nella storia della nostra scuola in quanto si riconosceva ad esse una specifica capacità progettuale nel definire percorsi formativi adeguati alle esigenze dei propri alunni e studenti.

Qualche anno dopo si ritornò sulla questione; nel D.lgs. n. 35 del febbraio 1993, all'art. 8, «Parametri di valutazione della produttività del sistema scolastico», e lo stesso tema fu analizzato da un punto di vista economico, in quanto toccò al ministro dell'epoca fissare i parametri dell'efficacia delle spese sostenute dal sistema per il diritto allo studio e i livelli delle conoscenze conseguiti dagli studenti. Sempre in quell'anno, il Ministero ripropose la rilevanza dell'autovalutazione d'istituto come prevenzione per la dispersione scolastica formulando una «Proposta organica sulla scuola».

Nel frattempo, ormai da più parti si poneva la questione di maggiori garanzie nei servizi della pubblica amministrazione, avviando quel processo che avrebbe avuto come tappa fondamentale la contrattualizzazione del pubblico impiego, compreso il personale della scuola: veniva, in particolare, adottata la Carta dei servizi che avrebbe dovuto definire gli standard ottimali di prestazione dichiarandoli in quel documento. In questa prospettiva, tra il 1994 e il 1995, i vari Ministeri hanno emanato una serie di specifici provvedimenti, in particolare il DPCM del 7 giugno 1995, che ha disegnato lo schema generale della *Carta dei servizi scolastici*. all' art. 10 di tale Schema si afferma la necessità di creare anche nella scuola, benché questo fosse già in atto in buona parte delle realtà italiane, un adeguato sistema di autovalutazione.

Valutazione del servizio

Allo scopo di raccogliere elementi utili alla valutazione del servizio, viene effettuata una rilevazione mediante questionari opportunamente tarati, rivolti ai genitori, al personale e, limitatamente alle scuole secondarie di secondo grado, anche agli studenti. I questionari, che vertono sugli aspetti organizzativi, didattici e amministrativi del servizio, devono prevedere una graduazione delle valutazioni e la possibilità di formulare proposte. Nella formulazione delle domande, possono

essere utilizzati indicatori forniti dagli organi dell'amministrazione scolastica e degli Enti locali. Alla fine di ciascun anno scolastico, il Collegio dei docenti redige una relazione sull'attività formativa della scuola che viene sottoposta all'attenzione del Consiglio di circolo o di istituto.

Tale prospettiva fu confermata nel CCNL del comparto scuola 1995-1998, ma, soprattutto, nel DPCM del 7 giugno 1995, che nello schema generale della Carta dei servizi scolastici, affermava che il PEI

contiene le scelte educative e organizzative delle risorse e costituisce un impegno per l'intera comunità scolastica. Integrato dal regolamento d'istituto, definisce, in modo razionale e produttivo il piano organizzativo in funzione delle proposte culturali, delle scelte educative e degli obiettivi formativi elaborati dai competenti organi della scuola.

In particolare, regola l'uso delle risorse di istituto e la pianificazione delle attività di sostegno, di recupero, di orientamento e di formazione integrata.

Va chiarito che, almeno in questa prima fase, il PEI è stato considerato soprattutto un documento di tipo pedagogico e come progetto formativo collegato a obiettivi e programmi ministeriali, essendo ancora piena la loro inderogabilità e prescrittività. Tuttavia, tale apertura si è rivelata importante negli anni successivi, quando alla logica del PEI è subentrata quella del POF, il Piano dell'Offerta Formativa, collegato soprattutto alla logica dell'autonomia scolastica. Infatti, l'art. 3 del Regolamento per l'autonomia, DPR n. 275/1999, ha definito questo documento come l'identità culturale e progettuale di ciascuna scuola: coerente con gli obiettivi generali e educativi dei vari ordini scolastici, il POF deve rendere esplicita e pubblica la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa dei singoli istituti.

