

OSSERVATORIO DELLA QUALITÀ DEI SERVIZI SCOLASTICI

DELLA PROVINCIA DI MODENA



**Osservatorio della qualità
dei servizi scolastici
della provincia di Modena**

2001-2002

INDICE

1. IL PROGETTO QUALITA'	5
2. PRESENTAZIONE DELL'OSSERVATORIO 2002	9
3. IPOTESI GUIDA DELL'OSSERVATORIO	11
4. LE AREE INDAGATE E LO STRUMENTO DI MONITORAGGIO	13
5. L'UNIVERSO DELLE SCUOLE SUPERIORI MONITORATE ATTRAVERSO L'OSSERVATORIO 2002	15
6. I RISULTATI DELL'OSSERVATORIO 2002	19
6.1 FLESSIBILITA'.....	24
<i>6.1.1 Utilizzo della quota oraria riservata alle singole scuole</i>	<i>27</i>
<i>6.1.2 Flessibilità dell'orario di insegnamento</i>	<i>40</i>
<i>6.1.3 Flessibilità del gruppo classe</i>	<i>53</i>
6.2 SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI.....	63
6.3 INTEGRAZIONE SCUOLA LAVORO E SCUOLA TERRITORIO.....	69
6.4 ATTIVITA' DI RECUPERO E SOSTEGNO.....	83
6.5 VALORIZZAZIONE DEI CREDITI FORMATIVI E DEI CREDITI SCOLASTICI.....	92
6.6 ATTIVITA' DI ORIENTAMENTO.....	99
6.7 DOCUMENTAZIONE E ARCHIVI.....	113
6.8 RELAZIONI TRA SCUOLE.....	117
6.9 MODALITA' DI FUNZIONAMENTO DEI CONSIGLI DI CLASSE.....	124
6.10 FORME DI VERIFICA E VALUTAZIONE.....	133
6.11 ATTIVITA' INTEGRATIVE IN ORARIO CURRICOLARE ED EXTRACURRICOLARE.....	139
6.12 AGGIORNAMENTO DEI DOCENTI.....	149

1. IL PROGETTO QUALITA'

A partire dal 1997, la Provincia di Modena, d'intesa con l'Amministrazione scolastica provinciale (Provveditorato agli Studi, ora Centro Servizi Amministrativi), ha avviato un progetto – denominato Progetto-qualità - per incentivare e supportare il miglioramento dei servizi scolastici rivolto alle scuole secondarie superiori.

Il progetto è stato concepito innanzitutto come supporto all'autonomia delle istituzioni scolastiche, per metterle in grado di:

- valutare, sulla base di parametri oggettivi, il servizio offerto all'utenza;
- di attivare le necessarie innovazioni dei modelli organizzativi.

Durante l'anno scolastico 1997/98 è stato realizzato **“Il Laboratorio della Qualità”**. Nove scuole medie superiori modenesi hanno partecipato alla definizione di una mappa dei servizi scolastici, all'individuazione di indicatori e standard di qualità, nonché all'elaborazione di eventuali piani di miglioramento, secondo un modello estensibile a tutte le scuole. L'idea-guida sottesa al Laboratorio è stata la convinzione che il miglioramento della qualità del servizio deve essere gestito, ove possibile, direttamente dagli operatori della scuola; per questo ventisei insegnanti degli istituti coinvolti hanno partecipato ad appositi incontri di formazione.

Per dare seguito all'iniziativa, nell'anno scolastico 1998/99 si sono attivati gli interventi denominati **“Cantieri della Qualità”**, al fine di avviare, coordinare e monitorare specifici programmi di miglioramento dei servizi scolastici all'interno di sedici istituti superiori della provincia.

I programmi di miglioramento si sono concretizzati in progetti mirati di cambiamento da realizzarsi all'interno di ciascuna scuola, con:

- individuazione preliminare dei problemi da affrontare,
- successiva diagnosi dei medesimi,
- identificazione delle possibili soluzioni,
- messa a punto delle conseguenti azioni.

A tal fine è stata fornita la necessaria formazione a trentaquattro insegnanti delle scuole coinvolte.

Nell'anno scolastico 1999/2000, è stato progettato e attivato “**L'Osservatorio della qualità**”, finalizzato alla definizione e gestione di sistemi e modalità di monitoraggio della qualità dei servizi scolastici. All'Osservatorio hanno aderito tutti gli istituti superiori modenesi; suo scopo principale è stato quello di progettare e sperimentare un sistema di monitoraggio delle soluzioni attraverso cui le Scuole superiori organizzano ed erogano le attività didattiche e le attività integrative collaterali. La prima azione di monitoraggio – condotta mediante somministrazione guidata di questionari sul finire dell'anno scolastico 1999-2000 – ha prodotto un rapporto, distribuito alle scuole nell'autunno del 2000. Esso è risultato utile come termine di raffronto per le rilevazioni degli anni successivi e come strumento di confronto fra i modelli di flessibilità, collegialità, rapporti con il territorio, *etc.* praticati nelle scuole coinvolte (per citare solo alcuni degli indicatori contemplati).

Il percorso della qualità ha ricevuto una ratifica istituzionale alla fine del 2000 con la sottoscrizione da parte della Provincia, del Provveditorato e di tutti gli Istituti Superiori della provincia di una specifica **convenzione**, che ha impegnato le parti alla prosecuzione e condivisione del progetto - a partire dall'alimentazione del monitoraggio sui servizi - per tre anni, con possibilità di rinnovo. Nel frattempo, nella primavera del 2001, è stato pubblicato per la Franco Angeli di Milano il volume “**Le porte dell'apprendimento**”, che ripercorre l'iter del “Progetto qualità” nei suoi tre momenti fondamentali: Laboratorio, Cantieri e Osservatorio.

Alla fine dell'anno scolastico 2000-2001 è stata condotta, mediante una nuova tornata di colloqui nelle scuole, la raccolta dei dati e delle informazioni utili alla seconda azione di monitoraggio della qualità dei servizi scolastici. Come nel 2000, anche sulla scorta della citata convenzione, hanno partecipato tutti gli istituti superiori della provincia.

Il **monitoraggio 2000-2001**, i cui esiti sono confluiti in un *report* pubblicato all'inizio del 2002, è stato egualmente concepito, innanzitutto, come supporto agli operatori delle scuole, in modo da consentire loro di:

- conoscere lo stato dell'arte della scuola di appartenenza in relazione alle altre scuole, relativamente agli ambiti monitorati (flessibilità dell'orario e del curriculum, competenze trasversali, integrazione scuola-territorio, recupero e sostegno, orientamento, documentazione, relazioni tra scuole, collegialità, valutazione, attività integrative e aggiornamento docenti);
- verificare cosa di nuovo è stato realizzato e cosa è cambiato qualitativamente e/o quantitativamente nelle scuole nel corso del precedente anno scolastico;
- identificare buone prassi.

Il monitoraggio ha risposto altresì all'esigenza dell'Assessorato all'Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Modena di acquisire informazioni sulla qualità dei servizi erogati nelle scuole superiori, al fine di pervenire nel tempo alla definizione di standard, condivisi dalle scuole stesse, che permettano di valutare oggettivamente il livello di qualità dei diversi servizi raggiunto in ciascun istituto.

La rilevazione 2000-2001 ha prodotto, in comparazione con il monitoraggio dell'anno precedente, risultati di segno contrastante, facendo emergere, nei 32 istituti superiori provinciali:

- una qualificazione dell'offerta formativa (vedi aumento delle attività integrative) e un miglioramento di alcuni servizi (ad es. ampliamento delle iniziative di orientamento);
- una restrizione delle sperimentazioni riguardanti l'organizzazione e la gestione flessibile degli orari e dei gruppi-classe (frutto probabilmente di un disorientamento determinato da molteplici fattori, tra cui la sospensione della riforma dei cicli e dei curricula, la laboriosa riforma dell'amministrazione scolastica, l'annunciata revisione dello statuto professionale dei docenti).

Nel mese di maggio del 2002 l'Osservatorio della qualità ha dato vita ad altre due iniziative:

- 1) la **rilevazione della qualità dei servizi scolastici superiori modenesi per l'anno scolastico 2001-2002**, tramite somministrazione di un questionario analogo, pur se affinato in alcune componenti, a quello dei due anni

precedenti, con l'obiettivo primario, alla terza tornata di monitoraggio, di pervenire alla formalizzazione di standard condivisi di qualità (di parametri quantitativi, cioè, che permettano di determinare, su basi oggettive, la buona/sufficiente/insufficiente qualità di specifici servizi erogati da determinate scuole);

- 2) la **rilevazione (sperimentale) della qualità dei servizi scolastici modenesi percepita da parte degli studenti**. A titolo esplorativo, in sette scuole modenesi, rappresentative di tutti i distretti e di tutte le tipologie d'istruzione esistenti sul territorio, è stato somministrato alle classi seconde e quarte un questionario (articolato in sette sezioni, affini a quelle del questionario tradizionale) dalle cui risposte risulta plausibile evincere la prospettiva e il giudizio degli studenti su alcuni elementi (orari, dotazioni strutturali e strumentali, rapporti con il territorio e con il mondo del lavoro, attività integrative, organizzazione dei percorsi didattici da parte dei docenti) potenzialmente qualificanti l'offerta formativa dell'istituto.

Tali monitoraggi - e nello specifico quello della qualità erogata, le cui risultanze si presentano in questa sede - dovrebbero risultare utili alle scuole, permettendo loro di operare comparazioni fra caratteristiche e livelli dei servizi erogati e percezione dell'utenza (non necessariamente corrispondenti), fra la qualità giudicata dagli operatori e quella giudicata dai fruitori, fra il profilo formativo offerto e le aspettative e/o i suggerimenti degli studenti.

2. PRESENTAZIONE DELL'OSSERVATORIO 2002

L'Osservatorio della qualità dei servizi scolastici realizzato nel 2002 rappresenta un ulteriore passo del processo di istituzionalizzazione di questa specifica modalità di monitoraggio della qualità nelle scuole superiori della provincia di Modena.

Si è trattato di una terza esperienza che, come le precedenti, ha avuto la finalità di monitorare le modalità e le soluzioni attraverso cui le scuole superiori della Provincia organizzano ed erogano le attività didattiche e le attività integrative collaterali, in funzione dello sviluppo della qualità del servizio primario della scuola, cioè lo sviluppo dell'apprendimento in ambiti disciplinari e professionali specifici in rapporto ai diversi tipi di scuole.

L'Osservatorio del 2002 ha mantenuto gli obiettivi già delineati nei precedenti monitoraggi, cioè:

- permettere alle scuole di conoscere la propria situazione in relazione alle altre scuole dello stesso indirizzo e di altri indirizzi, relativamente agli ambiti e ai fenomeni osservati;
- consentire loro di verificare le innovazioni realizzate rispetto all'anno precedente;
- agevolare l'identificazione di specifiche soluzioni e buone prassi praticate da altre scuole, che possono essere assunte come riferimenti e stimoli per migliorare la qualità del servizio.

L'Osservatorio risponde anche all'esigenza dell'Assessorato all'Istruzione e alla Formazione Professionale della Provincia di Modena di dare continuità al monitoraggio della qualità del servizio scolastico, per verificare se da un anno all'altro le diverse scuole hanno introdotto novità negli ambiti su cui l'indagine è stata focalizzata e per approdare all'individuazione di standard di qualità condivisi, utili, come riferimento, tanto agli operatori quanto all'utenza.

Come nel 2000 e nel 2001, anche quest'anno hanno partecipato all'Osservatorio tutte le scuole superiori della Provincia di Modena: otto licei, nove istituti tecnici, sei istituti professionali, otto istituti d'istruzione superiore, un istituto d'arte.

I risultati dell'Osservatorio sono stati organizzati secondo la stessa logica e forma di aggregazione utilizzate per i due monitoraggi precedenti, in modo da rendere più agevole la comparazione tra i dati emersi dalle due esperienze di monitoraggio e rendere evidenti tutti gli scostamenti e le novità rilevate quest'anno rispetto alle due annualità scorse.

3. IPOTESI GUIDA DELL'OSSERVATORIO

Anche per l'esperienza di quest'anno è stata confermata l'ipotesi guida del progetto: la qualità del servizio scolastico, ed in particolare del suo servizio primario, è fortemente correlata alle modalità attraverso cui viene programmata, organizzata e gestita la didattica e alle caratteristiche delle attività integrative collaterali che la scuola offre ai ragazzi.

L'assunto di base dell'Osservatorio, sin dalla sua istituzione, è stato che i processi di apprendimento degli studenti possono essere significativamente influenzati dalle modalità attraverso cui la scuola predispone e offre loro le molteplici opportunità di apprendimento cognitivo, di elaborazione di esperienze, di socializzazione, di maturazione emotiva. Ciò non implica, ovviamente, disconoscere la centralità delle abilità specifiche e della professionalità degli insegnanti, bensì tenere in adeguata considerazione quelle pre-condizioni di ordine organizzativo-strutturale di cui l'azione didattica stessa può essere largamente beneficiaria.

Sotto questo profilo gli indicatori di qualità scelti e condivisi sin dall'inizio del percorso di monitoraggio (flessibilità oraria e dei gruppi classe, integrazione della scuola con il territorio, funzionamento degli organi collegiali, attività di orientamento e valorizzazione delle esperienze extra-scolastiche, *etc.*) si ripropongono di rilevare la presenza/assenza (e, ove possibile, la relativa incidenza quantitativa) di pratiche, funzioni, opzioni (per docenti e studenti) reputate potenzialmente migliorative del servizio scolastico.

La predisposizione e l'applicazione, da parte delle scuole, della serie di opzioni formative e modalità organizzative contemplate dall'Osservatorio – che naturalmente non esauriscono l'insieme delle possibili forme utili alla qualificazione del servizio scolastico – non sono da considerare automaticamente indicatori di eccellenza, bensì condizioni propizie all'erogazione di un'offerta educativa e formativa appropriata rispetto alle molteplici e sofisticate domande degli interlocutori sociali e istituzionali della Scuola Superiore.

D'altra parte, se è vero che garantire a docenti e studenti buone condizioni strutturali di lavoro e crescita non significa realizzare immediatamente la migliore

delle scuole possibili (ove, appunto, non venga prestata sufficiente attenzione all'elemento umano), è altresì innegabile che incentivare la riflessione e promuovere l'intervento e l'automiglioramento di ciascuna scuola sulle condizioni funzionali al potenziamento e all'arricchimento della didattica, individuando standard di qualità cui riferirsi, vuol dire anche supportare la missione peculiare della scuola superiore odierna, cioè l'individuazione di un punto di equilibrio fra autonomia giuridica, culturale e formativa di ciascun istituto da una parte e riconoscibilità pubblica della tipologia e del livello di qualità del servizio offerto dall'altra.

Da questo punto di vista il lavoro di setaccio e monitoraggio degli indicatori di qualità svolto negli ultimi anni – a partire dalla primaria fase di elaborazione teorica della nozione di scuola come rete di servizi (Laboratorio della qualità) – non è stato mosso solo dal presupposto che l'adempimento della missione educativa e formativa preposta al sistema scolastico sia condizionato dalla qualità delle soluzioni organizzative e funzionali collocate 'a monte' dell'erogazione della didattica.

Esso ha risposto anche alla consapevolezza che la definizione, nell'ambito delle pratiche monitorate dall'Osservatorio, di parametri di riferimento condivisi possa rappresentare una ricchezza per le scuole, fornendo loro una fonte conoscitiva esterna per valutare, su base comparativa, l'eccellenza/manchevolezza delle proprie attività, e contemporaneamente sia utile a intercettare una diffusa domanda - prodotta da operatori, interlocutori istituzionali, utenti diretti ed indiretti del servizio scolastico - di strumenti di valutazione oggettivi della qualità erogata dal sistema.

4. LE AREE INDAGATE E LO STRUMENTO DI MONITORAGGIO

Le aree indagate dall'Osservatorio 2001-2002 sono sostanzialmente le stesse che hanno caratterizzato l'esperienza dell'anno 2000-2001. Su sollecitazione delle scuole stesse è stata ridimensionata la macro-area 'flessibilità', ora articolata in tre sotto-sezioni (utilizzo della quota oraria riservata alle singole scuole, flessibilità dell'orario di insegnamento, flessibilità del gruppo classe) e non più in quattro, dopo l'assorbimento della sotto-sezione 'integrazione fra discipline ed insegnamenti', reputata ridondante e in alcuni casi ripetitiva rispetto alle altre.

La scelta di mantenere invariato l'impianto metodologico dell'Osservatorio e le aree da indagare consente di verificare i cambiamenti delle scuole superiori di Modena da un anno all'altro e di apprezzare le eventuali soluzioni innovative prodotte e sperimentate dai diversi istituti.

Vale la pena richiamare qui, sia pure sinteticamente, le aree su cui è stato strutturato l'Osservatorio della qualità del servizio scolastico del 2002:

1. *utilizzo della quota oraria riservata alle singole scuole;*
2. *flessibilità dell'orario di insegnamento;*
3. *flessibilità del gruppo classe;*
4. *sviluppo delle competenze trasversali;*
5. *integrazione tra scuola e lavoro e tra scuola e territorio;*
6. *attività di recupero e sostegno;*
7. *valorizzazione dei crediti formativi;*
8. *attività di orientamento;*
9. *documentazione e archivi;*
10. *relazioni tra scuole;*
11. *modalità di funzionamento dei consigli di classe;*
12. *verifiche e valutazione;*
13. *attività integrative curricolari ed extra curricolari;*
14. *aggiornamento dei docenti.*

Attorno a queste aree di indagine è stato costruito un questionario analitico che è stato sottoposto a tutte le scuole superiori della provincia per una compilazione autonoma da parte di dirigenti, insegnanti rappresentativi dei cicli di studio e delle specializzazioni presenti nell'istituto, e funzioni obiettivo.

Le interviste sono state raccolte ed elaborate a cura dell'Assessorato Provinciale all'Istruzione e Formazione Professionale della Provincia.

Nell'ottica di una prima codificazione di un insieme di standard di qualità del servizio scolastico condivisi, il questionario per il monitoraggio 2001-2002 è stato arricchito di un cospicuo numero di quesiti tendenti a rilevare l'incidenza quantitativa – e non solo la semplice presenza/assenza – delle attività e delle pratiche contemplate dagli indicatori. Per incidenza quantitativa si sono intese sia la capillarità (il coinvolgimento cioè di un determinato numero di studenti/operatori, a prescindere dalla sistematicità degli interventi e delle azioni), sia la frequenza delle stesse attività e pratiche.

In considerazione, infatti, della spiccata intraprendenza e vocazione alla sperimentazione delle istituzioni scolastiche superiori modenesi, si è paventato il rischio di definire parametri irrealistici calibrati su soluzioni organizzative e funzionali innovative ma di nicchia (presenti in poche scuole o presenti sporadicamente nelle scuole), a fronte dell'opposta, prioritaria, necessità di individuare standard di qualità realistici, effettivamente rappresentativi di un sistema scolastico 'a regime', utili a far risaltare tanto le situazioni di eccellenza, quanto, eventualmente, quelle deficitarie.

5. L'UNIVERSO DELLE SCUOLE SUPERIORI MONITORATE ATTRAVERSO L'OSSERVATORIO 2002

Anche nel 2002 hanno aderito al progetto Osservatorio della qualità tutte le scuole superiori della provincia di Modena.

Come lo scorso anno i diversi istituti sono stati raggruppati per tipologia formativa/organizzativa (licei, istituti tecnici, istituti professionali, istituti d'istruzione superiore).

Analogamente allo scorso anno, l'Istituto d'arte è stato inserito nel raggruppamento degli istituti professionali, per rendere statisticamente significativi i suoi dati e per garantirne l'anonimato.

Di seguito si presentano:

- l'elenco nominativo delle istituzioni scolastiche superiori partecipanti al monitoraggio 2001-2002, ripartite per tipologie formative (licei, tecnici, professionali, istituti d'istruzione superiore, ovvero, secondo la precedente denominazione, scuole-polo; tali sotto-sezioni sono state impiegate per disaggregare ed operare distinzioni e comparazioni interne – indicatore per indicatore – ai dati complessivi);
- le informazioni demografiche fondamentali dei 32 istituti monitorati, con l'indicazione del numero degli studenti e dei corrispondenti gruppi-classe, sotto-ripartiti per leve anagrafiche (o, per meglio dire, classi frequentate).