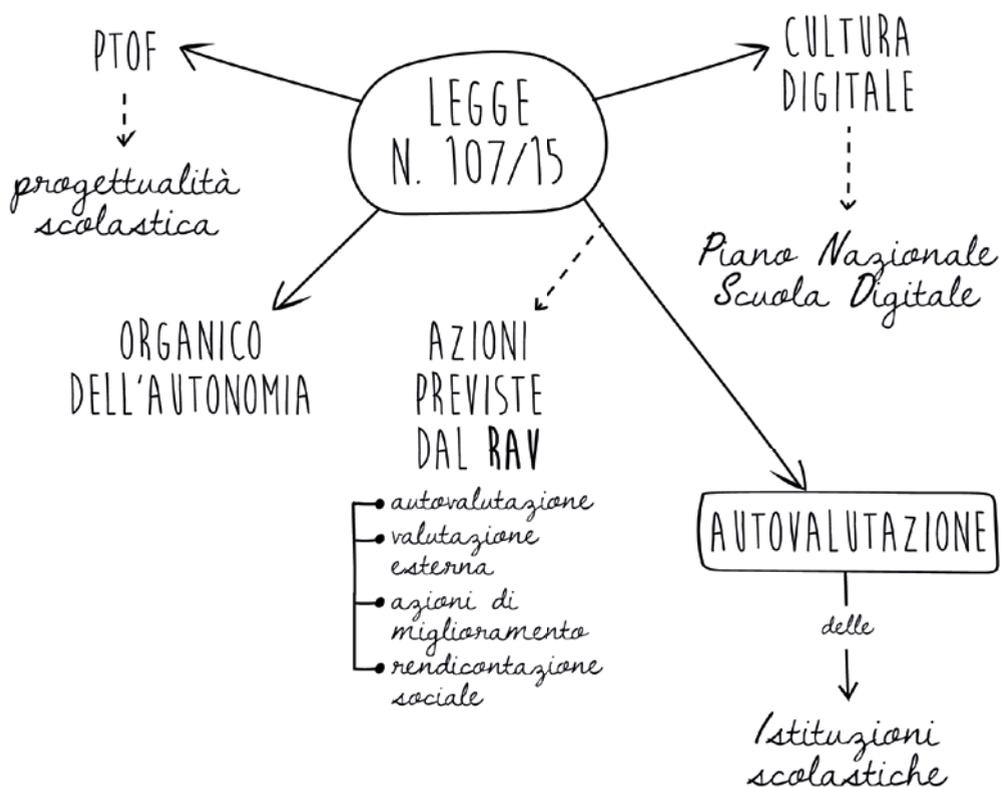
I primi organismi

I primi passi per la creazione di organismi di valutazione per la scuola vengono compiuti con la Direttiva del 21 maggio 1997, n. 307, con cui si istituisce il *Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione* (SNQI), affidando al CEDE (Centro Europeo dell'Educazione con sede a Frascati) la progettazione delle metodologie di rilevazione più affidabili. Si afferma così, dopo sette anni dalla Conferenza nazionale sulla scuola del 1990, il principio della valutazione esterna per comprendere le condizioni del funzionamento del sistema d'istruzione e accertare con nuovi strumenti il livello del profitto scolastico degli alunni.

Un ulteriore passo viene compiuto nel 1999, quando il CEDE si trasforma in Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione (INVALSI), dotato di personalità giuridica di diritto pubblico, autonomia amministrativa, contabile, patrimoniale, regolamentare e finanziaria, sottoposto alla vigilanza del MPI. Questo passaggio è contemplato nel D.lgs. del 20 luglio 1999, n. 258.

ALCUNI SIGNIFICATIVI ASPETTI DELLA RIFORMA, LEGGE N. 107/2015: PTOF, ORGANICO DELL'AUTONOMIA E CULTURA DIGITALE

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



PEI, POF, PTOF: non solo una questione terminologica

Tra le innovazioni più rilevanti introdotte dalla Legge n. 107/2015 per la piena autonomia delle istituzioni scolastiche, un posto di rilievo spetta al Piano Triennale dell'offerta formativa che, di fatto, ha abrogato il Piano dell'offerta formativa (POF) istituito con il Regolamento per l'autonomia, art. 3. del Regolamento dell'autonomia, DPR n. 275/1999.

Infatti, il comma 14 dell'art 1 della Legge n. 107/2015 sostituisce i riferimenti normativi precedenti, prevedendo che ciascuna istituzione scolastica predisponga tale documento.

Il Piano triennale si caratterizza quindi come lo sviluppo dell'idea di formulare un documento che definisca l'identità di ciascuna istituzione scolastica. La sua origine è lontana e risale al 1992, con la pubblicazione della C.M. n. 362 del 22 dicembre relativa all'educazione alla salute che sosteneva l'opportunità per le scuole di definire un Progetto educativo di istituto (PEI), vera e propria carta di identità delle singole istituzioni scolastiche. Una successiva disposizione, la C.M. n. 120 del 9 aprile 1994 aveva poi affidato ai docenti e agli organi scolastici il compito definire

un complessivo Progetto educativo di Circolo-Istituto, inteso come sintesi pedagogica delle scelte culturali, organizzative, operative che caratterizzano l'offerta formativa della scuola.

Il PEI cambiava, in sostanza, il rapporto tra scuola e contesto ambientale, spingendo la prima a definire una propria identità culturale e progettuale, caratterizzata dall'individuazione di priorità educative che avrebbero poi dovute essere rendicontate all'utenza.

In una fase successiva, con l'avvento dell'autonomia, al PEI si è sostituito il POF, ovvero il Piano dell'offerta formativa, definito, nell'art. 3 del Regolamento emanato dal DPR n. 275 del 1999, come

il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

Il POF si presentava già come un'evoluzione del PEI, soprattutto perché la logica dell'autonomia consentiva margini di operatività più ampi. Esso, infatti, riportava le generali azioni che le scuole avrebbero intrapreso in termini di garanzia per il diritto allo studio, quali la continuità, l'orientamento, l'integrazione, la prospettiva interculturale; le scelte curricolari in riferimento alle discipline e alle attività didattiche, nonché quelle aggiuntive e facoltative; l'articolazione del monte ore annuale dei curricula, progettando anche soluzioni modulari, unità d'insegnamento inferiori ai sessanta minuti, compensazioni tra discipline e attività, articolazioni dell'orario di insegnamento su base plurisettimanale, con una possibile distribuzione dell'attività

didattica in cinque giorni settimanali; l'organizzazione delle attività anche precedendo il superamento del vincolo delle classi a favore della creazione di gruppi di studio; l'adattamento del calendario scolastico alle esigenze del territorio.

La logica che, in definitiva, si è affermata con l'avvento del POF è stata quella di abbandonare forme di progettualità frammentate per recuperare invece il senso complessivo di una proposta scolastica realmente *formativa*. In questo senso, i principi che hanno guidato l'iniziativa sono stati quelli della flessibilità, della responsabilità, dell'integrazione in una prospettiva di garanzia di successo formativo per tutti e per ciascun alunno.

Oggi, questo processo evolutivo conosce un'ulteriore tappa che conferma le scelte precedenti, per cui il Piano triennale dell'offerta formativa si pone come (Legge n. 107/2015, art. 1, comma 14)

il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

In definitiva, anche la proposta del Piano triennale dell'offerta formativa si muove secondo tale logica e, anzi, la conferma ancor di più proiettando le scelte non più su un arco temporale annuale, ma triennale. Nel contempo, esso mira a sviluppare pienamente l'autonomia delle istituzioni scolastiche che, dopo un'iniziale fase molto viva, sembrava essersi un po' appannata.

PTOF e progettualità scolastica

La possibilità di consentire alle scuole di sviluppare la propria progettualità in un arco di tempo più ampio era già prevista nel Disegno di legge presentato dal Governo per la realizzazione della *Buona Scuola*. Si leggeva infatti nel testo (Disegno di legge 2015, art. 1 – Oggetto e principi):

La presente legge disciplina l'autonomia delle istituzioni scolastiche, anche in relazione alla dotazione finanziaria, allo scopo di garantire la massima flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia del servizio scolastico, e alla integrazione e miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, alla introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. In tale ambito, l'istituzione scolastica effettua la programmazione triennale dell'offerta formativa per il potenziamento delle competenze degli studenti e l'apertura della comunità scolastica al territorio.