LE SCUOLE PARTECIPANTI AL PROGETTO OSSERVATORIO 2002

TIPO DI SCUOLA	
LICEO	LSPP SIGONIO MODENA
	LC MURATORI MODENA
	LC SAN CARLO MODENA
	LS WILIGELMO MODENA
	LS MORANDI FINALE EMILIA
	LS FANTI CARPI
	LS FORMIGGINI SASSUOLO
	LS TASSONI MODENA
ISTITUTI DI ISTRUZIONE SUPERIORE	IIS LEVI VIGNOLA
	IIS PARADISI VIGNOLA
	IIS GALILEI MIRANDOLA
	IIS CAVAZZI PAVULLO
	IIS MARCONI PAVULLO
	IIS LUOSI MIRANDOLA
ISTITUTO PROFESSIONALE	IPIA DON MAGNANI SASSUOLO
	IPIA CORNI MODENA
	IPIA VALLAURI CARPI
	IPIA FERRARI MARANELLO
	IPA SPALLANZANI CASTELFRANCO
	IPCT MORANTE SASSUOLO
	IIS CATTANEO MODENA*
ISTITUTO D'ARTE	IA VENTURI MODENA**
ISTITUTO TECNICO	ITIP FERMI MODENA
	ITG GUARINI MODENA
	ITI VOLTA SASSUOLO
	ITC BAROZZI MODENA
	IIS MEUCCI CARPI***
	ITCG BAGGI SASSUOLO
	ITI VINCI CARPI
	ITAS SELMI MODENA
	ITI CORNI MODENA
	ITA CALVI FINALE EMILIA
	TOTALE SCUOLE

* L'IIS Cattaneo, presentando solo sezioni associate professionali, seppur di differente tipologia (IPCT Cattaneo e IPSS Deledda), viene contemplato, per correttezza statistica, come negli anni precedenti, tra gli istituti professionali, pur essendo nominalmente un istituto d'istruzione superiore.

** Per garantire l'anonimato dei dati e assicurare risultanze statisticamente significative, l'IA Venturi è incluso, come negli anni precedenti, tra gli istituti professionali

*** Stante l'oggettiva preponderanza quantitativa della sezione tecnico-commerciale, e per garantire la confrontabilità dei dati su scala poliennale, l'IIS Meucci, come nelle rilevazioni 2000 e 2001, è stato equiparato ad un istituto tecnico, pur presentando una sezione associata professionale-commerciale (IPCT Cattaneo)

ALUNNI E CLASSI DELLE SCUOLE SUPERIORI DELLA PROVINCIA DI MODENA ANNO SCOLASTICO 2001-2002

	CLASSI 1 [^]		CLASSI 2 [^]		CLASSI 3 [^]		CLASSI 4 [^]		CLASSI 5 [^]		TOTALE	
	Alunni	Classi	Alunni	Classi	Alunni	Classi	Alunni	Classi	Alunni	Classi	Alunni	Classi
LICEI												
Liceo Scientifico "M. Fanti" – Carpi												
Totale	192	9	180	8	173	8	206	9	165	8	916	42
Liceo Scientifico "M. Morandi" - Finale Emilia												
Totale	66	3	92	4	101	5	104	5	103	5	466	22
Liceo Classico "L. A. Muratori" – Modena												
Totale	126	5	105	5	110	5	92	4	119	6	552	25
Liceo Classico "S. Carlo" – Modena												
Totale	104	4	84	4	87	4	103	4	77	4	455	20
Liceo Scientifico "A. Tassoni" – Modena												
Totale	208	8	169	7	188	7	156	7	156	7	877	36
Liceo Scientifico "Wiligelmo" – Modena												
Totale	125	5	122	5	106	5	124	5	124	6	601	26
Liceo Socio-Psico-Pedagogico "C. Sigonio" – Modena												
Totale	125	5	116	5	118	5	102	4	88	4	549	23
Liceo Scientifico "A. F. Formigini" – Sassuolo												
Totale	213	8	183	7	139	6	132	6	139	6	806	33
TOTALE LICEI	1159	47	1051	45	1022	45	1019	44	971	46	5222	227
ISTITUTI TECNICI												
Istituto Tecnico Ind.le "L. da Vinci" – Carpi												
Totale	165	6	145	7	148	7	138	7	112	6	708	33
Istituto d'Istruzione Superiore "Meucci" – Carpi												
Totale ITC	95	4	82	4	57	3	51	3	53	3	338	17
Totale IPCT	44	2	38	2	42	2	31	2	32	2	187	10
Totale Istituto	139	6	120	6	99	5	82	5	85	5	525	27
Istituto Tecnico Agrario "I. Calvi" - Finale Emilia												
Totale	73	3	63	3	48	3	44	2	53	3	281	14
Istituto Tecnico Comm.le "J. Barozzi" – Modena												
Totale	165	7	158	7	147	6	138	7	140	6	748	33
Istituto Tecnico per Attività Sociali "F. Selmi" – Modena												
Totale	358	14	247	10	297	12	255	11	228	10	1385	57
Istituto Tecnico per Geometri "G. Guarini" – Modena												
Totale	151	6	133	6	116	5	126	6	113	5	639	28
Istituto Tecnico Ind.le "F. Corni" – Modena												
Totale	386	15	356	17	344	16	286	13	234	13	1606	74
Istituto Tecnico Ind.le "E. Fermi" – Modena												
Totale	168	6	149	6	168	6	140	6	113	6	738	30
Istituto Tecnico Ind.le "A. Volta" – Sassuolo												
Totale	192	8	135	7	142	6	128	6	85	5	682	32
Istituto Tecnico Comm.le e per Geometri "A. Baggi" - Sassuolo												
Totale ITC	159	6	113	5	104	4	106	5	87	4	569	24
Totale ITG	54	2	39	2	37	2	33	2	34	2	197	10
Totale Istituto	213	8	152	7	141	6	139	7	121	6	766	34
TOTALE ISTITUTI TECNICI	2010	79	1658	76	1650	72	1476	70	1284	65	8078	362
ISTITUTI PROFESSIONALI E D'ARTE												
Istituto Prof. Per l'Ind. e l'Art. "G. Vallauri" – Carpi												
Totale	180	8	119	7	125	6	100	4	69	5	593	30
Istituto d'Arte "A. Venturi" – Modena												
Totale	257	11	184	9	195	8	125	6	106	6	867	40
Istituto d'Istruzione Superiore "Cattaneo" – Modena												
Totale IPCT	70	3	85	4	89	4	66	3	46	2	356	16
Totale IPSS	101	5	72	4	81	4	48	3	51	3	353	19
Totale Istituto	171	8	157	8	170	8	114	6	97	5	709	35
Istituto Prof. Per l'Ind. e l'Art. "F. Corni" – Modena												
Totale	276	11	187	9	207	9	159	8	140	8	969	45
Istituto Prof. Per i Servizi Comm. E Turist. "E. Morante" – Sassuolo												
Totale	143	7	151	7	120	6	102	5	95	5	611	30
Istituto Prof. Per l'Ind. e l'Art. "A. Ferrari" – Maranello												
Totale	117	5	142	6	110	5	112	5	71	4	552	25
Istituto Prof. Per l'Ind. e l'Art. "Don Magnani" – Sassuolo												
Totale	102	5	73	3	95	5	93	4	72	4	435	21
Istituto Prof. L'Agricoltura "L. Spallanzani"												
Totale Vignola	22	1	40	2	15	1	23	1	14	1	114	6
Totale Zocca	30	1	7	1	16	1	13	1	10	1	76	5
Totale Castelfranco	80	4	44	2	44	2	30	2	41	2	239	12
Totale Istituto	132	6	91	5	75	4	66	4	65	4	429	23
TOTALE PROF. E D'ARTE	1378	61	1104	54	1097	51	871	42	715	41	5165	249

	CLASSI 1^		CLASSI 2^		CLASSI 3^		CLASSI 4^		CLASSI 5^		TOTALE	
	Alunni	Classi	Alunni	Classi	Alunni	Classi	Alunni	Classi	Alunni	Classi	Alunni	Classi
ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE												
Istituto d'Istruzione Superiore "Galilei" – Mirandola												
Totale ITI	182	8	170	7	144	6	126	6	132	7	754	34
Totale IPIA	147	7	116	6	94	5	63	3	63	3	488	24
Totale Istituto	329	15	286	13	238	11	189	9	195	10	1237	58
Istituto d'Istruzione Superiore "Luosi" – Mirandola												
Totale Liceo Classico	61	3	44	2	32	2	41	2	36	2	214	11
Totale ITC	99	4	88	4	81	4	99	4	63	3	430	19
Totale IPCT	35	2	27	2	31	2	17	1	16	1	126	8
Totale Istituto	195	9	159	8	144	8	157	7	115	6	770	38
Istituto d'Istruzione Superiore "Cavazzi" – Pavullo												
Totale Liceo Scientifico	34	2	38	2	29	2	32	2	53	3	186	11
Totale ITC	68	4	73	4	81	4	72	4	57	3	351	19
Totale IPCT	20	1	27	2	17	1	10	1	16	1	90	6
Totale Istituto	122	7	138	8	127	7	114	7	126	7	627	36
Istituto d'Istruzione Superiore "Marconi" – Pavullo												
Totale ITI	46	2	41	2	33	2	36	2	15	1	171	9
Totale IPIA	39	2	41	2	33	2	17	1	28	2	158	9
Totale Istituto	85	4	82	4	66	4	53	3	43	3	329	18
Istituto d'Istruzione Superiore "Paradisi" – Vignola												
Totale Liceo Classico	118	5	71	3	81	4	65	3	51	3	386	18
Totale ITC	84	4	122	5	89	4	98	5	95	5	488	23
Totale Istituto	202	9	193	8	170	8	163	8	146	8	874	41
Istituto d'Istruzione Superiore "P. Levi" – Vignola												
Totale ITI	110	4	53	3	69	3	56	3	46	3	334	16
Totale IPCT	79	3	41	2	42	2	34	2	26	2	222	11
Totale IPIA	56	3	59	3	58	3	33	2	15	1	221	12
Totale Istituto	245	10	153	8	169	8	123	7	87	6	777	39
TOTALE IST. ISTR. SUPERIORE	1178	54	1011	49	914	46	799	41	712	40	4614	230
TOTALE SCUOLE SUPERIORI	5725	241	4824	224	4683	214	4165	197	3682	192	23079	1068

6. I RISULTATI DELL'OSSERVATORIO 2002

I risultati raccolti con l'Osservatorio 2002 sono stati raggruppati, in analogia con quanto fatto lo scorso anno, nelle seguenti aree:

FLESSIBILITÀ

E in particolare: utilizzo della quota oraria riservata alle singole scuole, flessibilità dell'orario di insegnamento, flessibilità del gruppo classe.

Il presupposto teorico dell'interesse per quest'area risiede nella convinzione che tali ambiti in cui si concretizza la flessibilità didattica e organizzativa della scuola possono concorrere significativamente a migliorare i processi di apprendimento dei ragazzi, attraverso il rafforzamento del loro livello motivazionale, la diversificazione dell'offerta formativa, la sua personalizzazione.

SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI

Si tratta di un'area ritenuta significativa - e per questo considerata con sempre maggiore attenzione da teorici e operatori della scuola - in funzione di un apprendimento che vada al di là degli aspetti cognitivi e dei saperi professionali, consentendo ai giovani di acquisire specifiche abilità che faciliteranno il loro inserimento nel mondo del lavoro o nell'iter universitario.

INTEGRAZIONE TRA SCUOLA E LAVORO E SCUOLA E TERRITORIO

Le precedenti rilevazioni dell'Osservatorio hanno dimostrato che le scuole superiori modenesi non sono delle isole separate dall'ambiente entro cui operano; esse intrattengono una molteplicità di relazioni con il mondo del lavoro e con il territorio di appartenenza, offrendo ai ragazzi e agli stessi docenti opportunità di apprendimento diversificate. L'Osservatorio 2002 ha cercato di rilevare se tale vivacità dei diversi istituti scolastici si è confermata anche quest'anno, eventualmente intensificandosi e differenziandosi, proprio per la rilevanza che questo aspetto ha sull'apprendimento complessivo degli studenti.

ATTIVITÀ DI RECUPERO E SOSTEGNO

La correlazione di questa area di indagine con l'efficacia e i risultati dei processi di apprendimento è evidente. E' significativo quindi rilevare cosa le scuole stanno sperimentando su questo piano e le loro valutazioni circa l'appropriatezza e l'efficacia delle azioni intraprese.

VALORIZZAZIONE DEI CREDITI FORMATIVI

Questa area di indagine è orientata a rilevare attraverso quali azioni e modalità le diverse scuole superiori di Modena riconoscono e valorizzano i crediti scolastici per i ragazzi in mobilità tra un istituto e l'altro e i crediti formativi in funzione dell'esame di stato.

ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO

L'orientamento, scolastico e post-scolastico, ha assunto negli ultimi anni una funzione nodale nel sistema dell'istruzione/formazione, riguardando non solo le scelte degli studenti alle estremità dei principali segmenti del percorso formativo (la transizione, cioè, dalla scuola media alla scuola superiore e/o alla formazione professionale e il successivo passaggio all'ambito universitario/lavorativo), ma anche importanti passaggi interni al corso scolastico superiore (il post-obbligo, biennio-triennio, qualifica-diploma), nonché aspetti più vasti e complessi quali la motivazione-rimotivazione allo studio, la maturazione da parte dello studente di un'immagine del sé e lo sviluppo di vocazioni/interessi *in itinere, etc.*

Le autonomie scolastiche superiori monitorate dall'Osservatorio - seppur in misura diversa, rispondente alle specificità di istituto e d'indirizzo - hanno mostrato, negli anni precedenti, interesse e sollecitudine per quest'ambito, intimamente connesso con la progressiva definizione, da parte di ciascuna scuola, di un profilo pedagogico e didattico coerente e originale, formalizzato nel Piano dell'Offerta Formativa.

DOCUMENTAZIONE E ARCHIVI

La presenza di una struttura e di pratiche consolidate per la raccolta, l'archiviazione e la fruizione della documentazione di interesse strettamente scolastico (programmazioni, verifiche, strumenti di valutazione, progetti) rappresenta una condizione imprescindibile per la maturazione di un'attitudine al lavoro collegiale fra i docenti e per la formazione di una vera e propria 'memoria storica' d'istituto utile a garantire continuità e coerenza nell'erogazione della didattica, anche a prescindere dalle frequenti variazioni nella composizione del corpo-insegnante.

Negli anni precedenti l'area 'documentazione-archivi' ha, più di ogni altra, denotato notevoli difficoltà e ritardi da parte delle autonomie scolastiche, pur a fronte di una comune e capillare aspirazione a miglioramenti, e in alcuni casi all'attivazione di specifici progetti, in merito.

RELAZIONI TRA SCUOLE

Si tratta di indagare quali sono gli obiettivi, le modalità, i contenuti, le forme organizzative che caratterizzano le relazioni che ciascun istituto superiore ha instaurato con altre scuole del territorio, o anche collocate in altri contesti territoriali. L'ambito di monitoraggio contempla sia le 'reti di scuole' formalmente intese, sia le esperienze consociative meno strutturate, tra cui quelle a progetto.

MODALITÀ DI FUNZIONAMENTO DEI CONSIGLI DI CLASSE

Pur nel contesto di una pluralità di soggetti ed organismi deputati al governo della scuola, il Consiglio di Classe rappresenta un ambito privilegiato di osservazione, in quanto competente sulla programmazione didattica, sul monitoraggio dell'andamento della classe e dei processi di apprendimento dei ragazzi. Un buon funzionamento di questo organismo concorre a sviluppare collegialità tra i docenti, a favorire una programmazione condivisa, a massimizzare l'efficacia dei processi di insegnamento e di valutazione dell'apprendimento.

VERIFICHE E VALUTAZIONE

Il monitoraggio di questi due aspetti centrali della didattica applicata si è reso opportuno alla luce dell'esigenza, diffusa tanto fra gli operatori quanto nell'utenza, di superare la concezione restrittiva dei momenti di verifica e valutazione come passaggi funzionali alla semplice certificazione del livello di apprendimento disciplinare per trasformarli in strumenti di programmazione e individualizzazione dei percorsi didattici, oltre che di responsabilizzazione e auto-formazione dello studente. Le numerose soluzioni innovative sperimentate in materia negli scorsi anni da un cospicuo numero di scuole superiori modenesi hanno proprio per questo mirato all'elaborazione e condivisione di strumenti di verifica e valutazione analitici, omogenei e trasparenti, nella convinzione che pratiche docimologiche uniformi e comprensibili possano scoraggiare la demotivazione degli studenti e contribuire ad un rapporto lineare e collaborativo con l'utenza.

ATTIVITÀ INTEGRATIVE CURRICOLARI E EXTRACURRICOLARI

Così come le iniziative di raccordo con il mondo del lavoro e con il territorio, anche le attività integrative predisposte dalla scuola, rappresentano uno strumento di potenziamento e arricchimento dei processi di apprendimento dei ragazzi, offrendo loro una gamma differenziata di opportunità di conoscenza, di socializzazione extra scolastica, di rinforzo motivazionale.

AGGIORNAMENTO DEI DOCENTI.

Si tratta di un'area monitorata per il secondo anno, il cui inserimento è stato dettato – e a posteriori legittimato - dalla percezione allargata del ruolo crescente ricoperto dai processi di formazione e aggiornamento degli insegnanti. Tali processi devono garantire e pluralità di strumenti e mezzi nelle relazioni con le altre componenti dell'universo scolastico (in prima istanza, ovviamente, gli studenti) e nello svolgimento del compito primario ad essi affidato, ossia l'erogazione della didattica. Già nella prima rilevazione è emersa nettamente l'asimmetria fra aspirazioni ed attese degli operatori scolastici da un lato e ristrettezza di risorse e possibilità organizzative dall'altro, ad ulteriore suffragio dell'imprescindibilità del

problema della formazione dei formatori nell'economia di qualsiasi strategia di miglioramento del servizio scolastico.

Per ciascuna delle aree di indagine vengono riportati:

- 1) i risultati quantitativi dell'Osservatorio 2002, visti in rapporto con quanto rilevato negli anni precedenti (questi risultati vengono presentati dapprima in forma aggregata - riferiti cioè all'universo della scuole superiori modenesi - e poi disaggregati per tipo di scuola);
- 2) il commento e le considerazioni che emergono da tali confronti;
- 3) le esperienze e le soluzioni praticate dalle scuole che possono rappresentare un modo innovativo, ancorché sperimentale, di affrontare e risolvere un problema all'interno delle rispettive aree dell'Osservatorio;
- 4) i programmi per il futuro.

6.1 FLESSIBILITA'

Negli ultimi anni è emersa con forza nella Scuola Superiore la necessità di superare l'uniformità delle procedure e di puntare all'uniformità dei risultati attraverso l'uso della flessibilità sia nell'organizzazione che nella didattica. Con l'approdo ai gradi di istruzione superiore di fasce sempre più larghe di popolazione – non solo, ma anche in ragione dell'innalzamento dell'obbligo scolastico e dell'introduzione dell'obbligo formativo – e con la contemporanea diffusione, fra gli operatori e nell'opinione pubblica sensibile ai temi dell'educazione, dell'imperativo del successo formativo allargato (meno propizio ad una scuola selettiva, che impone le proprie forme e tende a reiterarle nel tempo come sola garanzia di coerenza e qualità), si è resa pressante l'esigenza di rispondere a ritmi di apprendimento e a presupposti motivazionali dell'utenza estremamente diversificati. Le leve a cui è risultato naturale fare riferimento sono state quelle della flessibilizzazione dei tempi di insegnamento (definizione del calendario, organizzazione del quadro orario, intensificazioni e compensazioni disciplinari, *etc.*) e della flessibilizzazione (dinamica, non statica) dei gruppi-classe, anche sulla scorta di aperture considerevoli offerte dal quadro normativo.

A partire dal 1997 si è infatti supplito a carenze *de lege*, cui spesso si era fatto fronte, negli anni precedenti, tramite soluzioni eccezionali, di fatto non sempre compatibili con le disposizioni vigenti (si pensi al riequilibrio orario interno operato da docenti responsabili di più discipline, o alla dilatazione delle attività scolastiche del primo quadrimestre oltre la data di calendario ufficiale, sino allo scrutinio).

Basti citare:

- l'articolo 21 della legge 59/97, in cui si afferma che “l'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale (...) Essa si espleta liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e di impiego dei docenti”;
- il DPR 275 del marzo del 1999 che prevede, in materia di autonomia organizzativa, adattamenti del calendario scolastico (“nel rispetto delle

funzioni in materia di determinazione del calendario scolastico esercitate dalle Regioni”), flessibilità dell’orario complessivo del curriculum e di quello destinato alle singole discipline (“fermi restando l’articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale”), autonomia nelle modalità d’impiego dei docenti (“diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell’offerta formativa”);

- il DM 234 del 26 giugno 2000, con l’introduzione della distinzione tra la quota oraria nazionale obbligatoria dei curriculum pari all’85% e il 15% riservato alle singole istituzioni scolastiche (“o per confermare l’attuale assetto ordinamentale o per realizzare compensazioni tra discipline e attività di insegnamento previste dagli attuali programmi o per introdurre nuove discipline”).

Nell’indagare questo vasto ambito dell’organizzazione scolastica, l’Osservatorio è stato mosso dalla consapevolezza che:

- la flessibilità risulta un aspetto significativo e positivo per un istituto e per il suo modo di programmare e gestire le attività didattiche solo se è funzionale a migliorare i processi e i risultati di apprendimento dei ragazzi;
- quello della flessibilità è un tema e un ambito di lavoro complesso e delicato dove spesso le intenzioni e i *desiderata* degli operatori della scuola si scontrano con una serie di vincoli organizzativi e procedurali che tendono a rendere difficoltosa la ricerca e la sperimentazione di soluzioni capaci di rompere la sostanziale rigidità dei processi e delle modalità di funzionamento delle scuole (si pensi al problema degli organici, ed in particolare alla progressiva estinzione delle sperimentazioni del cosiddetto ‘organico funzionale’);
- è possibile introdurre soluzioni innovative e più flessibili delle modalità di organizzazione ed erogazione della didattica solo se si decide ed opera collegialmente e consensualmente, al di là di quanto può progettare e fare ogni singolo insegnante per rendere più efficace la propria funzione magistrale.

Tali considerazioni sono tanto più vere se si prendono in considerazione gli aspetti indagati dall'Osservatorio, di cui si riportano i risultati nei paragrafi che seguono:

1. utilizzo della quota oraria riservata alle singole scuole;
2. flessibilità dell'orario di insegnamento;
3. flessibilità del gruppo classe.

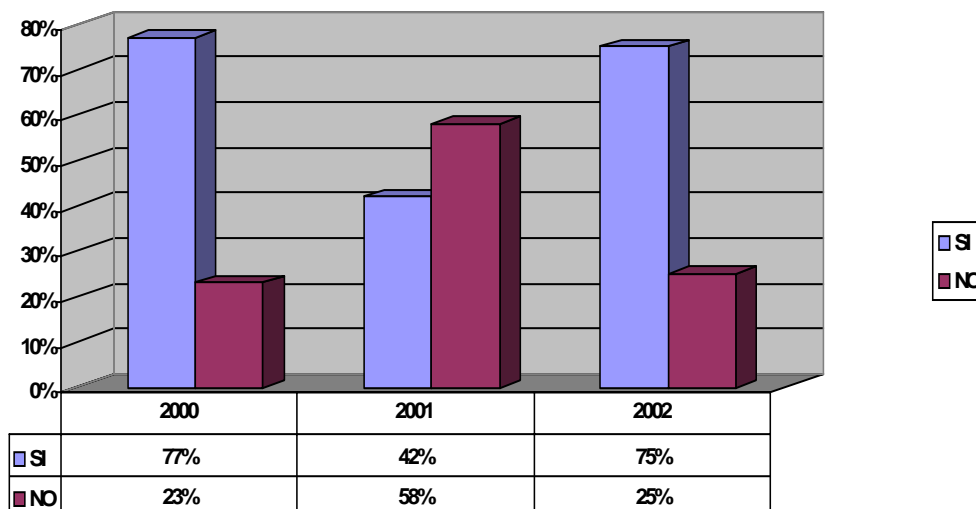
6.1.1 Utilizzo della quota oraria riservata alle singole scuole

La quota oraria riservata è quella porzione di orario – pari al massimo al 15% del monte ore annuo - che le scuole possono utilizzare con relativa discrezionalità, o per confermare l’assetto ordinamentale, o per realizzare compensazioni tra le discipline e le attività di insegnamento previste dai programmi, o ancora per introdurre nuove discipline, sempre tramite l’impiego dei docenti in servizio nell’istituto.

Sin dalla prima rilevazione 1999-2000 l’Osservatorio ha indagato modalità applicative e contenuti della quota oraria riservata, riconoscendo ad essa una funzione fondamentale nella declinazione concreta, anche sul versante della didattica, dell’autonomia scolastica, solitamente circoscritta alla sfera giuridica, amministrativa e finanziaria.

Stando alle dichiarazioni delle scuole, l’anno scolastico 2001-2002 ha segnato una ripresa nell’impiego di tale opzione, dopo il riflusso denotato nella stagione scolastica precedente riconducibile, almeno in parte, alla soppressione delle sperimentazioni di organico funzionale in essere nel contesto della provincia. Un numero significativo di istituti (24 su 32, pari al 75%) dichiara di aver fatto uso della quota oraria riservata, con sensibili scostamenti, tuttavia, tra le differenti tipologie formative.

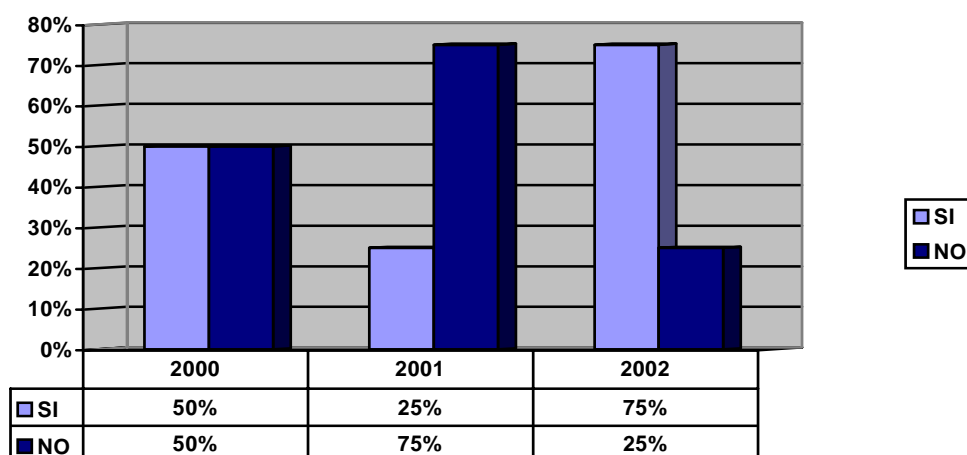
1. CONFRONTO 2000-2002 SULL’UTILIZZO DELLA QUOTA ORARIA RISERVATA



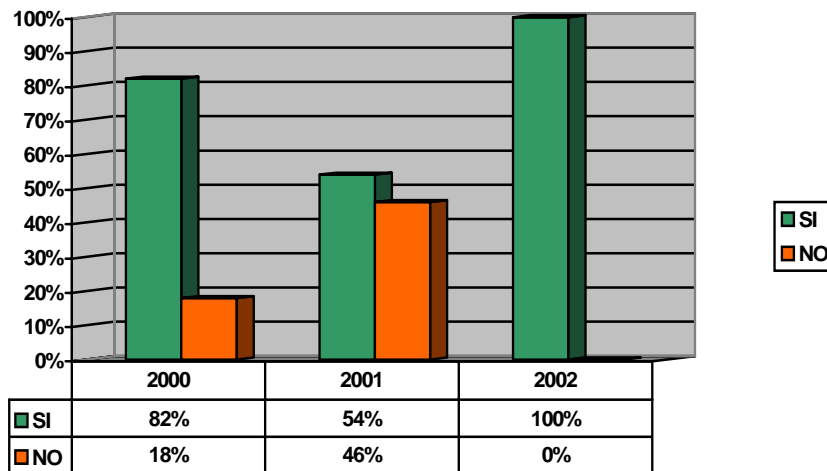
Mentre i licei attestano un utilizzo diffuso, e superiore agli anni precedenti, di questa forma di flessibilità (vedi grafico 2), meno capillare appare l'impiego da parte di istituti professionali e scuole-polo (grafici 4 e 5). Particolarmente significativo risulta il dato relativo ai professionali, con il quale si configura una tendenza poliennale sistematicamente decrescente che entra in parziale contraddizione con la maggiore incidenza media della quota oraria riservata negli stessi I.P. rispetto agli altri ordini scolastici superiori: 13% del monte ore annuale, a fronte del 9-10% di tecnici e scuole-polo e del 7% dei licei (grafico 6).

La forma della quota oraria riservata pare in sostanza confermarsi, ragionevolmente, come più adatta alle esigenze delle scuole professionali (permettendo lo svolgimento di una gamma di attività intimamente connesse alla specificità del profilo formativo e alle caratteristiche dell'utenza di questi istituti - insegnamenti trasversali, iniziative legate al Nuovo Obbligo Scolastico, *etc.*), senza tuttavia che questo comporti, da parte di dirigenze e corpi-insegnanti, un atteggiamento unanimemente favorevole. Al contrario, tutti gli istituti tecnici dichiarano di far uso della quota oraria riservata (vedi grafico 3), ma per la maggior parte (70%) in una misura pari o inferiore alla misura del 10% del monte-ore annuale.

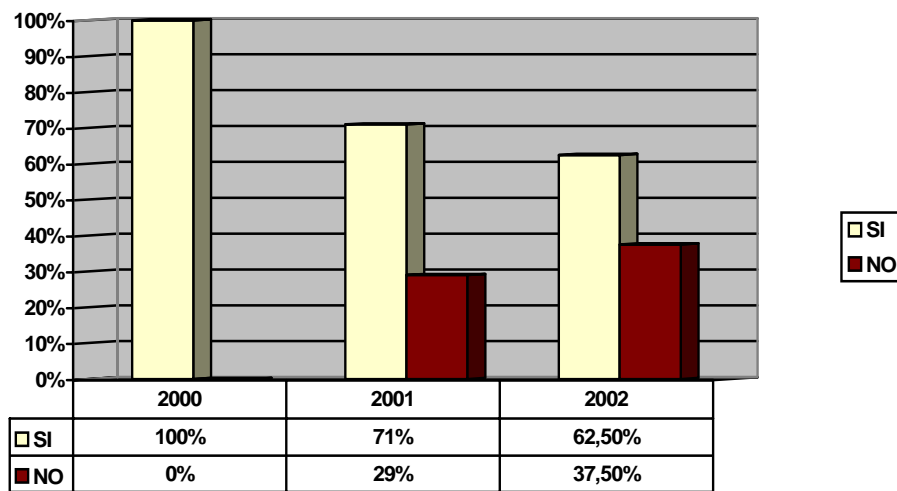
2. UTILIZZO QUOTA ORARIA RISERVATA: LICEI



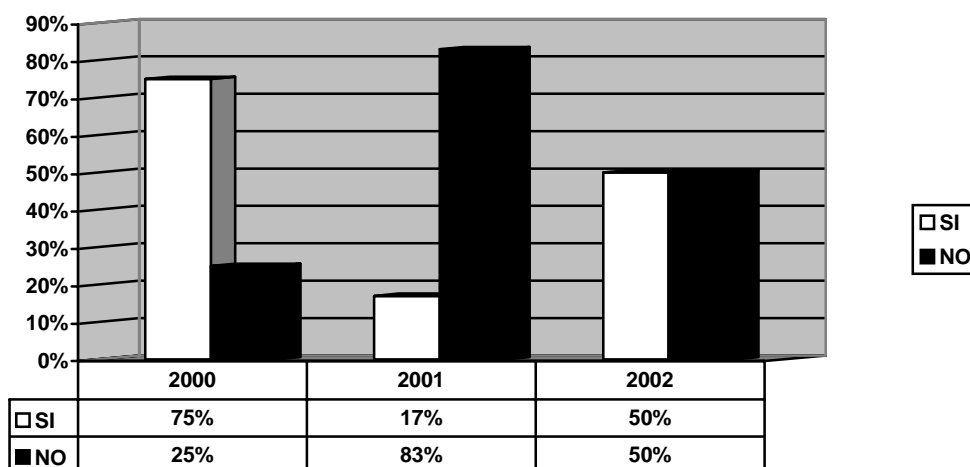
3. UTILIZZO QUOTA ORARIA RISERVATA: ISTITUTI TECNICI



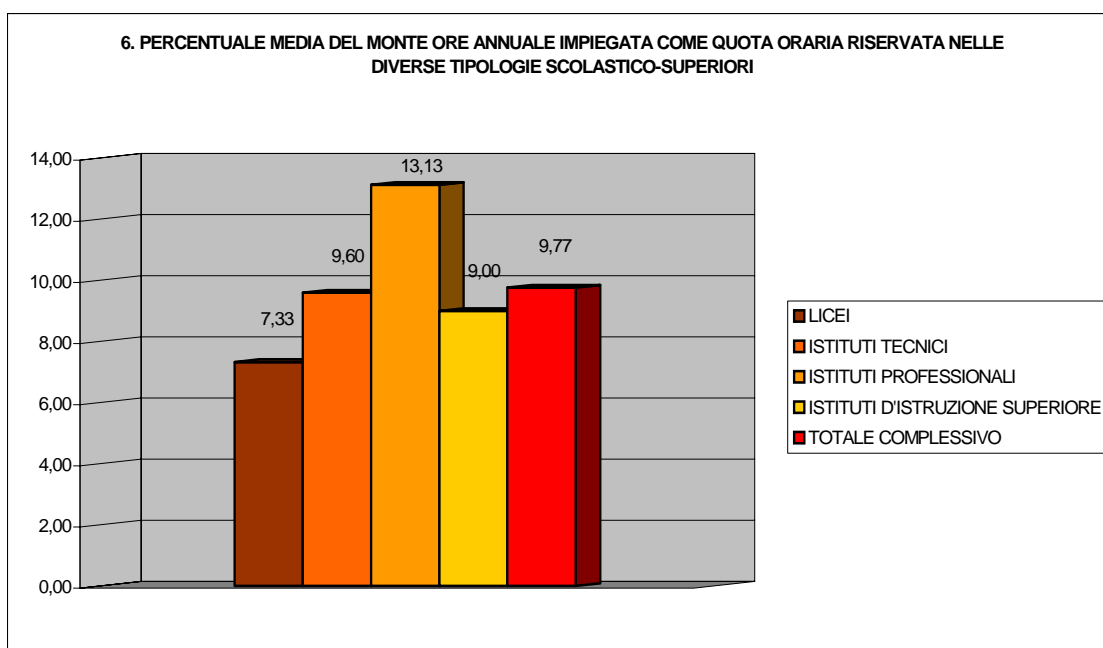
4. UTILIZZO QUOTA ORARIA RISERVATA: ISTITUTI PROFESSIONALI



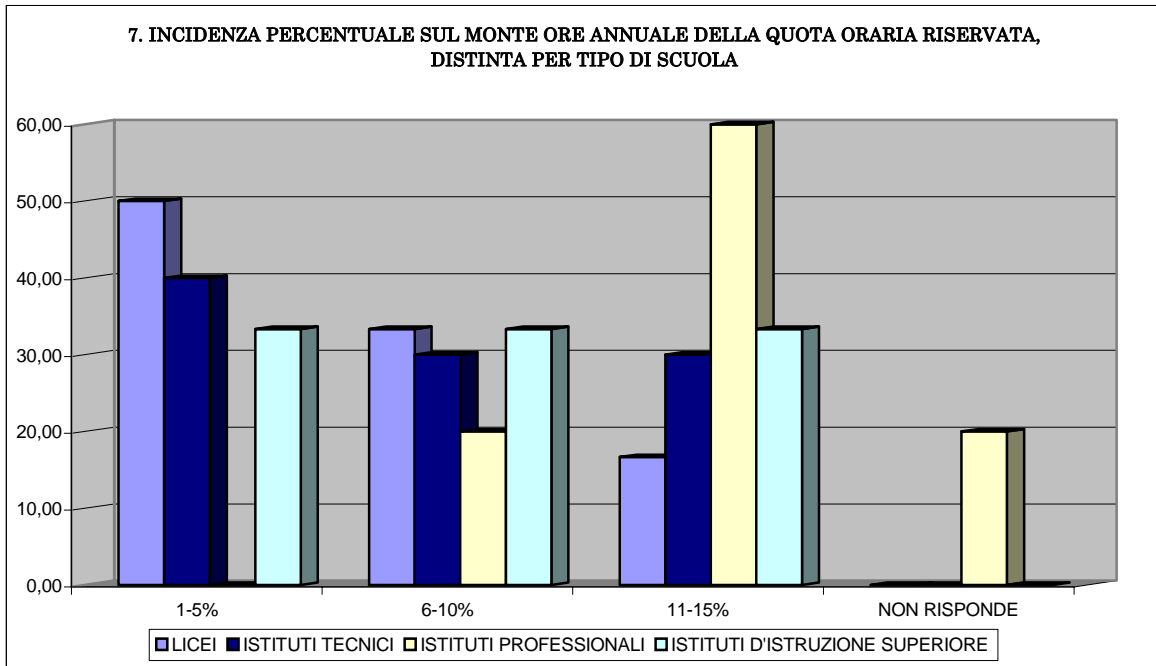
5. UTILIZZO QUOTA ORARIA RISERVATA: ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE



Come si evince dall'istogramma 6, l'incidenza percentuale media della quota oraria riservata nelle 24 scuole che si avvalgono di questa possibilità è del 9,77%, pari a circa 2/3 della porzione concessa per legge.

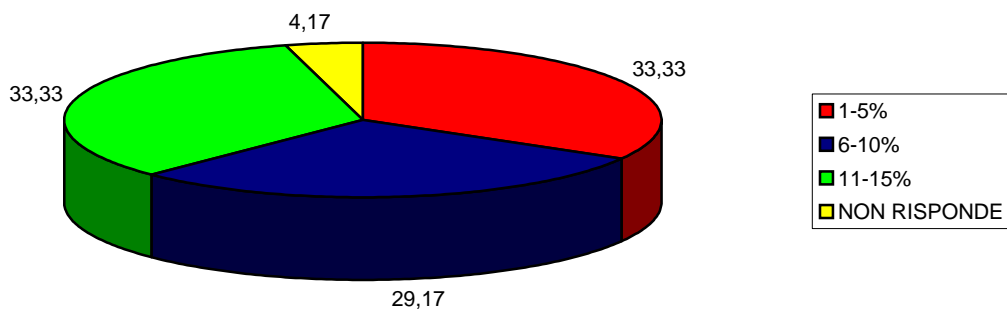


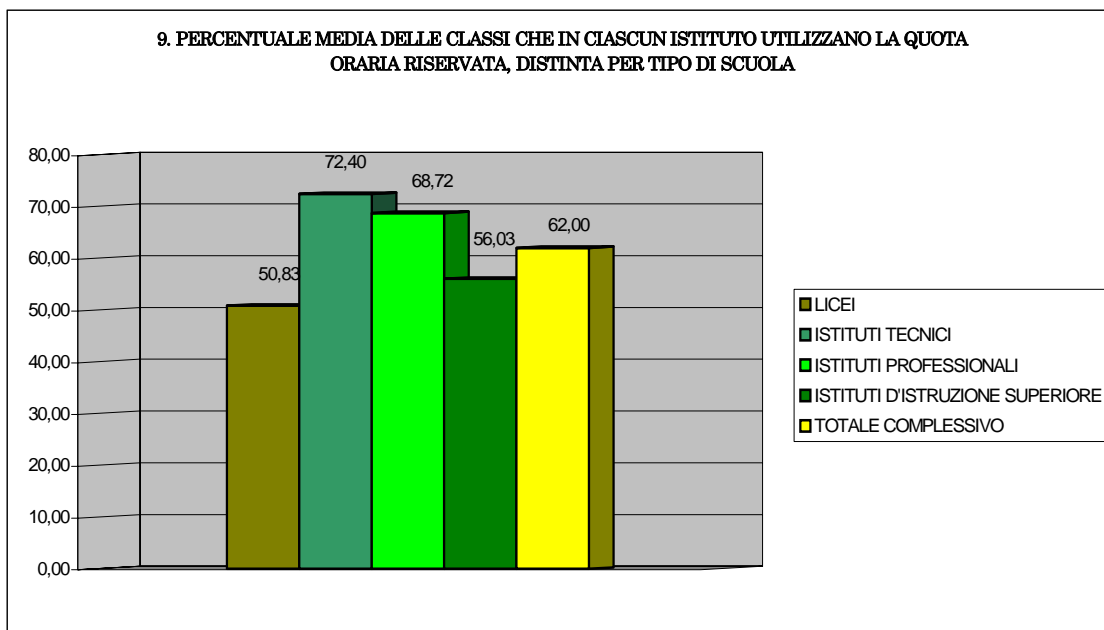
La maggior parte dei 6 licei e dei 10 istituti tecnici fruitori della quota oraria riservata si attesta tra l'1 e il 5% del monte ore complessivo, mentre, come anticipato, l'orientamento dei professionali 'beneficiari' è quello di un impiego pressoché plenario dell'opzione (grafico 7).



Tralasciando le distinzioni tipologico-formative, si riscontra un'equilibrata distribuzione delle autonomie scolastiche impieganti quota oraria riservata fra i diversi livelli di sfruttamento della stessa (grafico 8). Un terzo circa (33%) degli istituti 'fruitori' sceglie un utilizzo basso (tra l'1 e il 5% del monte ore complessivo), un altro terzo (33%) un uso intensivo (tra l'11 e il 15% del monte ore), poco meno di un terzo (una scuola non ha risposto) opta per uno sfruttamento medio (tra il 6 e il 10% del monte ore).