Oggi tale prospettiva appare pienamente perseguibile. Il disposto della Legge n. 107/2015 punta, infatti, alla piena realizzazione dell'autonomia potenziando da un lato le funzioni dei Dirigenti scolastici per un utilizzo più diretto e immediato delle risorse della scuola, e consentendo, dall'altro, alle istituzioni scolastiche autonome

ampi spazi di progettualità dal momento che possono contare su risorse certe e stabili e su un loro possibile potenziamento per la piena realizzazione delle attività previste.

Per quanto concerne la sua definizione, il Piano triennale deve riportare il quadro complessivo degli insegnamenti, delle attività curricolari ed extracurricolari, di quelle educative e organizzative, compresi il fabbisogno di strutture e di attrezzature e le attività di formazione per il personale della scuola e le risorse per la realizzazione dell'offerta formativa.

Le istituzioni scolastiche predispongono quindi, entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente al triennio di riferimento, il piano triennale dell'offerta formativa. Tale piano contiene anche la programmazione delle attività formative rivolte al personale docente e amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché la definizione delle risorse occorrenti in base alla quantificazione disposta per le istituzioni scolastiche. Il piano può essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre (Legge 107/2015, art. 1, comma 12).

Tale definizione, proprio perché il PTOF si configura come una vera e propria pianificazione della vita scolastica, deve avvenire in un quadro di coerenza sia in riferimento agli obiettivi generali e educativi dei vari tipi e indirizzi di studi, sia rispetto alle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico nel quale la scuola opera, sia, ancora, nei confronti della più generale programmazione territoriale dell'offerta formativa.

Una funzione fondamentale nella costruzione del Piano triennale è svolta dal Dirigente scolastico: è suo, infatti, il compito di definire gli indirizzi con un quadro di massima entro cui deve muoversi al Collegio dei docenti. Tale direttiva viene redatta e diffusa dopo opportuni contatti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche del territorio, tenendo nel dovuto conto proposte e pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, dagli studenti. L'idea di fondo che tale opzione delinea è quella di una scuola inserita pienamente nella comunità locale e territoriale e impegnata a soddisfare le sue esigenze di formazione.

Con l'introduzione del PTOF vengono modificati anche alcuni aspetti dei rapporti interni tra i Dirigenti scolastici e gli organi collegiali, soprattutto nei confronti del Collegio dei docenti, per il quale essi devono svolgere funzioni di indirizzo, mantenendo la piena responsabilità in materia di funzionamento educativo-didattico.