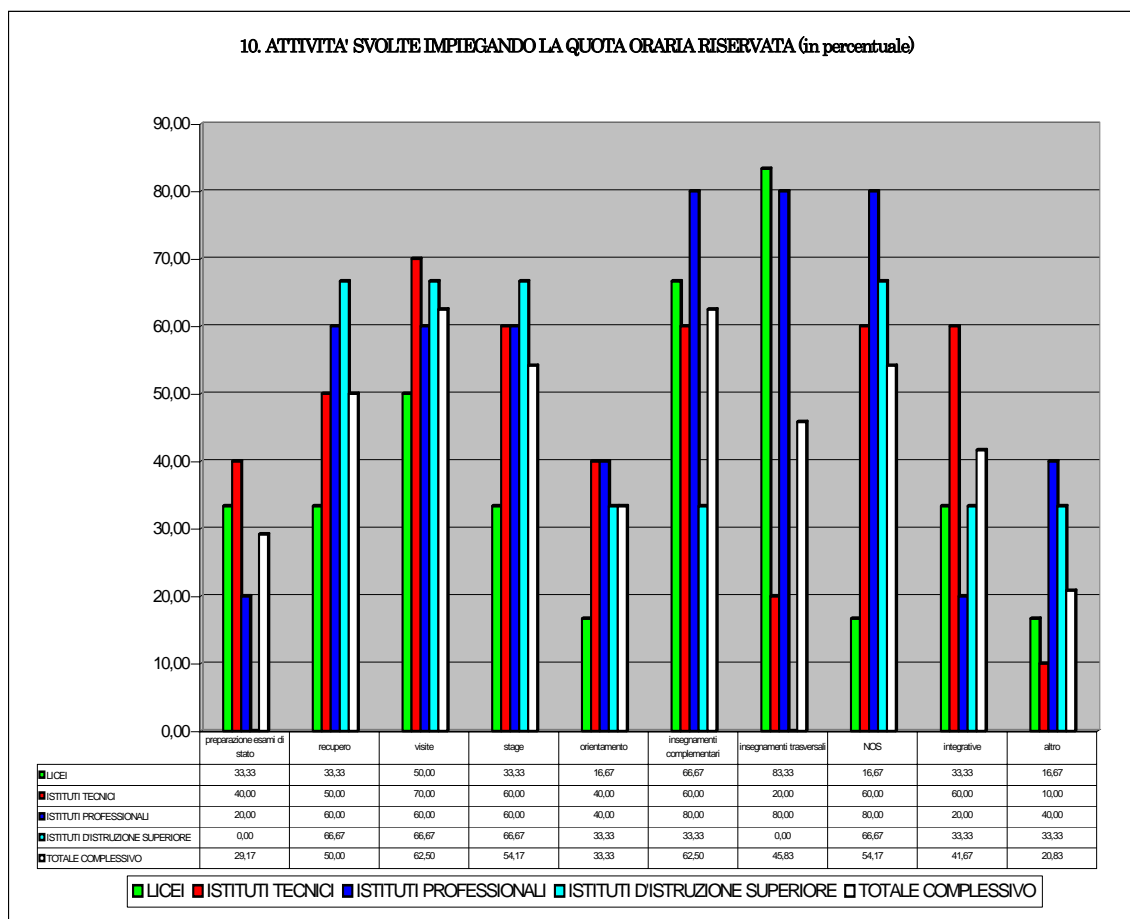
8. INCIDENZA PERCENTUALE DELLA QUOTA ORARIA RISERVATA SUL MONTE ORE ANNUALE SENZA DISTINZIONE PER TIPOLOGIE SCOLASTICHE





Variabile non trascurabile di una disamina dell'impiego della quota oraria riservata è il numero di classi toccate dall'esperienza. Come attestato dal grafico 9, mentre nei licei utilizzando quota oraria riservata, in media una classe su due è interessata dalla soluzione oraria alternativa, la percentuale cresce nei tecnici (in cui quasi tre classi su quattro vengono coinvolte) e nei professionali (più di due classi su tre). La media complessiva di classi 'flessibilizzate' tramite la quota oraria riservata – con riferimento, naturalmente, alle 24 scuole fruitrici - è del 62%.

I contenuti e le modalità di utilizzo della quota oraria riservata, nonché le finalità perseguite, appaiono molto differenziate da scuola a scuola. Nel grafico 10 si fornisce la rappresentazione complessiva delle attività/soluzioni rese possibili dalla quota oraria riservata.

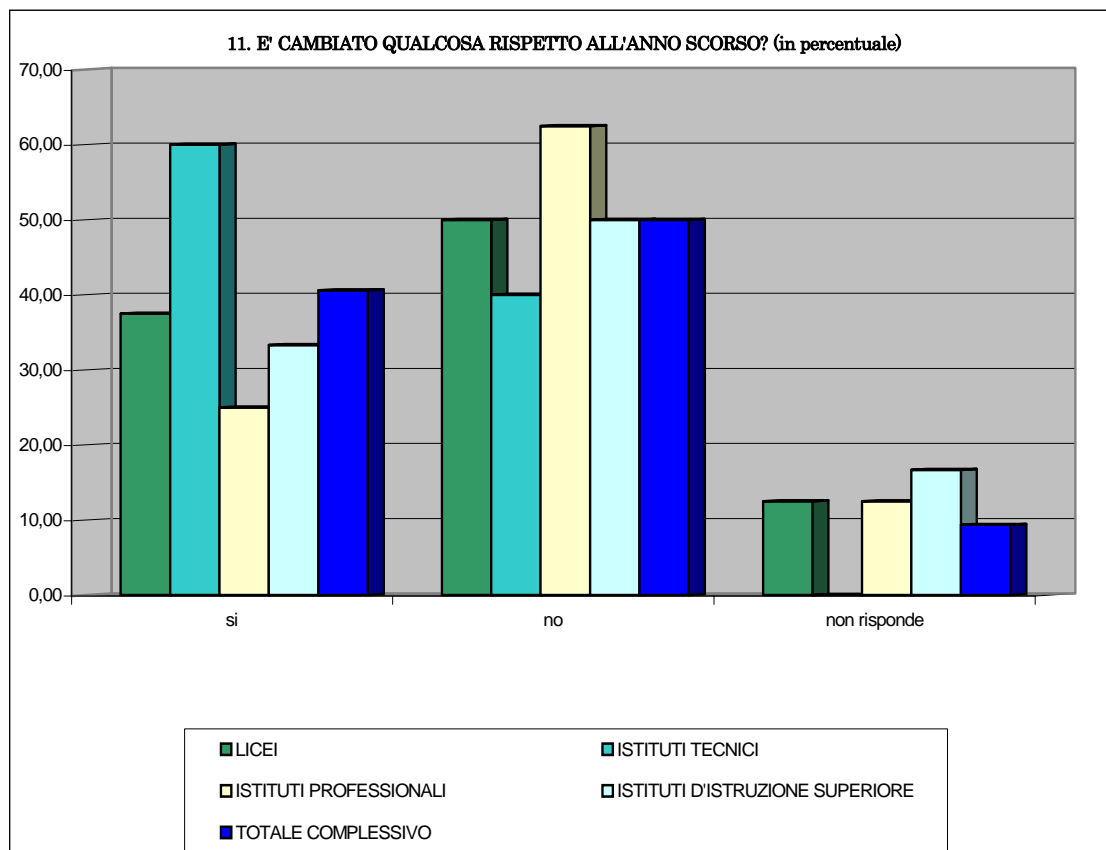


La quota oraria riservata è servita al 62% delle scuole che ne hanno fatto uso per attivare insegnamenti complementari o svolgere approfondimenti disciplinari e ad analoga percentuale di istituti per organizzare visite esterne. Altre destinazioni frequenti sono le attività NOS (54% delle 24 scuole fruitrici di quota oraria riservata), gli stage (egualmente 54%), le attività di recupero (50%), mentre quantità inferiori di autonomie scolastiche hanno impiegato il monte ore riservato per attivare insegnamenti trasversali (46%), svolgere attività integrative (cinema, teatro, sport; è il caso del 42%) e/o iniziative di orientamento (33%) oppure per preparare l'esame di stato (29%).

Finalità peculiari e alternative rispetto a quelle citate hanno riguardato poco meno del 21% delle 24 scuole considerate: tra questi impieghi ricorre, come soluzione più direttamente e coerentemente connessa allo spirito informatore dell'opzione 'quota oraria riservata', l'attivazione, presso due istituti professionali, di un percorso modulare di mecatronica.

Scendendo nel dettaglio dei diversi ordini scolastici, si può rilevare che nei licei è particolarmente frequente l'impiego della quota oraria riservata per l'attivazione di insegnamenti trasversali e complementari (rispettivamente l'83% e il 67% dei licei che hanno scelto di sfruttare il monte ore riservato è interessato da queste scelte), mentre negli istituti tecnici visite (70%), stage, insegnamenti complementari, attività-NOS, attività integrative (60% per ciascuna voce) sono le destinazioni più frequenti, riguardanti più di metà dei soggetti interessati. Gli istituti professionali usano la quota oraria nella maggior parte dei casi per dare vita a insegnamenti complementari, insegnamenti trasversali e attività NOS (80%), mentre meno frequenti, ma sufficientemente presenti, sono utilizzati per attività di recupero, visite e stage (60%). Infine due scuole-polo sulle tre utilizzanti la quota riservata (66%) si impegnano in iniziative di recupero, NOS, visite e stage approfittando della possibilità di flessibilizzare la struttura oraria.

Complessivamente, le scuole superiori della provincia di Modena paiono fornire un'interpretazione non burocratica e restrittiva delle possibilità aperte dal 15% di orario autonomo. In numerosi casi la quota riservata va a ricomprendere aspetti del servizio scolastico pre-esistenti (visite, stage), fornendo loro una cornice oraria formalizzata e non improvvisata. In altre situazioni essa permette di svolgere nell'ambito del monte ore orario ordinario, e non come attività supplementari, funzioni didattiche e formative fondamentali (recupero, orientamento), mentre per altri versi ancora va a supportare componenti di più recente introduzione nel mondo della scuola (attività NOS, preparazione esami di stato) ovvero stimola, come da principio sotteso alla normativa di riferimento, esperienze altrimenti impraticabili (approfondimenti disciplinari, insegnamenti aggiuntivi, sviluppo delle competenze trasversali).



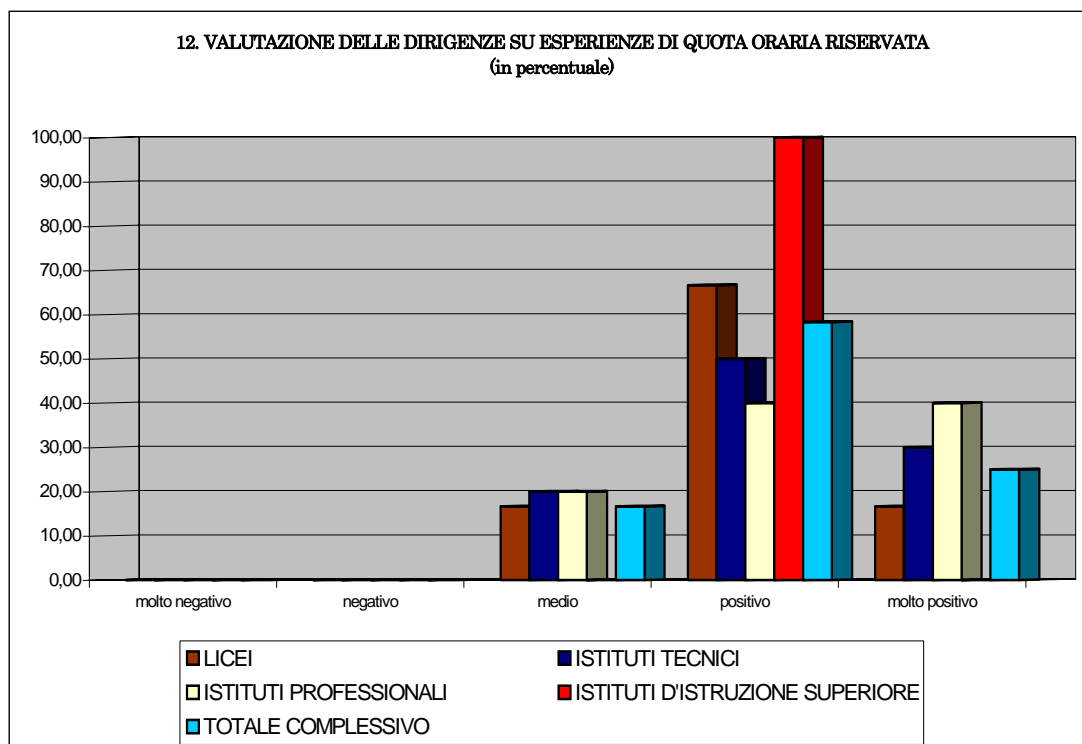
Come mostrato dall'istogramma 11, le scuole più intraprendenti in materia paiono essere gli istituti tecnici, il 60% dei quali attesta cambiamenti rilevanti in ordine alla quota oraria riservata rispetto all'anno scolastico precedente. Metà degli istituti d'istruzione superiore e dei licei (in questo caso, lo si rammenti, metà del totale degli istituti appartenenti a queste tipologie formative, indipendentemente dall'impiego o meno da parte loro della quota oraria riservata), dichiara una sostanziale invarianza della situazione a confronto dell'anno 2000-2001; percentuale che cresce, coerentemente con i dati presentati all'inizio del paragrafo, negli istituti professionali (il 62,5 dei quali nega l'insorgenza nell'arco della stagione scolastica scorsa di significativi mutamenti).

Dopo alcuni anni di instabilità, a prestar fede alle dichiarazioni delle scuole superiori modenesi in tema di flessibilità oraria, pare sopravvenire un'apprezzabile continuità nella scelta e nei modi di impiegare la quota oraria riservata (per 16 scuole su 32 dal 2000-2001 al 2001-2002 non ci sono state sensibili variazioni). Naturalmente rimane argomento di discussione se l'equilibrio raggiunto sia una stabilità al ribasso, se cioè rispetto ad attese, aspirazioni e anche polemiche che

hanno contrassegnato il varo dell'innovazione del 15%, la realtà applicativa per le singole autonomie scolastiche si sia rivelata molto più prosaica e ingessata da limiti di risorse e vincoli normativo-burocratici.

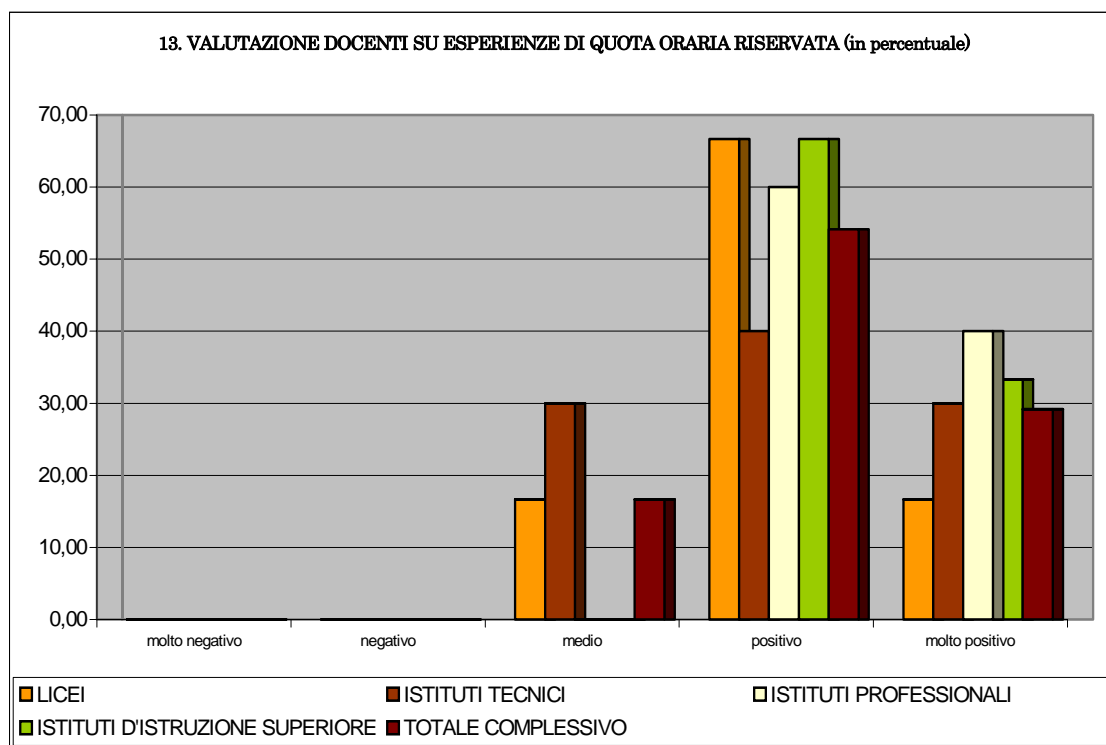
I cambiamenti testimoniati riguardano essenzialmente quattro sfere:

- quella dell'introduzione/ampliamento quantitativo della quota oraria riservata, su cui si soffermano tre istituti, di cui uno dichiaratamente nuovo all'utilizzo della flessibilità oraria;
- l'ambito della programmazione didattica (attivazione di insegnamenti aggiuntivi, integrazione di insegnamenti esistenti, applicazione della modularità, esperienze di didattica pluridisciplinare), cui fanno riferimento tre scuole;
- l'ambito degli stage, addotto egualmente da tre scuole per le possibilità di estensione e/o ottimizzazione di questo segmento del percorso formativo garantite dalla quota oraria riservata;
- infine la sfera della progettazione delle modalità applicative della quota oraria riservata, cui si riconnettono due scuole, segnalando lo sforzo compiuto all'inizio dell'anno scolastico per implementare nel Piano dell'Offerta Formativa finalità e pratiche di impiego del monte ore di competenza dell'istituto.



Rispetto agli anni scolastici – e alle relative rilevazioni – precedenti, il giudizio degli operatori scolastici interpellati dall'Osservatorio in merito alla quota oraria riservata pare orientarsi verso un cauto apprezzamento.

Come si può evincere dal grafico 12, il giudizio delle dirigenze scolastiche è, all'interno della scala pentametra proposta nel questionario, medio-alto: il 17% dei presidi, in particolare, esprime una valutazione mediana, con una prevalenza, fra questi, degli esponenti di tecnici e professionali, il 58% fornisce un giudizio positivo, il 25% molto positivo (con preponderanza dei dirigenti di istituto professionale). Riassuntivamente, in tutti gli ordini di scuola almeno l'80% dei dirigenti si colloca in una posizione di dichiarata soddisfazione delle esperienze di applicazione della quota oraria riservata.



Lievemente più polarizzato ed eterogeneo risulta l'atteggiamento dei docenti, pur in presenza di percentuali aggregate analoghe a quelle del corpo dirigenziale (giudizio medio: 17%; positivo: 54%; molto positivo: 29%). In particolare, emerge il diverso livello di apprezzamento delle soluzioni di impiego della quota oraria riservata tra insegnanti di istituti tecnici (30% di valutazioni medie) e licei (17% di giudizi né negativi né positivi) da una parte e docenti di professionali e scuole polo dall'altra (con la totalità dei responsi positivi/molto positivi).

Tra le motivazioni presentate a corredo delle valutazioni positive, numerose (tredici) concernono la possibilità di arricchimento/potenziamento dell'offerta formativa implicata dalla quota oraria riservata. Essa infatti, nell'opinione di dirigenti e docenti, permette una più pronunciata caratterizzazione e un approfondimento delle differenti opzioni formative presentate dagli istituti senza appesantire un carico orario per molte scuole già gravoso.

Per alcune scuole, la quota oraria riservata è da apprezzare perché consente, proprio tramite le rielaborazioni del quadro orario, una più proficua interlocuzione con il territorio, e specialmente con il mondo del lavoro, garantendo, ad esempio, durata e continuità delle esperienze stagistiche degli studenti.

Un altro non trascurabile fattore di apprezzamento della quota oraria riservata risiede, per le scuole, nella sua funzionalità ad operazioni di revisione della struttura oraria utili a garantire compatibilità fra tempi scolastici, mobilità e tempi di vita degli studenti (si pensi, ad esempio, ai casi di delimitazione della quota oraria riservata tramite contenute riduzioni del modulo orario, da 60 a 55 o 50 minuti).

Infine, numerose scuole ritengono di poter suffragare l'opzione-15% alla luce dei benefici prodotti da tale modalità sulla didattica e, di conseguenza, sull'apprendimento, consentendo essa alle scuole e, in ultima istanza, ai singoli consigli di classe di tarare azioni, iniziative, sperimentazioni sull'effettiva capacità ricettiva degli studenti (è il caso delle attività di recupero svolte con l'ausilio della quota oraria riservata) nonché di introdurre, nella maggior parte dei casi, insegnamenti complementari originali e maggiormente motivanti.

Pur, come si è visto, in un quadro valutativo propizio alla quota oraria riservata, non sono mancate nel monitoraggio espressioni di perplessità su di essa. Tra le ragioni prodotte per motivare giudizi cauti, le più ricorrenti sono quelle che richiamano la destabilizzazione delle attività ordinarie determinata dalle innovazioni, pur apprezzate, sviluppate in quota oraria riservata e quelle che si riferiscono alle soluzioni organizzative adottate dove la flessibilità oraria serve a decurtare la durata delle singole lezioni, con conseguente introduzione di non sempre praticabili recuperi pomeridiani.

Per concludere, le scuole superiori della provincia di Modena paiono orientate, in prospettiva futura, a mantenere o accentuare l'impiego della quota oraria. Tra gli auspici o i veri e propri progetti presentati, quelli di cinque scuole riguardano una maggiore selezione e l'affinamento delle attività svolte nell'ambito del 15%, mentre due licei dichiarano di voler introdurre grazie ad esso, rispettivamente, nuovi insegnamenti (nello specifico, 'multimedialità') e insegnamenti opzionali, a fronte di altrettanti istituti tecnici impegnati sul fronte del rafforzamento delle alternanze scuola-lavoro.

Pressanti risultano, evidentemente, i problemi di ordine organizzativo, cui fanno riferimento, con intenti di soluzione, o comunque miglioramento, quattro scuole, soddisfatte del 'cosa' ma non del 'come' dell'utilizzo della quota oraria.

Più genericamente, infine, nove scuole dichiarano di voler confermare o ampliare l'impiego del 15%.

6.1.2 Flessibilità dell'orario di insegnamento

Rispetto alla specificità della quota oraria riservata - sotto la quale vengono ricompresi interventi di modifica sostanziale del curriculum operati nell'ambito del 15% affidato all'autonomia organizzativa e didattica delle scuole - la flessibilità dell'orario di insegnamento costituisce un capitolo più vasto, meno definito normativamente e soprattutto riguardante revisioni funzionali dell'orario che, di per sé, non modificano l'impianto curricolare della scuola coinvolta. Si tratta in sostanza di operazioni di rielaborazione dell'orario che le scuole svolgono per rendere possibili, o, in alcuni casi, ottimizzare sotto il profilo organizzativo attività pre-stabilite.

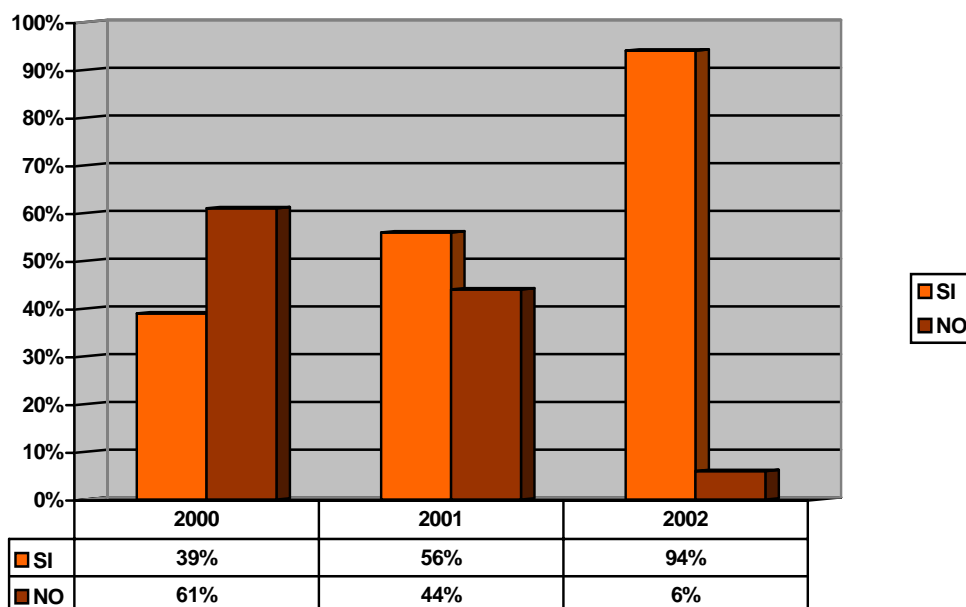
Anche se la distinzione può apparire - e non di rado essere effettivamente - sfumata o prevalentemente nominalistica, la differenza fondamentale tra quota oraria riservata e flessibilità risiede nel fatto che la prima è la *condicio sine qua non* dell'esistenza di iniziative e progetti licenziati in piena autonomia dalla scuola interessata - altrimenti irrealizzabili - mentre con 'flessibilità dell'orario di insegnamento', almeno nella consuetudine dell'Osservatorio, si sono indicate quelle soluzioni organizzative utili allo svolgimento di attività comunque in capo alle scuole, rispetto alle quali il singolo istituto esercita autonomia di ordine procedurale (sul 'come' e non il 'cosa' fare).

Essendo scontato che l'utilizzo della quota oraria riservata implichi flessibilità oraria (ma non viceversa), la prima può d'altra parte essere considerata come un sotto-insieme della seconda, il che determina:

- a) che molte scuole adducano - non infondatamente - come momenti di flessibilizzazione dell'orario quelli strettamente attinenti all'impiego del 15%;
- b) che, tanto per ogni ordine di scuola quanto in aggregato, l'incidenza percentuale dell'impiego di flessibilità oraria sia superiore a quella d'utilizzo della quota oraria riservata.

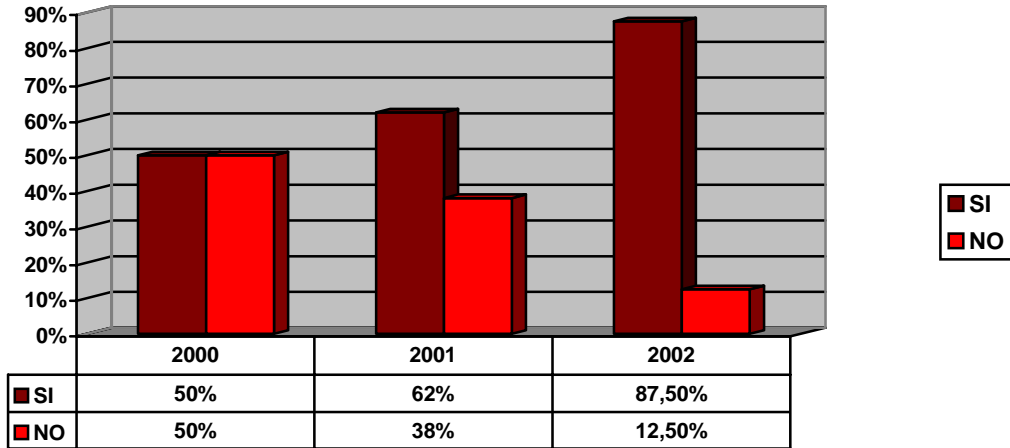
Osservando i dati complessivi relativi all'anno scolastico 2001-2002 al cospetto di quelli delle stagioni precedenti, il primo dato rilevante appare l'uso generalizzato della flessibilità oraria, a compimento di una tendenza ascensiva relativamente lineare, diversa rispetto a quella manifestatasi per l'impiego della quota oraria riservata. Se già nell'anno scolastico 2000-2001 più della metà delle scuole superiori modenesi aveva testimoniato la fruizione della flessibilità oraria (l'anno precedente, cioè il 1999-2000, era solo il 39%), per il 2001-2002 si può ragionevolmente parlare di una marginalità quantitativa delle realtà estranee ad iniziative di rielaborazione dell'orario: il 94% degli istituti afferma infatti di aver condotto durante la stagione scolastica esperienze che hanno comportato flessibilizzazione dei quadri orari dell'istituto.

14. FLESSIBILITA' DELL'ORARIO DI INSEGNAMENTO: CONFRONTO DATI COMPLESSIVI 2000-2002

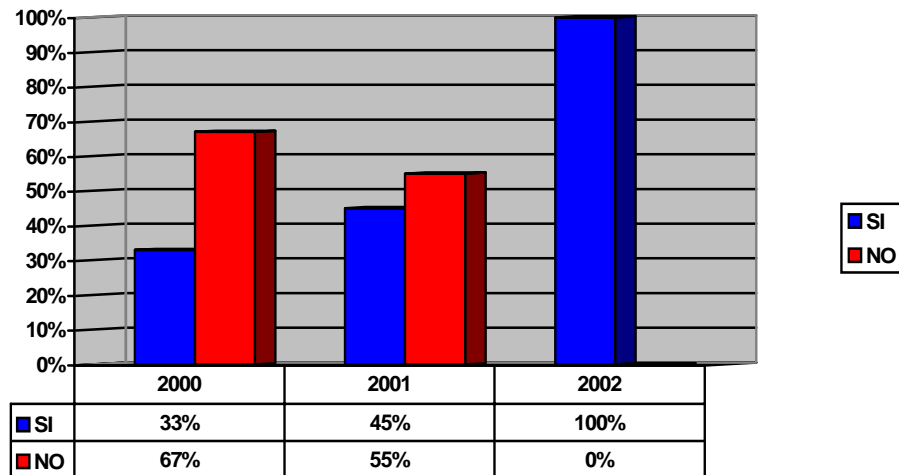


Pur nella generalizzata diffusione della modalità in questione, emergono lievi ma significative differenze fra le quattro tipologie d'istituto individuate, con la conferma dell'intraprendenza in materia di flessibilità degli istituti tecnici (grafico 16), la totalità dei quali afferma di aver sperimentato flessibilità oraria. Analoga la percentuale delle scuole-polo (grafico 18), mentre sia tra i licei (grafico 15) che nel gruppo dei professionali (grafico 17) rileviamo un caso (su otto) di mancato utilizzo.

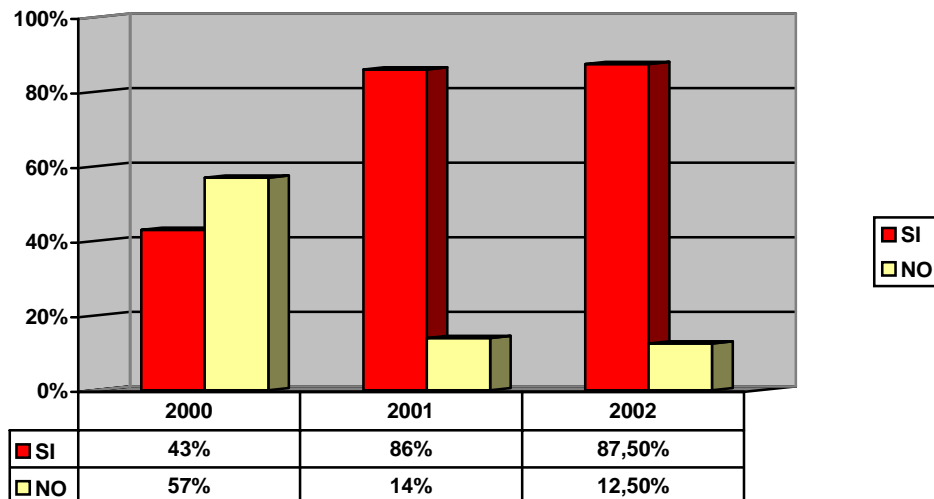
15. FLESSIBILITA' DELL'ORARIO DI INSEGNAMENTO: LICEI



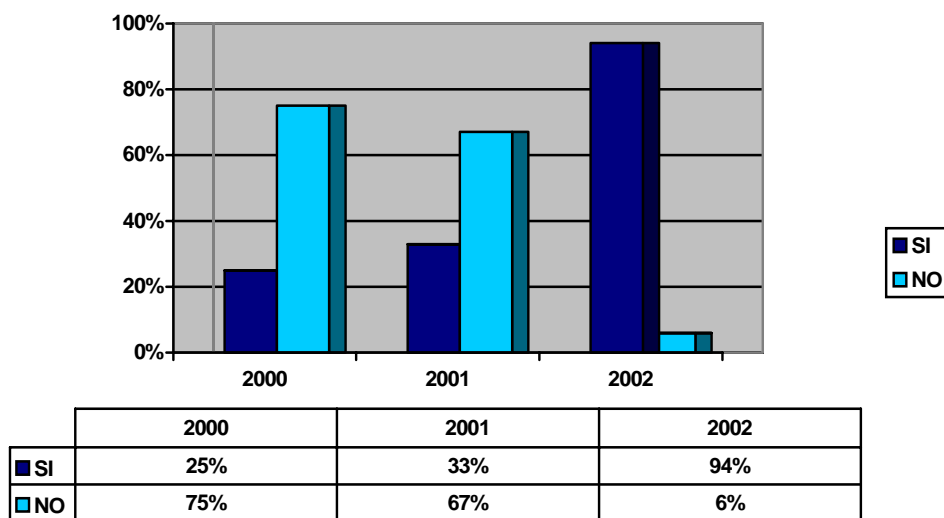
16. FLESSIBILITA' DELL'ORARIO DI INSEGNAMENTO: ISTITUTI TECNICI



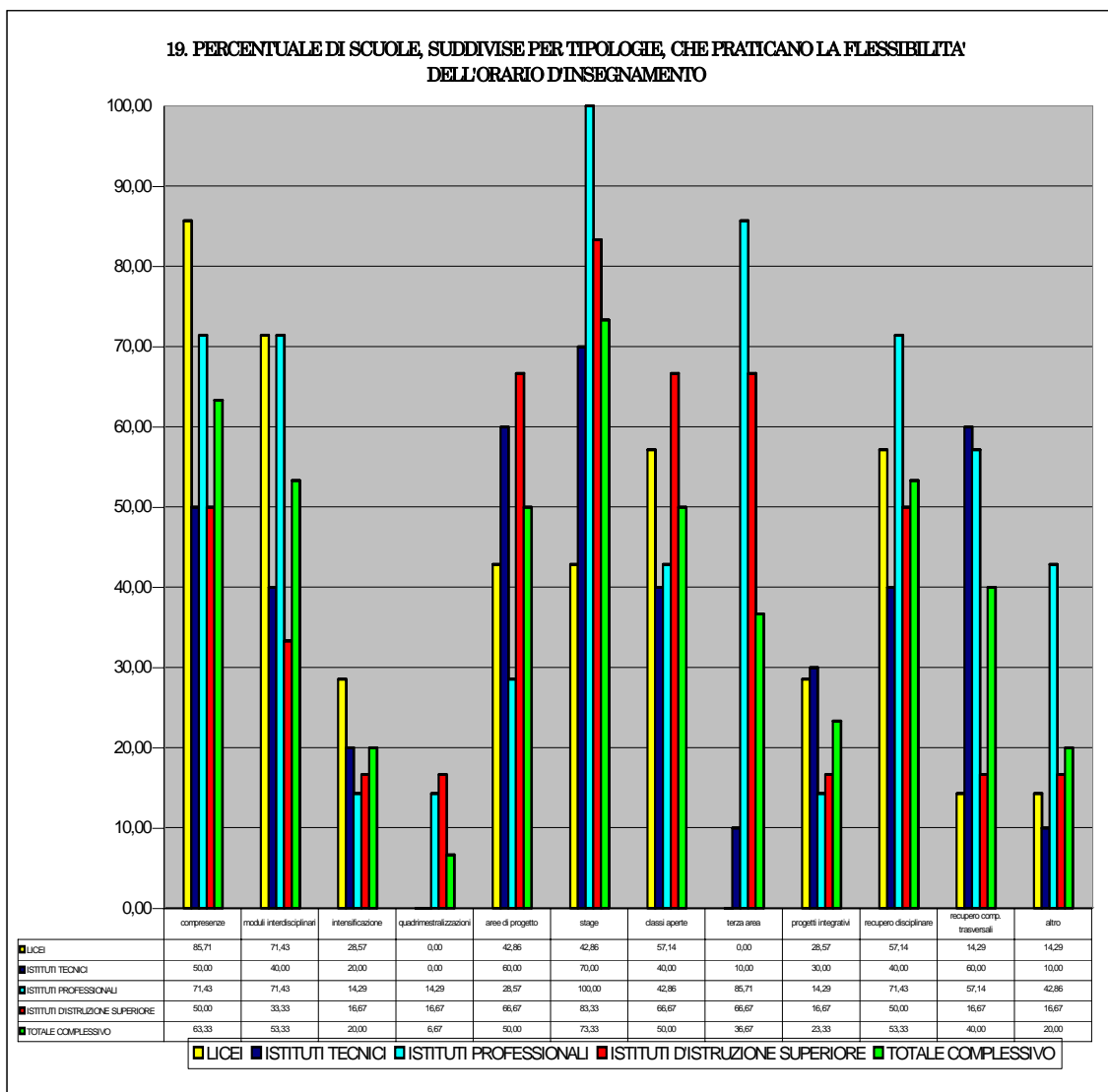
17. FLESSIBILITA' DELL'ORARIO DI INSEGNAMENTO: ISTITUTI PROFESSIONALI



18. FLESSIBILITA' DELL'ORARIO DI INSEGNAMENTO: ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE



Se l'impiego della flessibilità oraria è presente, salvo rare eccezioni, nell'universo delle 32 autonomie scolastiche del territorio provinciale, estremamente diversificate e rispondenti alle differenti esigenze delle varie tipologie d'istituto risultano le finalità d'uso, come si può bene intendere dall'istogramma riassuntivo 19.



Compressivamente, la destinazione più frequente delle revisioni orarie è rappresentata dagli stage, cui fa riferimento il 73% delle 30 scuole dichiaranti l'uso della flessibilità. Il dato disaggregato concernente gli stage fa tuttavia emergere una consistente, seppur prevedibile, forbice quantitativa fra professionali (100%), istituti d'istruzione superiore (83%) e istituti tecnici (70%) da una parte e licei (3 su 7, pari al 43%) dall'altra.

In ordine decrescente, la flessibilità oraria serve inoltre per:

- la realizzazione di presenze (63% delle 30 scuole, con un'incidenza pronunciata nei licei – 86% - e nei professionali – 71% - e assai meno significativa nei tecnici e negli IIS – 50% per entrambe le tipologie);

- lo svolgimento di moduli interdisciplinari (53% dei 30 istituti interessati da flessibilità oraria, con prevalenza dei licei e dei professionali – 71,5% - ed inferiore diffusione in tecnici – 40% - e scuole-polo – 33%);
- l'effettuazione di azioni di recupero disciplinare (citata dal 53% delle scuole 'flessibilizzate', con maggiore incidenza nei professionali – 5 su 7, pari al 71,5% - e nei licei – 57% - minore distribuzione negli IIS – 50% - e nei tecnici – 40%);
- le aree di progetto (interessanti 15 scuole su 30, con preponderanza fra esse degli istituti d'istruzione superiore – 66,5% - e dei tecnici – 60%);
- le classi aperte (egualmente testimoniate dal 50% delle 30 scuole considerate, con superiore diffusione tra gli IIS – 66,5% - e i licei – 57%).

A scalare, tra le attività implicanti flessibilizzazione dell'orario di insegnamento, rinveniamo il recupero/potenziamento di competenze trasversali (contemplato da 12 scuole su 30, corrispondenti al 40%), la terza area (36,5%), mentre piuttosto sporadici risultano gli utilizzi per lo svolgimento di progetti integrativi del curriculum (vi fanno cenno 7 scuole su 30), le intensificazioni disciplinari (6 su 30) e le esperienze di quadrimestralizzazione (presenti, stando alle risultanze delle interviste, in sole due scuole della provincia).

Soffermandosi sullo spettro di attività indicate dalle diverse tipologie scolastiche, si nota una spiccata funzionalità delle azioni di flessibilizzazione oraria alle specifiche esigenze formativo-curricolari.

Nei licei la flessibilità oraria è utile soprattutto per operare 'contaminazioni' disciplinari (compresenze, moduli interdisciplinari, *etc.*), mentre negli istituti tecnici – con stage e aree di progetto – e nei professionali – con stage e terza area – nonché negli istituti d'istruzione superiore - per lo più afferenti all'ambito tecnico-professionale, con stage aree di progetto, terze aree e classi aperte - l'elasticità dei quadri orari è finalizzata alla realizzazione di momenti formativi laterali – ma caratterizzanti l'indirizzo – rispetto alla didattica d'aula.

A prescindere dalla veridicità della testimonianza dell'istituto professionale che nega l'impiego della flessibilità oraria, (scarsamente plausibile, ove si pensi alla duttilità in materia richiesta ad una scuola di tal ordine per svolgere attività ordinamentali, obbligatorie e necessariamente flessibilizzanti, come gli stage), quest'ultima appare comunque intensificata proprio negli I.P..

La considerazione si impone in ragione di diversi dati, in particolare di quelli concernenti lo spettro di attività svolte con flessibilizzazione dell'orario, la quota delle classi interessate per istituto e la quota del monte-ore flessibilizzata.

Per quanto concerne il primo aspetto, una lettura analitica degli esiti della rilevazione ci dice che mentre pressoché tutte le scuole superiori modenesi fanno uso di una qualche forma di flessibilità, notevoli differenze emergono fra le varie tipologie scolastiche se si osserva l'ampiezza della gamma di attività svolte.

Sei delle undici opzioni più frequenti di flessibilità oraria (proposte in sede di questionario sulla base delle risultanze dei monitoraggi degli anni scorsi) vedono il coinvolgimento di una quota pari o superiore al 50% dei 7 istituti professionali – e delle 6 scuole polo, per la maggior parte contraddistinte dalla presenza di una sezione professionale - quando, al contrario, solo quattro voci su undici vengono attestate da almeno la metà di licei e istituti tecnici.