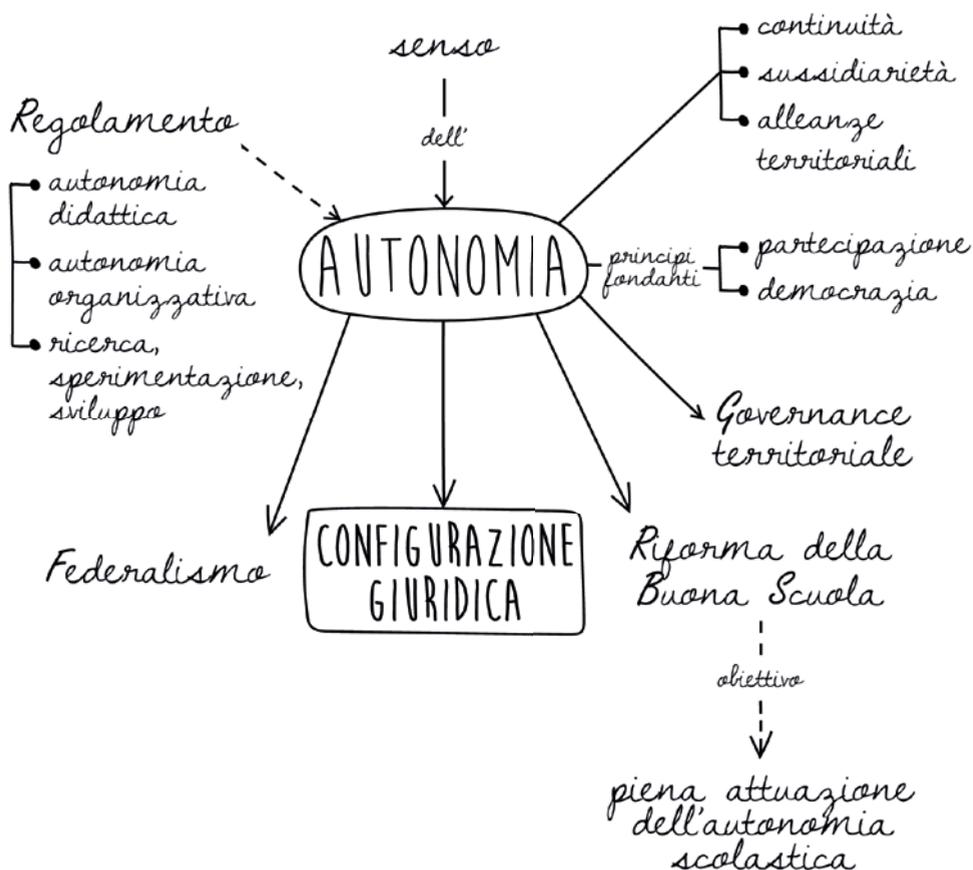
Per quanto concerne l'iter di approvazione, esso prevede prioritariamente, come ricordato, la definizione da parte del Dirigente scolastico di un documento di indirizzo per le scelte che il Collegio dei docenti deve formulare in vista del conseguimento degli obiettivi prefissi, tenendo conto degli aspetti formativi e educativi e amministrativi e organizzativi della scuola. Una volta predisposto e approvato per gli aspetti educativi e formativi il PTOF, il testo viene presentato al Consiglio di istituto che procede alla sua approvazione definitiva.

Rispetto alla tempistica, il Piano deve essere predisposto entro il mese di ottobre precedente al triennio di riferimento e può essere rivisto e aggiornato annualmente entro l'ottobre di ciascun anno.

CAPITOLO 5

LA SCUOLA PRIMARIA E L'AUTONOMIA

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



Il senso dell'autonomia

Al termine del primo quindicennio di realizzazione dell'autonomia si può certamente affermare che tale scelta ordinamentale costituisce un elemento di base irrinunciabile per tutto l'impianto del nostro sistema formativo. Le prospettive che tale operazione ha aperto vanno ricondotte al quadro generale di riordino dello Stato in termini di efficienza, efficacia, trasparenza, e che hanno avuto il loro fondamento nell'art. 21 della Legge 59/1997.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche. (art. 21, Legge 15 marzo 1997, n. 59)

I principi fondanti dell'autonomia scolastica sono quelli della *partecipazione* e della *democrazia*. In realtà, almeno inizialmente, era diffusa la consapevolezza che tale prospettiva avrebbe potuto provocare effetti non sempre positivi, perché legati a una pericolosa polverizzazione del sistema scolastico o alla prevalenza di scelte aziendalistiche su quelle formative. Ha prevalso, in realtà, l'idea di una scuola agente culturale del territorio, che ha saputo dialogare con il contesto di appartenenza contribuendo al suo stesso sviluppo.