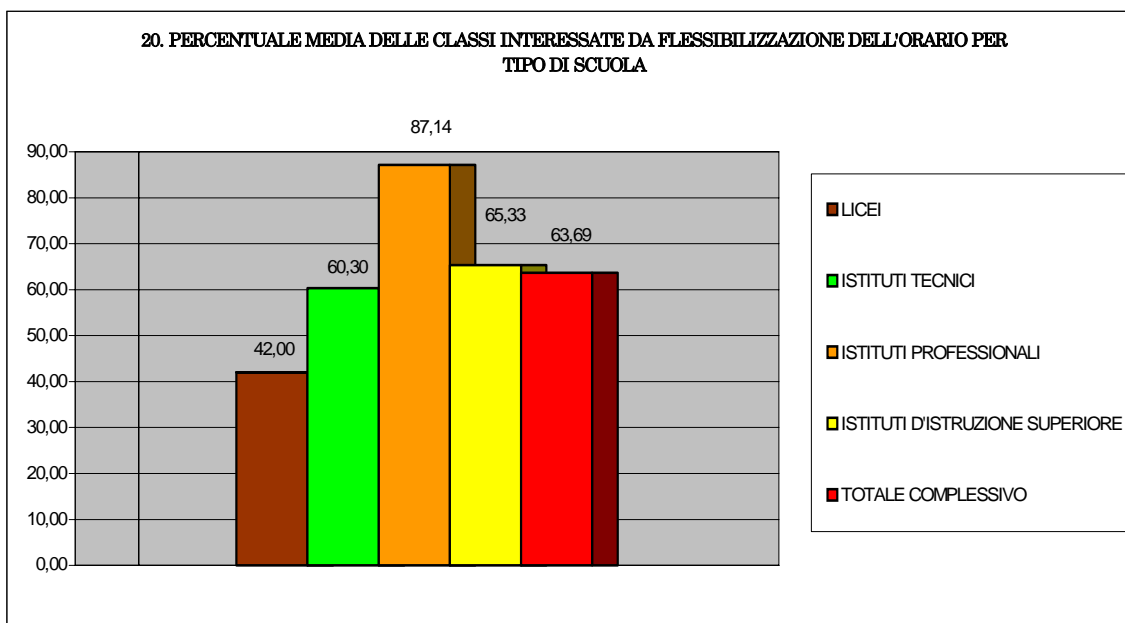
Istituti professionali e scuole-polo, inoltre, testimoniano, almeno con un caso per tipo, lo svolgimento di tutte le attività contemplate richiedenti flessibilità, senza considerare che ben il 43% dei professionali dichiara di praticare flessibilità anche in circostanze e per finalità altre, supplementari, rispetto a quelle consolidate e pre-indicate dal questionario. In sostanza, se tutte (o quasi) le scuole superiori di Modena utilizzano la flessibilità oraria, diverso è il livello di selettività fra i diversi tipi di scuole: professionali e scuole-polo se ne servono diffusamente per uno spettro allargato di scopi, mentre licei e tecnici tendono a concentrarsi su alcune opzioni, dedicandosi meno a - o tralasciando completamente – una porzione cospicua di possibilità.

Resta da capire – e discutere – se lo iato è riconducibile ad una presunta maggiore vocazione sperimentale degli istituti professionali, anche quando 'inglobati' in autonomie scolastiche comprensive, o, piuttosto, ad una superiore esigenza di

flessibilità implicita nella missione formativa e nella configurazione ordinamentale dei corsi di studio professionali.

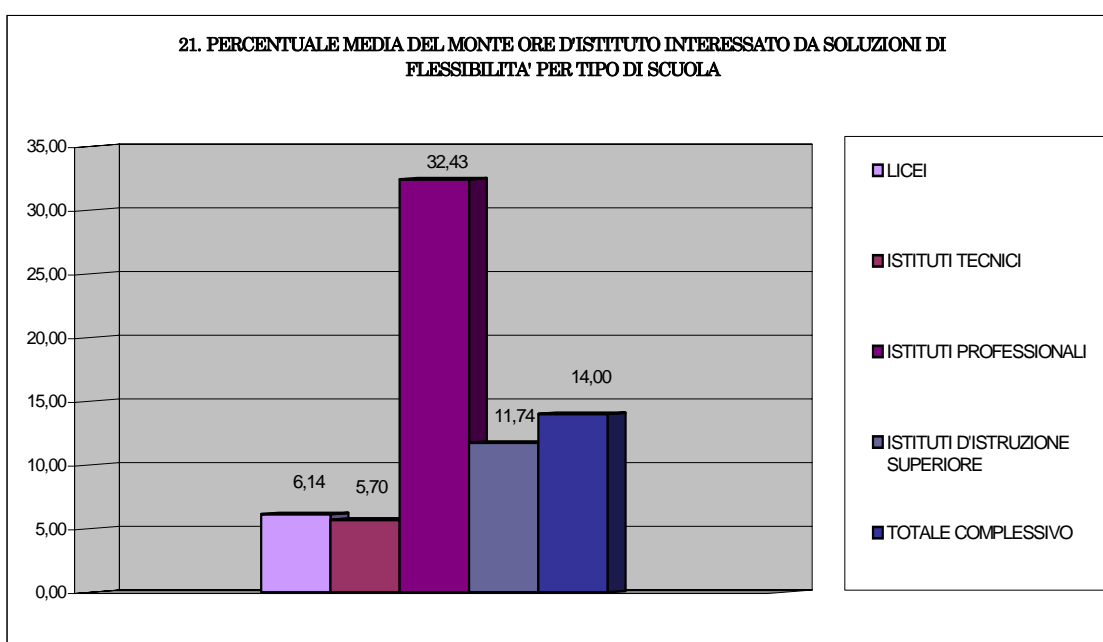
Come già accennato, gli I.P., nelle loro varie specificazioni (commercio e turismo, industria, servizi sociali, agrario, artistico), denotano anche, fra le quattro tipologie scolastico-superiori considerate in questa rilevazione, il tasso di diffusione interna della flessibilità oraria più elevato: in media, oltre l'87% delle classi dei professionali è soggetto a revisioni dell'orario curricolare, a fronte del 65% degli I.I.S., del 60% dei tecnici e del 42% dei licei. Pur trattandosi di una percentuale media, ottenuta combinando le percentuali d'istituto dichiarate da ciascun dirigente scolastico, è questo un dato difficilmente equivocabile sul carattere sistematico delle situazioni di flessibilità oraria in tale ordine scolastico. Quella dei professionali, ed in misura minore, quella degli istituti tecnici, appare, cioè, una flessibilità oraria 'a regime', di fronte a quella, più circoscritta e sperimentale, dei licei.

Il dato aggregato di tutte le scuole modenesi, a prescindere dalla loro connotazione formativa - da considerare con cautela, essendo fondato su auto-dichiarazioni, ma non per questo meno interessante - ci dice che circa due classi superiori su tre (63,5%) sono comunque interessate da flessibilità oraria (grafico 20).



Coerentemente ai dati sul monte-classi interessato da flessibilità oraria, la percentuale media del monte ore d'istituto caratterizzato da rielaborazioni dell'orario curricolare è visibilmente maggiore tra gli istituti professionali: 32,5%, a fronte dell'11,5% delle scuole-polo, del 6% dei licei e del 5,5% dei tecnici.

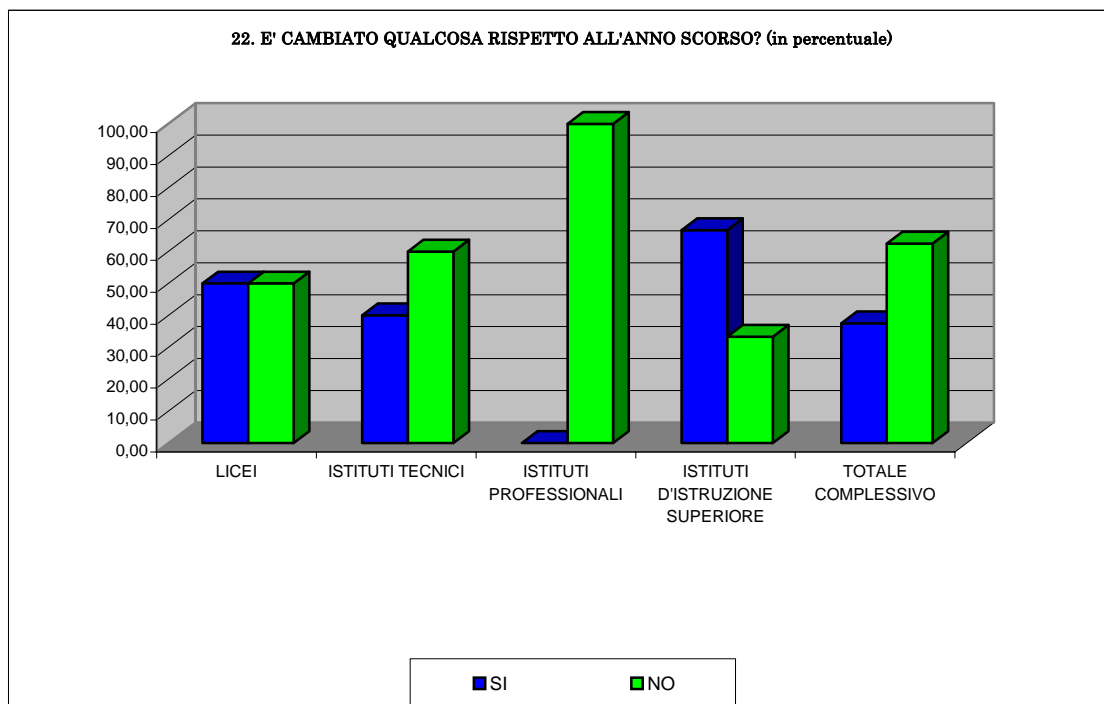
Il dato medio delle scuole superiori modenesi – la quota di orario annuale, cioè, mediamente interessata, in ciascuna scuola, da revisioni dell'impianto orario tradizionale - è del 14% (vedi grafico 21).



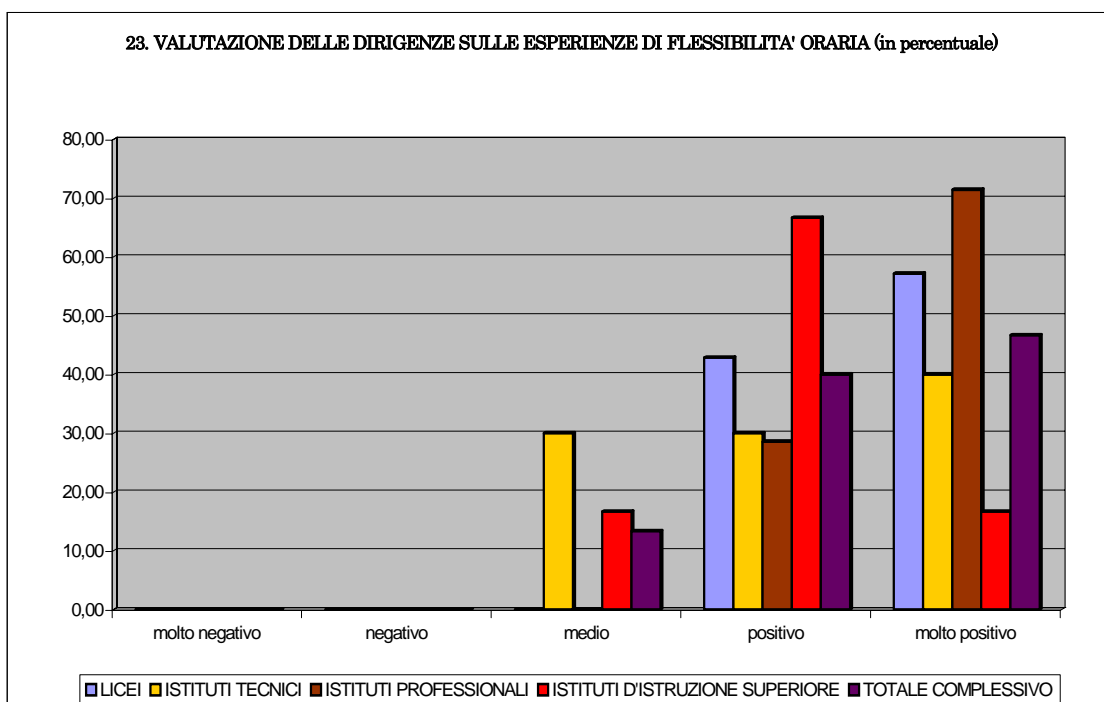
Il grafico 22 ci suggerisce che nella maggior parte degli istituti superiori della provincia (20 su 32, pari al 62,5%) nell'anno scolastico 2001-2002 non ci sono state apprezzabili variazioni in ordine alla flessibilità rispetto alla stagione precedente. Notevoli, al riguardo, le differenze tra diverse tipologie formative. Se nessun istituto professionale dichiara mutamenti di rilievo, in due scuole-polo su tre, nonché nella metà dei licei e in poco meno della metà dei tecnici, il 2001-2002 ha segnato importanti variazioni in materia di flessibilità oraria, a ragionevole conferma del differente livello di implementazione e strutturazione della stessa nei professionali rispetto alle altre scuole.

La maggior parte delle variazioni concerne l'ampliamento del numero delle esperienze ricomprese nella flessibilità oraria, l'intensificazione delle iniziative, l'aumento delle classi coinvolte, l'estensione della quota di monte-ore annuale flessibilizzata, aspetti cioè quantitativi, di fronte ad un quadro tendenzialmente statico dei contenuti specifici delle attività svolte. Alcune dirigenze – una con particolare enfasi – sottolineano l'evoluzione dell'atteggiamento dei docenti – e parallelamente, degli studenti – nei confronti della flessibilità oraria, con la progressiva estinzione delle pregiudiziali negative.

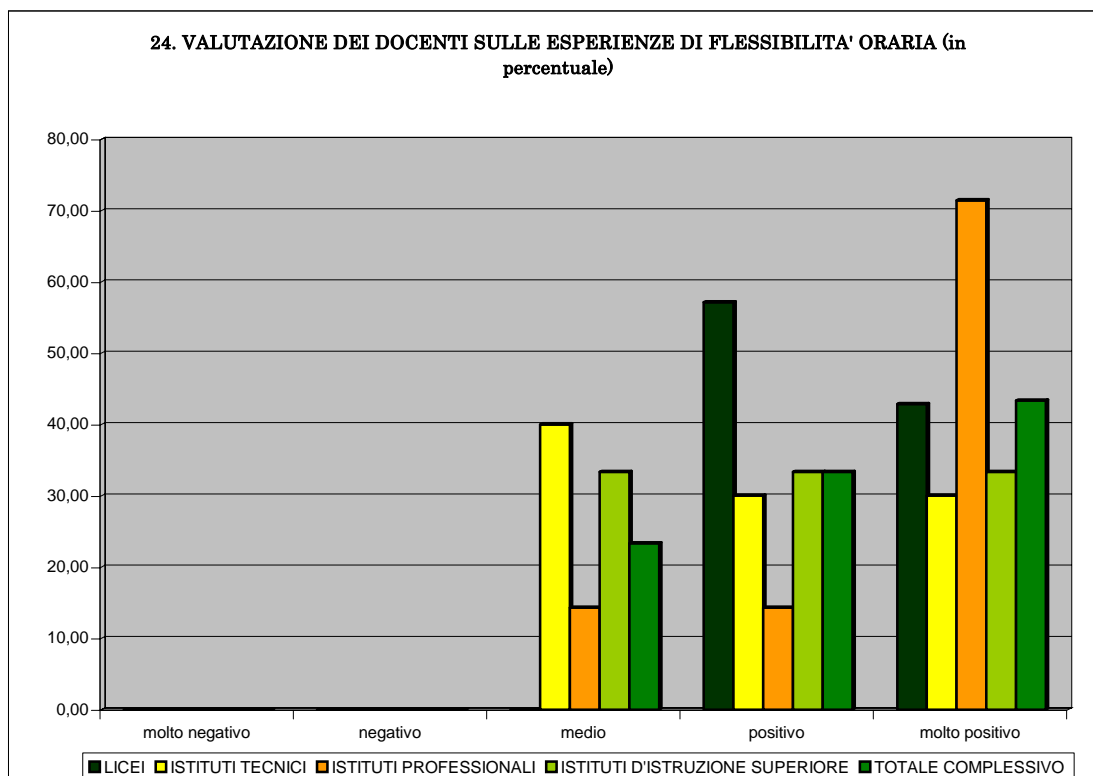
Non mancano, ovviamente, processi in controtendenza rispetto al dato generale: è il caso di un istituto tecnico che dichiara di aver sospeso la quadrimestralizzazione degli insegnamenti praticata durante l'anno scolastico precedente.



Le valutazioni di dirigenti e docenti sulle soluzioni di flessibilità dell'orario di insegnamento praticate dalle rispettive scuola di appartenenza presentano andamenti simili a quelle relative all'utilizzo della quota oraria riservata. Nello specifico, le dirigenze esprimono un giudizio medio-alto, mostrando, coerentemente con i dati appena analizzati, maggiori perplessità – e implicitamente, istanze di miglioramento – nei tecnici (30% di mediamente soddisfatti) e, di contro, un visibile



apprezzamento negli istituti professionali (100% di giudizi comunque positivi, di cui il 71,5% molto positivi). Anche i dirigenti dei licei esprimono netta soddisfazione (43% di giudizi positivi, 57% di valutazioni molto positive). In aggregato, il giudizio più frequente è quello massimo (46,5%).



Tra i docenti è possibile cogliere giudizi lievemente più sfaccettati: poco più del 43% esprime alto apprezzamento, il 33% una valutazione positiva, mentre nel 23% il livello della valutazione delle esperienze di flessibilizzazione dell'orario è medio. I tipi di scuola in cui la flessibilità oraria riscuote maggiori consensi paiono essere il liceo (in cui i giudizi si suddividono tra positivi – 57% - e molto positivi – 43%) e l'istituto professionale, in cui la presenza di alcune valutazioni mediane è controbilanciata dalla netta preponderanza di orientamenti molto favorevoli (71,5%).

Nel complesso, rispetto agli anni precedenti l'atteggiamento degli operatori scolastici, soprattutto del corpo-docente, verso la flessibilità oraria sembra maggiormente favorevole. Tra le motivazioni sottostanti a questo approccio più propizio, la più ricorrente è quella che fa riferimento al miglioramento della

didattica erogata (cui si rifanno almeno sette scuole); parallelamente alcune scuole (tre) ritengono di poter riscontrare un affinamento dei processi di apprendimento da parte dei ragazzi, anche in ragione del potenziamento delle strategie di recupero reso possibile dalla flessibilità oraria.

Per altri istituti, invece, la flessibilità oraria è soprattutto funzionale al rispetto di alcune compatibilità organizzative (ad esempio, orari dei trasporti) altrimenti di difficile conciliazione. Per cinque scuole, infine, la flessibilità oraria va comunque sostenuta, costituendo essa la preconditione funzionale di operazioni di arricchimento - in profondità ed estensione - del curriculum.

Alcune scuole lamentano l'insufficiente flessibilità dell'orario rispetto alle oggettive esigenze di docenti e studenti: in questo caso il giudizio mediano verso le esperienze di flessibilità oraria praticate implica un orientamento favorevole nei confronti dello strumento a sé stante, per la cui ottimale attivazione – rimarca un istituto tecnico - servirebbe maggiore disponibilità e vocazione collegiale dei docenti.

Tra i progetti e le aspirazioni per il futuro, si impone la volontà di consolidare o, dove necessario, potenziare l'esistente, prospettiva resa altresì aleatoria dalla sospensione, citata da due scuole, delle sperimentazioni dell'organico funzionale. Alcune scuole (quattro) ritengono che l'utilità dello strumento sia stata offuscata da carenze di ordine progettuale, organizzativo-procedurale e documentario.

Tra i *desiderata* più specifici, da segnalare la volontà di un liceo di introdurre la quadrimestralizzazione degli insegnamenti e quella di un altro liceo di procedere nel biennio all'organizzazione di moduli bimestrali di alcuni insegnamenti (geografia, storia, arte, diritto) al fine di ridimensionare, su scala bi-mensile, il numero degli insegnamenti erogati.

6.1.3 Flessibilità del gruppo classe

Un terzo aspetto della flessibilità monitorato sin dalla prima sessione dell'Osservatorio è quello relativo al gruppo-classe, intimamente connessa, come si può facilmente intuire, con la revisione delle strutture orarie ordinarie.

La flessibilità del gruppo classe concerne la possibilità di articolare gruppi di alunni provenienti dalla stessa classe o da diverse classi di uno stesso corso o di corsi diversi, per svolgere sezioni del curriculum disciplinare, attività multidisciplinari, attività opzionali o aggiuntive, interventi di recupero o individualizzati.

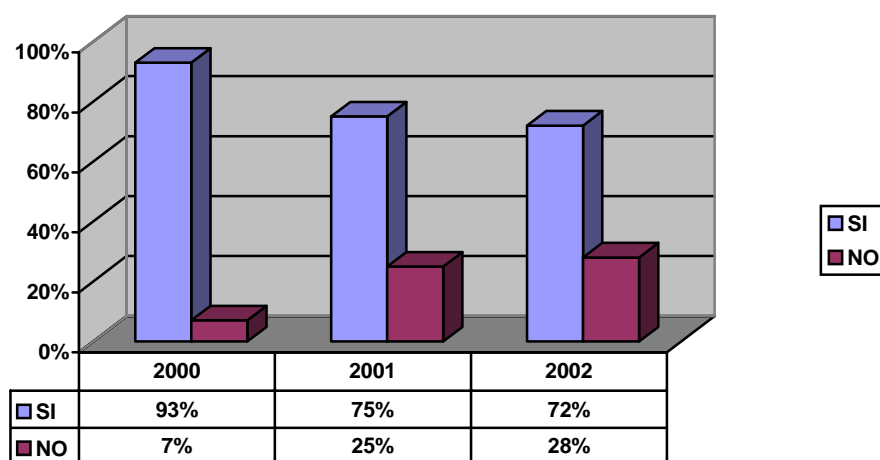
La flessibilità delle classi costituisce, nella prospettiva dell'Osservatorio, un fattore di qualità quando essa è propizia all'attuazione di azioni didattiche commisurate ai diversi livelli di competenze e alle differenti capacità di apprendimento di studenti appartenenti ad un medesimo gruppo-classe oppure è funzionale allo svolgimento di attività che richiedono, per una loro ottimizzazione, un uditorio circoscritto. Discorso a sé stante è invece quello della flessibilità routinaria o forzata, riguardante, ad esempio, le disaggregazioni dei gruppi-classe operate per permettere agli studenti la frequenza di insegnamenti di lingua straniera non necessariamente coincidenti o le classi articolate (contemperanti cioè due indirizzi) propriamente intese. Solo non considerando queste ultime situazioni, diffuse ragionevolmente in tutte le realtà scolastiche superiori, risulta d'altra parte spiegabile la consistente percentuale (28%, pari a 9 scuole su 32, come rappresentato nel grafico 25) di istituti estranei ad esperienze di flessibilizzazione dei gruppi-classe.