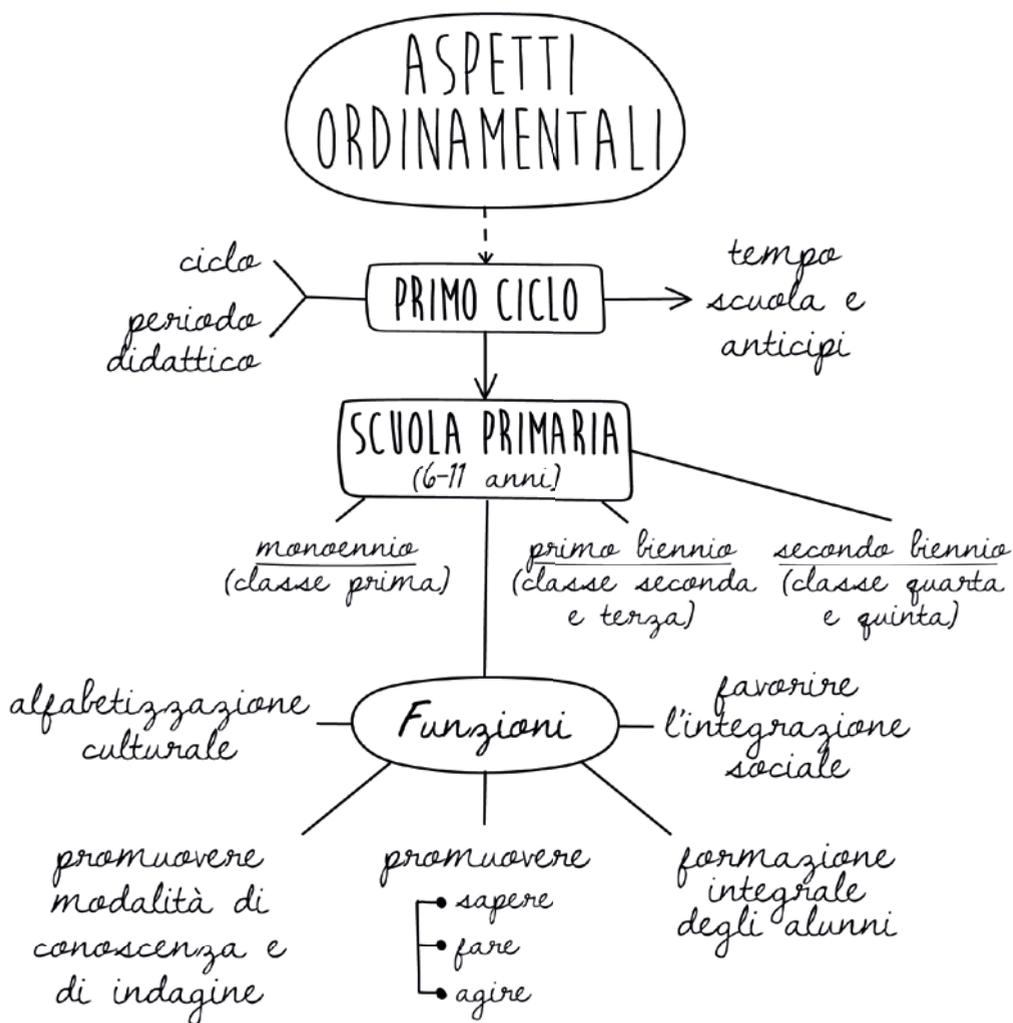
L'attribuzione dell'autonomia e della personalità giuridica a tutte le istituzioni scolastiche di ogni ordine e va ricondotta alla scelta di un modello organizzativo dei pubblici servizi centrato sia sul conseguimento degli obiettivi propri delle singole scuole, sia sulla loro reale capacità di adattare tale servizio alle esigenze dell'utenza.

A regolamentarla sono stati diffusi vari provvedimenti legislativi, i più importanti dei quali, da questo punto di vista, sono stati il DPR n. 275, 8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* e il D.L. n. 44, 1° febbraio 2001, *Regolamento recante le Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche*.

Se il DL n. 44/2001 ha dettato le regole per gli aspetti finanziari, il DPR n. 275/1998, ha regolato la vita pedagogica delle scuole autonome, confermando l'unitarietà del sistema scolastico nazionale e sottolineando le responsabilità degli organismi territoriali in materia di istruzione. Alle scuole è stata concessa la possibilità di iniziativa nel campo organizzativo, didattico e della ricerca proprio in una prospettiva che conduce a definire quella delle scuole come autonomia funzionale. È l'art. 1, comma 2, a definire le finalità dell'autonomia.

LA SCUOLA PRIMARIA: GLI ASPETTI ORDINAMENTALI

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



Il sistema formativo italiano: periodi e cicli

Le Legge n. 107/2015 non interviene sull'architettura del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione; definita più volte, infatti, come legge di riforma, essa interviene in maniera molto lieve sugli aspetti ordinamentali. Rimane immutato il modello delineato dalla Legge 53/2003, articolato nella *scuola dell'infanzia* e in quelle del *primo* e del *secondo ciclo* d'istruzione.

Anche per il riassetto dell'istruzione superiore viene confermato quello definito dal ministro Maria Stella Gelmini nel 2010, articolato nei tre indirizzi dei *Licei* (DPR 89/2010), degli *Istituti Tecnici* (DPR 88/2010) e di quelli *Professionalisti* (DPR 87/2010).

Il modello strutturale del ciclo d'istruzione, ormai definitivamente organizzato per istituti comprensivi, rimane quello della legge dell'allora ministro Letizia Moratti (tabella 4.1):

- scuola dell'infanzia triennale;
- scuola primaria, articolata in un monoennio (la classe prima) e in due bienni (le classi seconde e terze e le classi quarte e quinte), senza esami di Stato finali;
- scuola secondaria di primo grado, anch'essa articolata in un biennio iniziale e in un monoennio finale, con esami di Stato conclusivi.

TABELLA 4.1
Modello strutturale del ciclo d'istruzione

3-6 anni	6-11 anni	11-14 anni	14-19 anni	dai 19 anni in su
INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA di 1° GRADO	SECONDARIA di 2° GRADO Licei Istruz. tecnica Istruz. professionale	UNIVERSITÀ

In questo senso, viene confermato per la periodizzazione scolastica il concetto di *ciclo*, anche se gli viene affidato un significato diverso da quello attribuitogli nel passato. Infatti, tale concetto era stato introdotto da Gentile con la Riforma della scuola del 1923 e aveva indicato la suddivisione interna degli anni del corso della scuola elementare. Essa era suddivisa in due cicli: il primo era composto dalle prime tre classi, il secondo dalla quarta e dalla quinta classe.

Tale modello scolastico rimase sostanzialmente invariato per un trentennio circa, venendo modificato in occasione della promulgazione dei Programmi Ermini del 1955, con i quali i cicli furono modificati. Il primo ciclo comprese solo le prime due classi, mentre il secondo raccolse le rimanenti tre classi, con esami di compimento dei cicli al termine dei due percorsi.

Gli interventi di riforma, oltre al concetto di *ciclo* che viene in questo caso utilizzato per indicare una fase temporale più ampia, hanno introdotto anche un altro termine, quello di *periodo didattico* che, in questo caso, come afferma Elio Damiano

costituisce l'unità temporale, relativamente compiuta, di una progressione curricolare, che si ripete modularmente per costituire l'intero del piano di studi. (Damiano, 2003)

Per completare il richiamo alle norme che oggi definiscono il nostro sistema scolastico, è opportuno anche ricordare alcuni interventi che si erano registrati nel periodo 1996-2001.

Il riferimento è:

- all'art. 21 della Legge n. 59/1997, che ha definito l'autonomia scolastica e riconosciuto la personalità giuridica agli istituti scolastici, con successivo inserimento nella Legge costituzionale n. 3/2001. Se per gli aspetti contabili dell'autonomia rimane in vigore sostanzialmente il Regolamento come da DI n. 44/2001 e successive modificazioni, per quelli organizzativi l'art. 3 del Regolamento, DPR n. 275/1999 è oggi sostituito dal comma 14 della Legge n. 107/2015 che introduce il Piano triennale dell'offerta formativa;
- alla Legge n. 144/1999 e al Regolamento DM n. 139/2007, che hanno definito l'obbligo formativo sino al compimento del diciottesimo anno d'età. Tale opzione è riconosciuta nella riforma dei cicli scolastici come «diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni». In questo senso, si è anche ampliato il concetto di obbligo scolastico, sino a oggi regolato dall'art. 34 della Costituzione, «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita»;
- alla Legge Costituzionale n. 3/2001, che, oltre a dare rilevanza costituzionale all'autonomia scolastica, ha ridefinito i rapporti tra gli organi di governo, riconoscendo allo Stato la potestà legislativa in merito alla definizione delle «norme generali sull'istruzione» e alla determinazione dei «livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale».