Rimane nondimeno visibile la tendenza su base poliennale ad un decremento della flessibilità dei gruppi, in netta controtendenza rispetto al dato attinente alla flessibilità oraria. Le interpretazioni del fenomeno possono essere molteplici: appare in ogni modo plausibile ricondurre prioritariamente questa discrasia fra flessibilità oraria e flessibilità delle classi alla diversa capacità/possibilità delle scuole di rispondere alla restrizione delle sperimentazioni didattiche e organizzative indotta dal ridimensionamento degli organici.

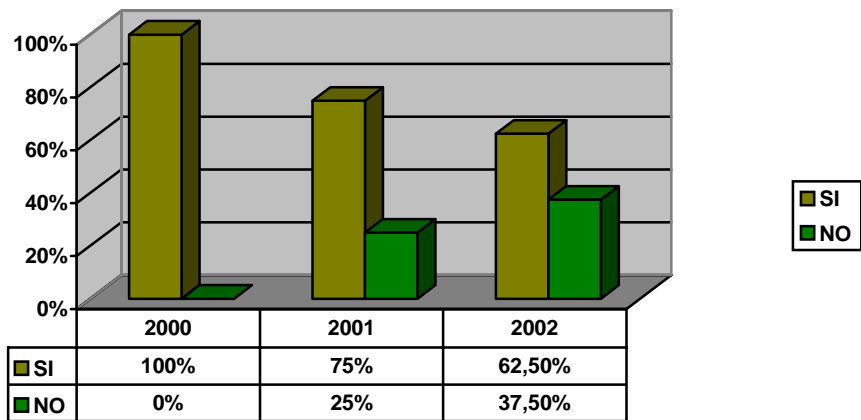
A fronte di queste considerazioni generali, si impone una lettura analitica, suddivisa per tipologie d'istituto, dei dati, dalla quale trarre un quadro più problematico della questione. Essa evidenzia, in particolare, l'opposta tendenza di licei e istituti professionali da una parte (con un *trend* triennale uniformemente calante, preoccupante soprattutto nei secondi, caratterizzati da un'utenza peculiare e da percorsi formativi professionalizzanti, ricchi di attività laboratoriali e perciò spesso richiedenti piccoli gruppi di lavoro) e istituti tecnici e scuole-polo dall'altra (in queste ultime realtà l'andamento della diffusione della flessibilità di classe è affine a quello della flessibilità oraria).

In termini assoluti 5 licei su 8, 8 istituti tecnici su 10, 5 istituti professionali su 8 e 5 scuole-polo su 6 dichiarano di fare uso (seppure, come si vedrà, in misura diversa) della flessibilità dei gruppi-classe (vedi istogrammi 26-29).

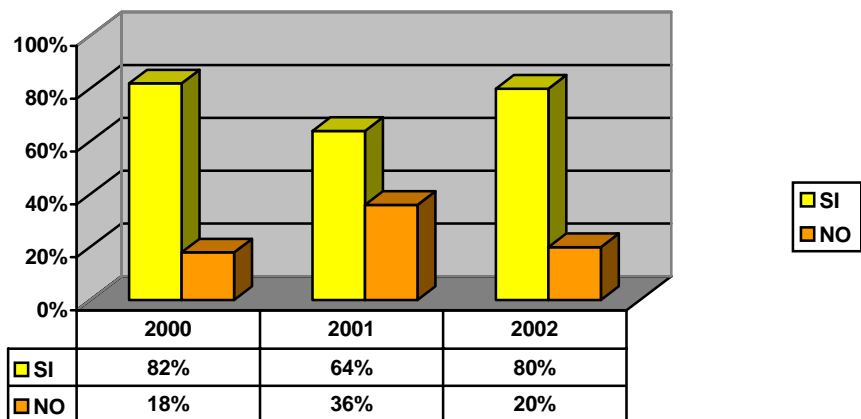
25. FLESSIBILITA' DEL GRUPPO-CLASSE: DATI COMPLESSIVI



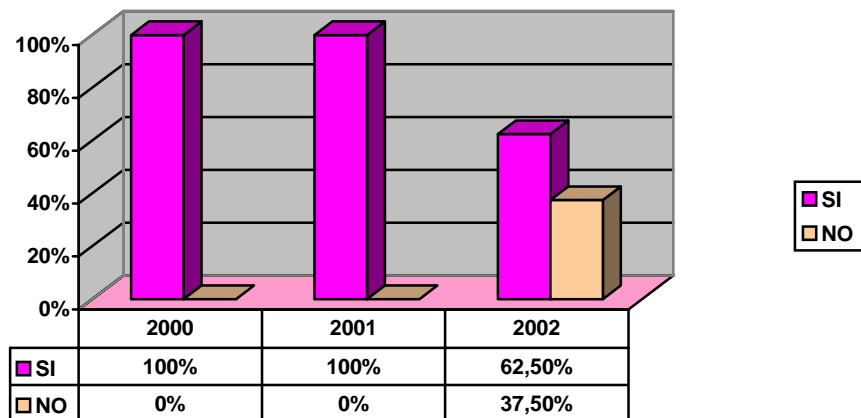
26 FLESSIBILITA' DEL GRUPPO-CLASSE: LICEI



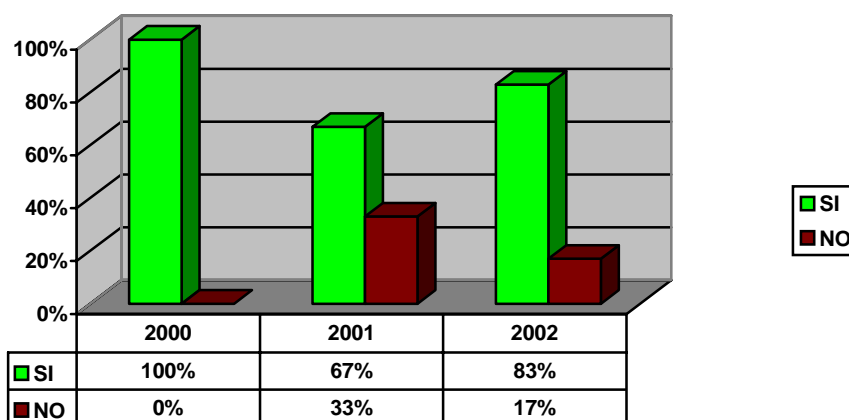
27. FLESSIBILITA' DEL GRUPPO-CLASSE: ISTITUTI TECNICI



28. FLESSIBILITA' DEL GRUPPO-CLASSE: ISTITUTI PROFESSIONALI



29. FLESSIBILITA' DEL GRUPPO-CLASSE: ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE

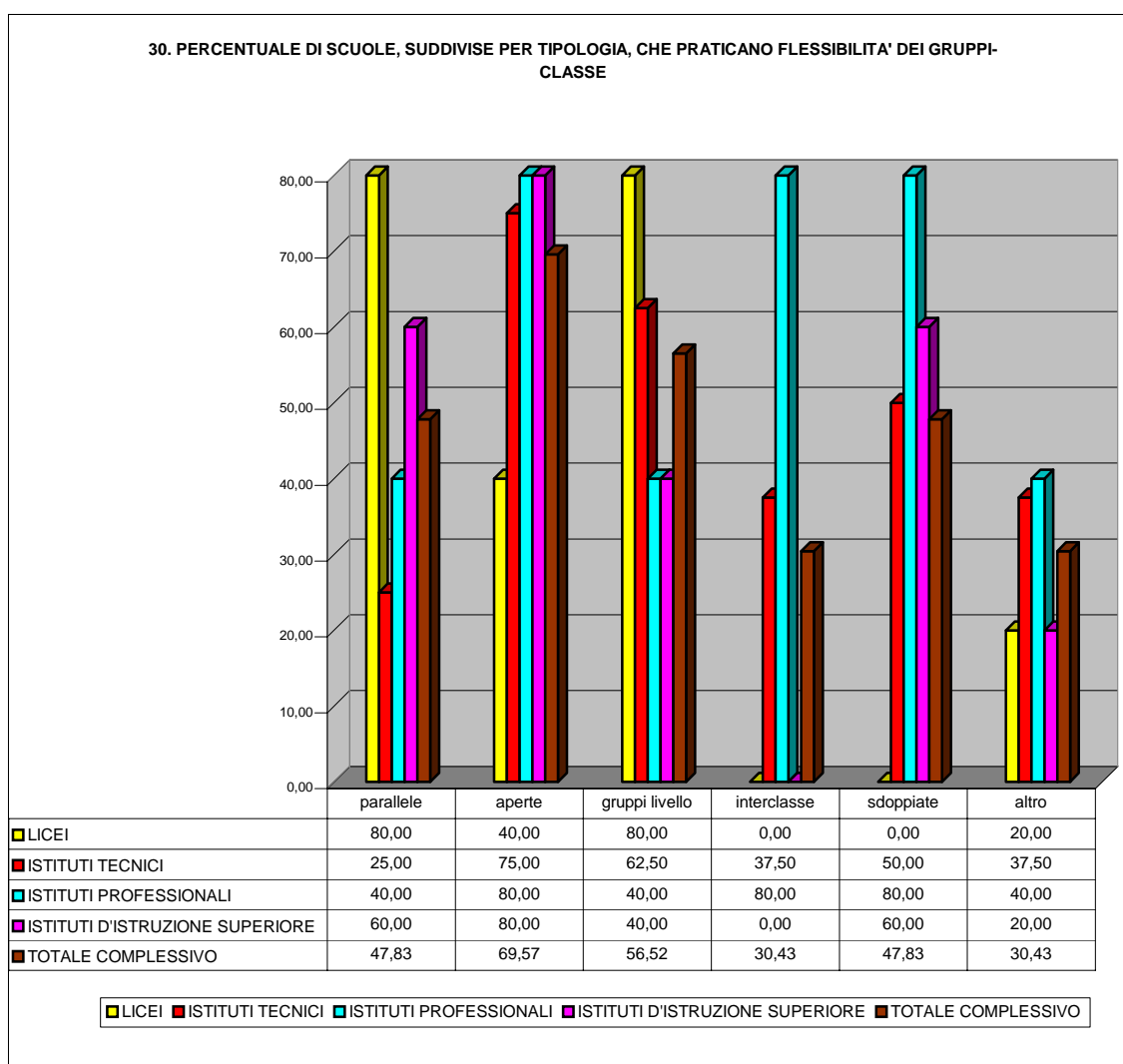


Scendendo nel merito delle concrete declinazioni della flessibilità del gruppo-classe, notiamo (grafico 30) che la pratica più capillarmente diffusa è quella delle classi aperte, presente nel 70% delle 23 scuole sopraccitate, ovvero nell'80% di istituti professionali e scuole-polo e nel 75% di istituti tecnici che dichiarano l'attuazione della flessibilità di classe. Il 56,5% delle scuole interessate adotta la ripartizione delle classi per gruppi di livello, con un'accentuazione del dato nei licei (4 su 5, pari all'80%) e incidenza comunque rilevante nei tecnici (62,5%). Poco meno di 1 scuola su 2 (ragionando ancora, ovviamente, sull'universo dei 23 istituti dichiaranti azioni di flessibilizzazione delle classi) testimonia l'uso delle opzioni 'classi parallele' e 'classi sdoppiate' (con un coinvolgimento percentualmente superiore dei licei per la prima, dei professionali per la seconda), mentre meno presenti appaiono i gruppi interclasse (30% circa).

Come si vede la rilevazione è stata mirata al monitoraggio del 'come' le scuole praticano flessibilità dei gruppi classe, e non del 'cosa' fanno, in termini disciplinari e didattici, tramite queste modalità, poiché quest'ultimo dato sarebbe risultato probabilmente troppo dispersivo e schiacciato sulle specificità di ciascun indirizzo o addirittura di ogni istituto. Già da questa investigazione sulle forme e non sui contenuti della flessibilità dei gruppi si possono tuttavia evincere apparentamenti preferenziali tra modelli di flessibilità e tipi di scuola, pur nella consapevolezza che ad alcune distinzioni nominalistiche – desunte dalle testimonianze fornite durante i monitoraggi degli anni precedenti – non corrispondono spesso altrettanto nette

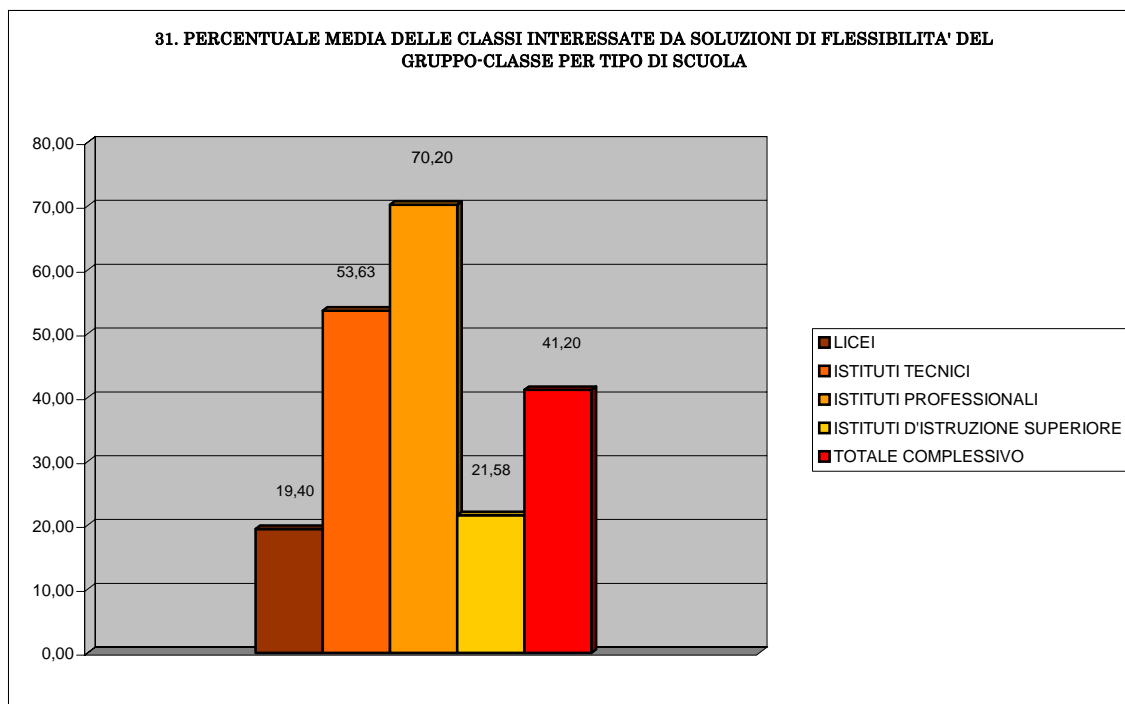
differenze sostanziali; per meglio dire, prassi consolidate e codificate che hanno specifica e separata denominazione in alcuni istituti corrispondono di fatto ad attività diversamente e genericamente definite, perché più sporadiche e recenti, , di altre scuole.

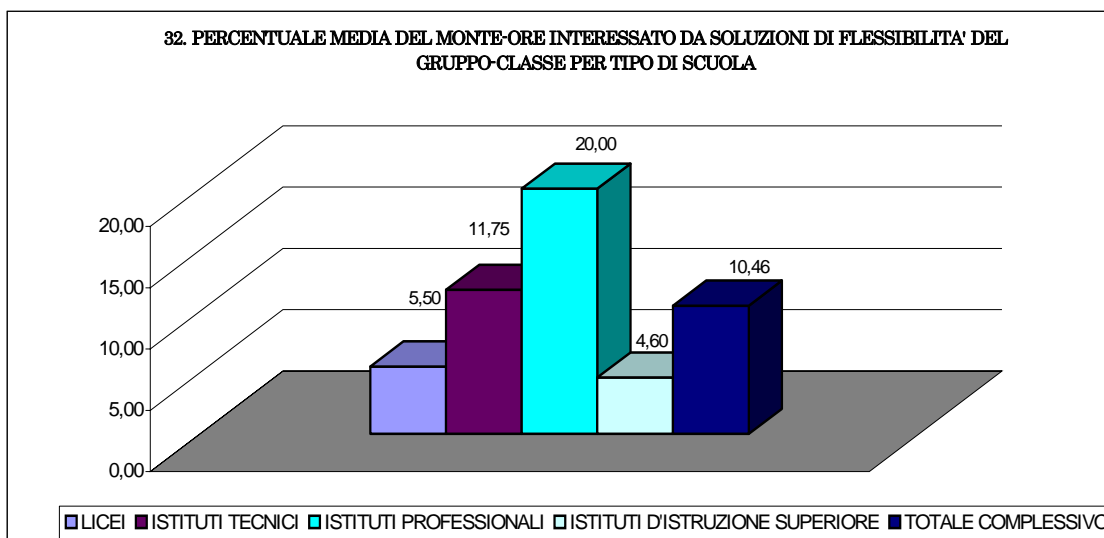
Interessante, infine, il dato relativo a forme ‘altre’ di flessibilità dei gruppi-classe, rappresentate dal 30% circa delle 23 scuole considerate. Tra le esperienze più rimarchevoli vanno citate l’iniziativa di una scuola-polo che realizza l’inserimento di piccoli gruppi di studenti delle medie nelle proprie classi iniziali e la testimonianza di un istituto tecnico sull’articolazione dei gruppi classe terminali del ciclo di studi, a seconda dell’indirizzo di appartenenza, in corrispondenza dello svolgimento dei diversi moduli disciplinari.



Come già riscontrato nel caso della flessibilità oraria, e come si può facilmente osservare nel grafico 31, se il dato sulla diffusione dei processi di flessibilizzazione dei gruppi risulta relativamente omogeneo tra le differenti tipologie d'istituto (e di formazione), le disparità emergono nettamente quando si va a sondare l'incidenza quantitativa effettiva di questi fenomeni. Si può infatti osservare che, mentre tra i licei e tra le scuole-polo (con significativa presenza di sezioni liceali) che praticano forme di flessibilità dei gruppi, tali esperienze toccano basse percentuali di classi (rispettivamente il 19,5%, nel primo caso e il 21,5% nel secondo), negli istituti tecnici e professionali la flessibilità di classe, quando attuata, è nettamente più estesa (53,5% nei primi e 70% nei secondi).