Quest'ultimo aspetto strutturale (importantissimo) rimane ancora indefinito. Esso riguarda i livelli delle prestazioni che le scuole della Repubblica devono garantire agli alunni durante il periodo della frequenza scolastica: si tratta di un aspetto che dovrà essere oggetto di decretazione, poiché gli standard formativi dovranno avere validità per tutto il sistema dell'istruzione e della formazione professionale per la spendibilità dei titoli che verranno acquisiti dagli alunni.

La Legge 107/2015 non interviene su questi aspetti, ma conferma pienamente i principi generali a cui il sistema deve essere ispirato:

- la valorizzazione e la crescita della persona;
- il rispetto dell'identità e della diversità di tutti e di ciascun alunno e l'attenzione ai suoi ritmi di sviluppo;
- il rispetto delle scelte educative della famiglia in una prospettiva di cooperazione tra la famiglia e la scuola;

- la salvaguardia dei principi costituzionali anche in riferimento alle competenze di Stato, enti locali, scuole autonome.

Di ben più ampia portata è, di contro, l'intervento della legge sulle modalità relative al *funzionamento della scuola* che prevede la progressiva eliminazione del precariato, l'organico dell'autonomia, la possibilità del dirigente scolastico di scegliere nell'ambito dei posti di potenziamento gli insegnanti sulla base delle esigenze della propria scuola, l'organizzazione del *Piano dell'Offerta Formativa Triennale*, l'accorpamento delle classi di concorso, la stesura di un nuovo Testo Unico delle norme sulla scuola.

Gli interventi che potremmo definire *strutturali* sono previsti solo per l'*istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni* costituito dai servizi educativi per l'infanzia (0-3 anni) e dalle scuole dell'infanzia (3-6 anni); si vogliono

garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta formativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie. (comma 181, lettera e)

La prospettiva è quella di dar vita a un *servizio educativo universalistico* nella fascia 0-6 anni e alla creazione di *poli educativi* per l'infanzia nella fascia d'età compresa tra 0-6 anni, aggregati a scuole primarie e istituti comprensivi.

Si tratta ancora di ipotesi: infatti, perché si possa realizzare tale prospettiva, occorrerà risolvere ancora alcune problematiche come la generalizzazione della scuola dell'infanzia; la definizione di standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi educativi diversificati in base alla tipologia, all'età dei bambini, agli orari di servizio; la definizione dei compiti e delle funzioni delle Regioni e degli enti locali; l'esclusione dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia dai servizi a domanda individuale.

Anche sulla questione dell'*alternanza scuola-lavoro*, la Legge 107/2015 interviene estendendo tale opportunità anche al triennio conclusivo in tutti gli indirizzi di studio delle istituzioni secondarie di 2° grado (Licei, Tecnici e Professionali). Non è intervenuta, di contro, su un aspetto che qualcuno ha considerato elemento di criticità del sistema, quello della *canalizzazione*, al termine del primo ciclo, del percorso della scuola secondaria nei Licei o nel sistema dell'Istruzione e Formazione professionale. Si tratta di un modello duale nel quale qualcuno ha individuato il pericolo di una precoce divisione tra gli alunni considerati più capaci, destinati ai Licei, e quelli ritenuti meno capaci di approfondire gli studi superiori e giudicati più idonei a intraprendere altri percorsi.

Né è sembrata una soluzione adeguata quella a suo tempo definita e che consentirebbe la passerella per il transito dal sistema dei Licei a quello dell'Istruzione e Formazione professionale e viceversa.