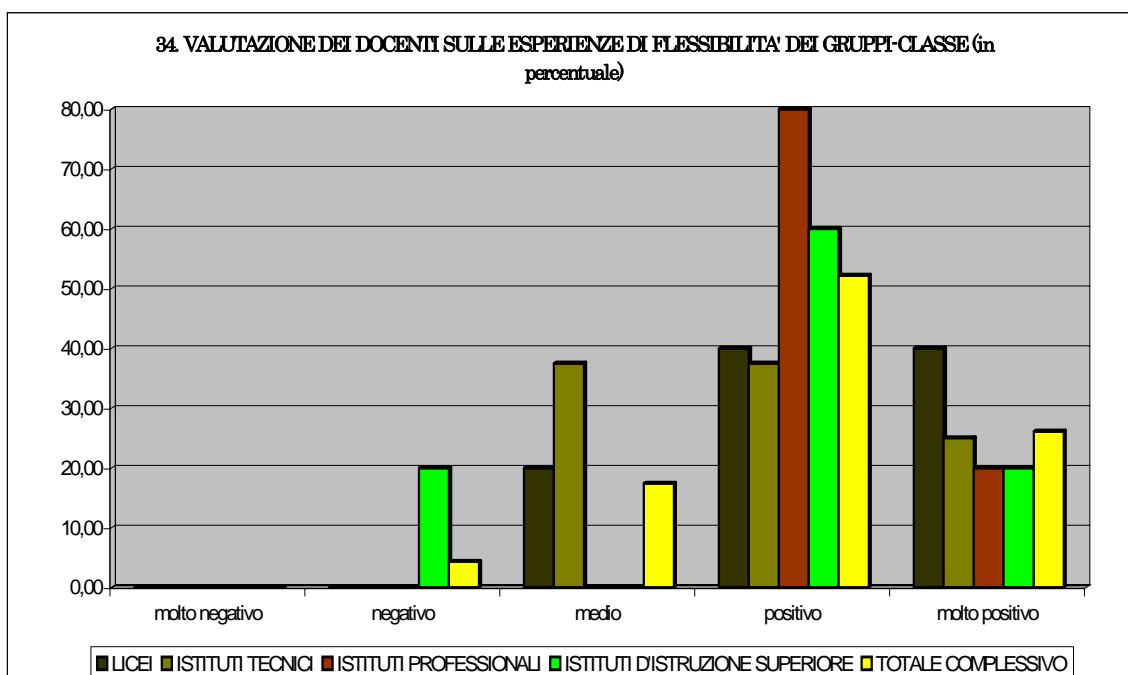
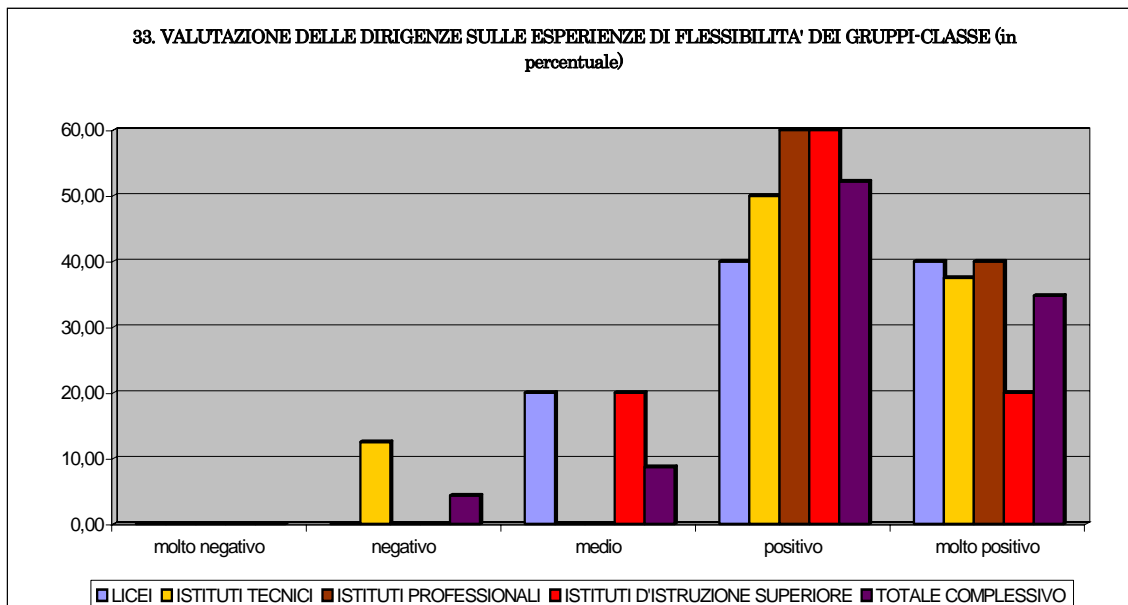
Complessivamente, a livello provinciale, 2 classi su 5 (41%), come visualizzato nel grafico 31, sono soggette ad operazioni di scomposizione, sdoppiamento, articolazione, integrazione con altre classi, *etc.*





Il risultato del monitoraggio sul numero di classi investite da situazioni di flessibilità organizzativa interna trova una coerente rispondenza nel dato sulla percentuale media del monte-ore con flessibilità di classe per tipo di scuola. Dove si può vedere (grafico 32) che la tipologia d'istituto maggiormente coinvolta in tali situazioni è effettivamente quella professionale; in essa non solo un numero più elevato di classi, ma anche una quota media più corposa dell'orario (il 20%) presenta flessibilità dei gruppi, quasi il doppio della quota media dei tecnici (11,75%) e di quella generale (10,5%), circa il quadruplo dell'incidenza oraria percentuale media di licei (5,5%) e istituti d'istruzione superiore (4,6%).

Le valutazioni di dirigenti e docenti (grafici 33-34), pur complessivamente e prevalentemente orientate in senso positivo, denotano, rispetto ai corrispondenti giudizi sulla flessibilità oraria, sfumature e perplessità. In particolare, una dirigenza di istituto tecnico esprime un giudizio negativo e altre due dirigenze, rispettivamente di liceo e scuola-polo, testimoniano equidistanza verso la flessibilità del gruppo-classe. Può altresì apparire confortante il fatto che il 100% dei giudizi delle dirigenze di istituti professionali praticanti flessibilità – cioè delle scuole, come si è visto, maggiormente interessate dal fenomeno - sia di segno positivo. Complessivamente l'87% (equivalente a 20 scuole) delle dirigenze dei 23 istituti che costituiscono l'universo statistico di riferimento per questo indicatore, ha comunque una posizione favorevole, fornendo un giudizio positivo (52%) o molto positivo (35%).

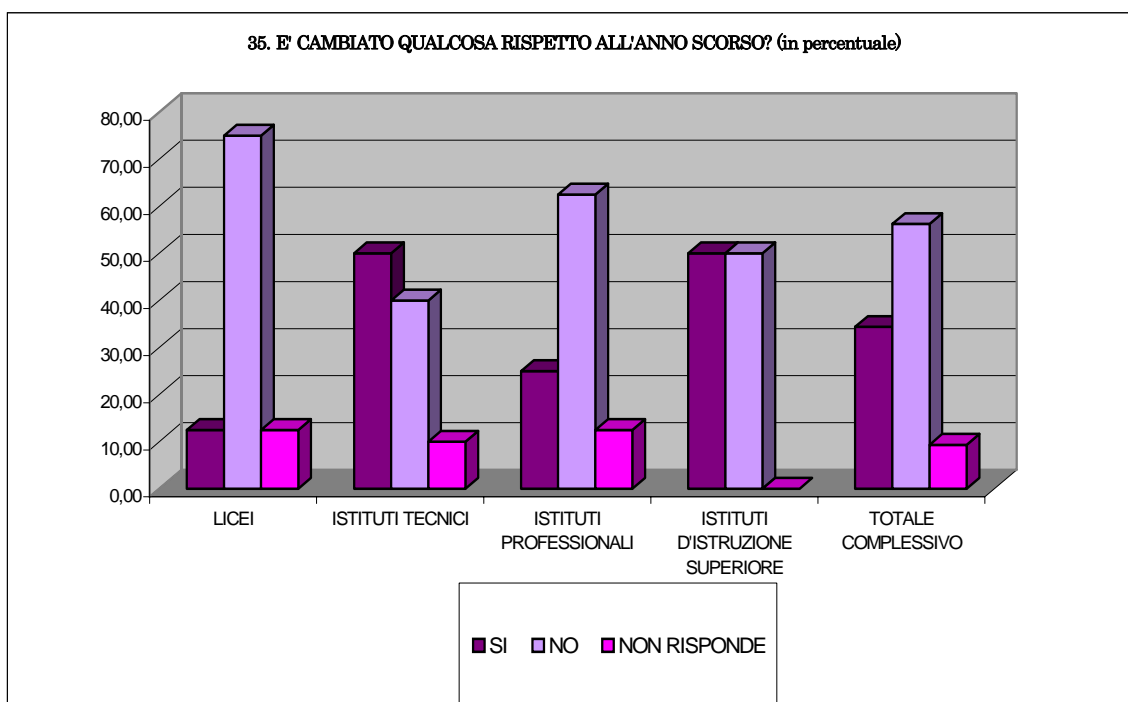


L'atteggiamento dei docenti è simile a quello dei dirigenti, con un incremento delle valutazioni medie (il 17% del totale contro l'8,7% dei dirigenti) a detrimento dei giudizi molto positivi (il 26% del totale). Il tipo di scuola meglio disposto è nuovamente l'istituto professionale (con il 100% di giudizi attestanti un gradimento elevato o molto elevato), mentre più sfaccettata è la posizione dei docenti degli istituti tecnici, con 3 responsi su 8 di livello medio. In aggregato, il 78% delle

rappresentanze dei docenti interpellate si posiziona benevolmente nei riguardi della flessibilità di classe.

I giudizi positivi sono prevalentemente motivati sulla base delle rilevanti ripercussioni didattico-formative delle flessibilizzazioni dei gruppi (vi fanno riferimento 10 scuole su 23). Un numero significativo (sei) di istituti fa altresì riferimento all'incentivo motivazionale e relazionale sotteso, dal punto di vista degli studenti, a questi momenti di riorganizzazione del gruppo-classe. Degno di menzione, infine, è il fatto che alcune scuole (tre) vedano in classi articolate, classi parallele, *etc.* un possibile fattore di accentuata collaborazione fra i docenti.

I pochi accenti critici, quando motivati, trovano il proprio fondamento nella denuncia della scarsa collaborazione da parte degli studenti nella gestione e conduzione di situazioni organizzativamente atipiche, oppure nella sproporzione tra gli obiettivi in capo alle esperienze di flessibilità (ad es. abbattimento della dispersione) e le effettive possibilità operative (per cui, tra le altre cose, si ritiene imprescindibile un innalzamento della quota del monte ore flessibilizzata). Ciò pare denotare più un'insoddisfazione per le modalità applicative che per lo strumento-flessibilità (oraria e di classe) in sé.



Se l'anno scolastico 2001-2002, come detto, ha segnato complessivamente una tendenziale contrazione quantitativa della flessibilità nell'organizzazione dei gruppi-classe, in sede di monitoraggio non poche scuole (corrispondenti al 34%; vedi grafico 35) hanno attestato cambiamenti, prevalentemente di segno positivo (o perlomeno interpretabile come tale): dal potenziamento/allargamento delle esperienze (quattro istituti) all'affinamento qualitativo (progettuale ed esecutivo) delle stesse (citato da due istituti), alla percezione, da parte di dirigenti e docenti intervistati, di un clima più propizio, o comunque propenso all'accettazione di modalità non convenzionali di strutturazione del lavoro di classe e conseguentemente delle attività didattiche (vi fanno cenno due scuole).

Il dato dal quale più facilmente si può evincere l'insoddisfazione, o, al minimo, la mancata accettazione dello *status quo* in materia di flessibilità dei gruppi-classe da parte delle scuole superiori modenesi è quello riguardante i progetti futuri: a fronte di un significativo, ma ampiamente minoritario, gruppo di istituti (otto, pari al 25% dell'universo) che si dichiarano intenzionati ad una riproposizione dell'esistente (fatte salve le insidie burocratiche e d'organico paventate da numerose dirigenze), la maggioranza dei 32 soggetti interpellati si ripropone mutamenti migliorativi. Essi dovrebbero derivare da un'estensione della quota oraria e del numero di classi coinvolte in situazioni di flessibilità (è questa l'intenzione di otto istituti, fra cui si segnala una scuola che auspica l'allargamento delle attività didattiche e dei momenti di verifica per classi parallele), oppure – vi fanno cenno sei scuole – da revisioni 'qualitative' (nella progettazione, nell'organizzazione, nei contenuti, nella documentazione).

Compito dell'Osservatorio sarà, naturalmente, nei prossimi anni scolastici, verificare la declinazione di queste diffuse aspirazioni, la cui realizzazione pare ad oggi dipendere da un difficile ma possibile equilibrio fra, da un lato, accresciuta disponibilità del corpo-insegnante ad un'interpretazione non statica e personalistica del proprio ruolo, dall'altro adeguato sostegno organizzativo e finanziario all'innovazione procedurale e didattica da parte delle istituzioni competenti.

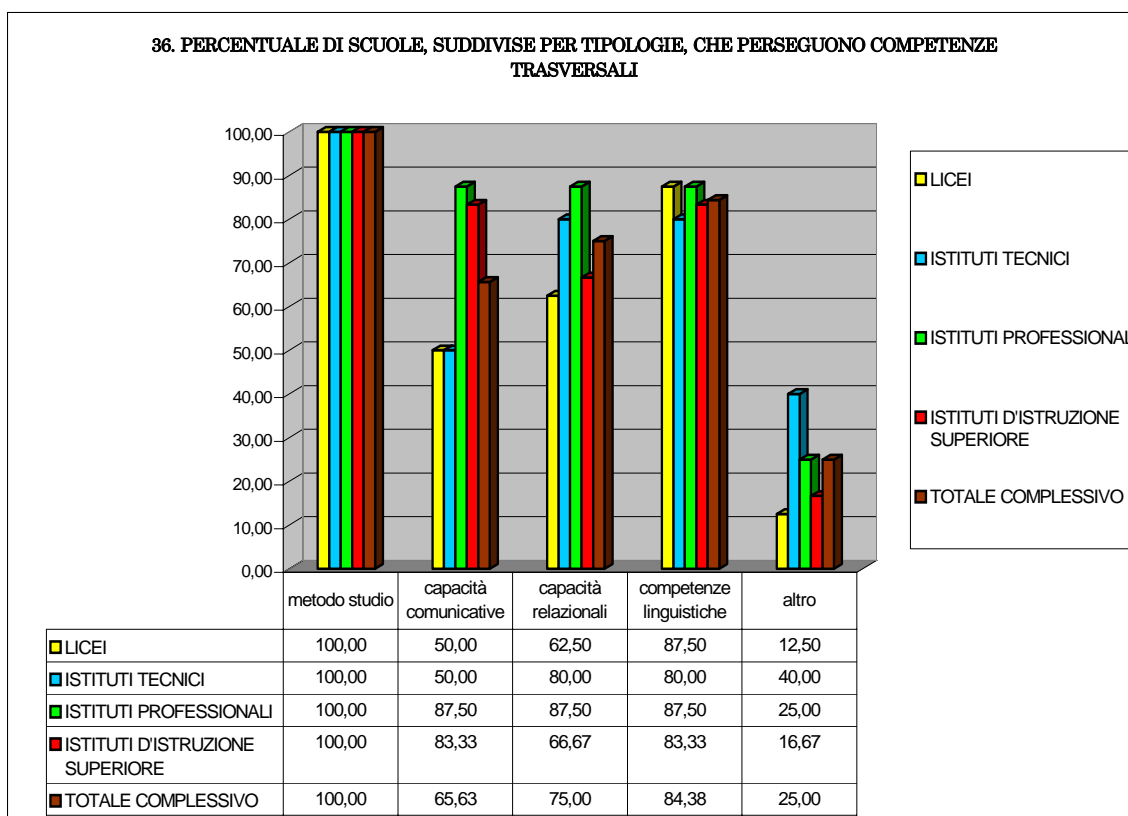
6.2 SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI

Sin dal primo monitoraggio dell'anno scolastico 1999-2000 l'Osservatorio ha riservato una specifica attenzione al tema delle competenze trasversali, sempre più centrali in un sistema scolastico che si impone, come obiettivo prioritario, il successo formativo - calibrato sulle rispettive capacità e aspettative - di tutti i suoi fruitori (anche di coloro che entrano nella scuola superiore solo in ragione dell'innalzamento dell'obbligo) e che si ripromette l'adempimento di una funzione propedeutica rispetto ad una gamma molto più estesa che in passato di approdi post-secondari (università, lavoro, formazione superiore, *etc.*). Soffermarsi sulle strategie e le iniziative che le scuole mettono in campo in direzione di competenze trasversali rispetto agli apprendimenti disciplinari e alle abilità tecniche ha significato inoltre per l'Osservatorio indurre nelle scuole partecipanti uno sforzo di riflessione e razionalizzazione relativo a lessici, categorie e pratiche di un ambito relativamente nuovo, e per ciò stesso non sempre compiutamente definito, della didattica. A monte, ciò è valso a sollecitare le scuole per vocazione formativa o tipologia d'utenza meno avvezze ad un'adeguata considerazione del problema a ponderare l'utilità di una valutazione specifica della questione e ad attivarsi conseguentemente.

Nel corso degli anni è effettivamente emersa una presa di consapevolezza dell'importanza del tema, e una parallela, sempre più nitida, definizione di concetti e lemmi attinenti al campo delle competenze trasversali che ha, seppur parzialmente, diradato ambiguità ed incertezze precedentemente esistenti in merito.

Pur in presenza di una sempre più visibile omogeneizzazione di categorie di riferimento e strategie di perseguimento delle competenze trasversali, da una lettura comparativa dei dati riguardanti il tipo di competenze trasversali cui si punta nelle 32 autonomie scolastiche superiori della provincia di Modena affiorano sensibilità eterogenee e obiettivi differenti caratterizzanti le diverse tipologie formative.

Detto che tutti gli istituti, in consonanza con quanto verificatosi l'anno scolastico precedente, formalizzano in sede di Piano dell'Offerta Formativa l'obiettivo dello sviluppo delle competenze trasversali, si può osservare (grafico 36) che mentre la finalità del potenziamento del metodo di studio accomuna la totalità delle scuole, poco meno dell'85% delle stesse investe sulle competenze linguistiche (con scarti ridotti fra tipologie formative diverse), il 75% si impegna sul versante delle capacità relazionali (con un nitido scostamento fra tecnici – 80% - e professionali – 87,5% - da una parte, licei – 62,5% - e IIS – 66,5 - dall'altra), solo il 65,5 sulle capacità comunicative (rispetto alle quali emerge ancor più nettamente la differenza tra licei e, in questo caso, istituti tecnici, impegnati nella misura del 50%, da una parte, professionali – 87,5% – e scuole-polo – 83,5% - dall'altra).



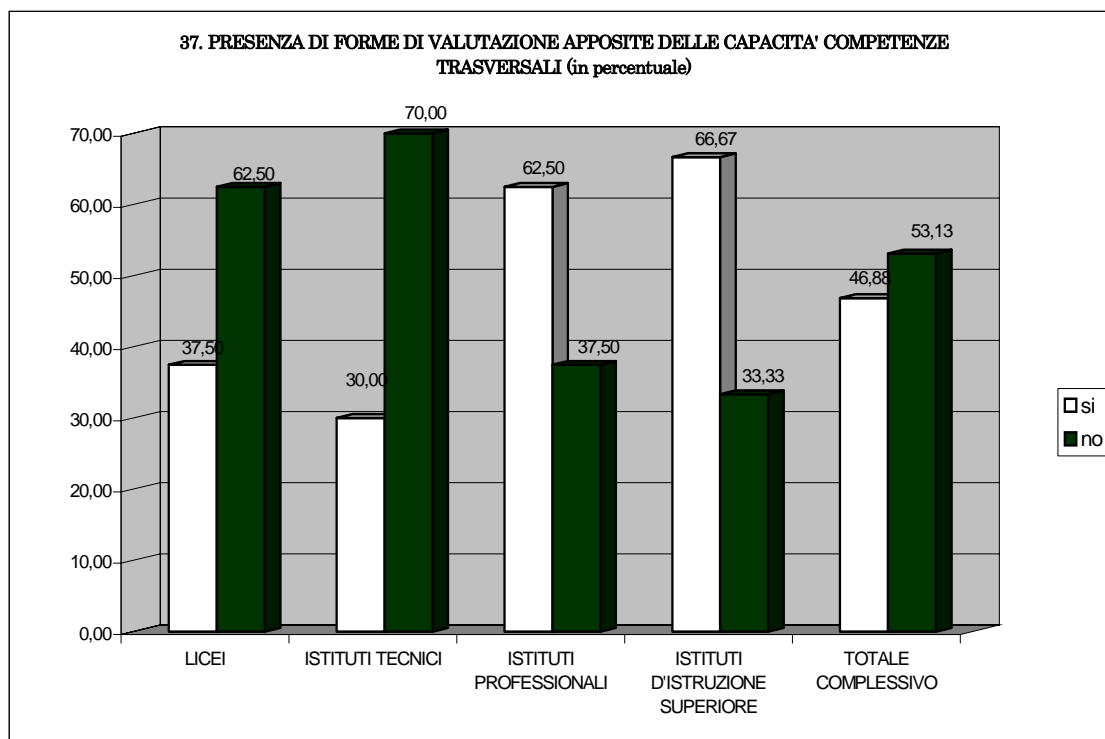
Se è dunque possibile, da un lato, parlare di un attecchimento generalizzato della problematica delle competenze trasversali, dall'altro pare potersi desumere dai dati appena citati che, con riferimento alla realtà provinciale modenese, esistono differenze fra i vari tipi di scuola per quanto concerne l'ampiezza degli obiettivi e lo spettro di competenze che si ritiene necessario sostenere tramite interventi mirati. Da questo punto di vista, istituti tecnici e professionali non solo paiono più compattamente impegnati rispetto ai licei, seppur con sporadiche eccezioni, sulle competenze trasversali fondamentali appena citate, ma testimoniano, in presenza di utenze e obiettivi formativi ragionevolmente diversi, una gamma più ampia di competenze cui fare riferimento.

Quattro istituti tecnici su dieci dichiarano di perseguire competenze trasversali supplementari rispetto alle grandi famiglie contemplate (studio, comunicazione, relazioni, linguaggio), con particolare attenzione alle sfere dell'auto-analisi (e del ri-orientamento consapevole) e della predisposizione al lavoro collettivo, mentre le scuole professionali appaiono necessariamente molto sensibili al tema delle competenze di base, linguistiche e relazionali, degli studenti stranieri. Un solo liceo si muove su direttrici alternative rispetto a quelle più diffuse, avendo implementato nel proprio piano formativo lo sviluppo, tramite apposite azioni, delle competenze logiche degli studenti.

Una manifestazione evidente di attenzione al tema è data dall'adozione di apposite strategie di verifica e valutazione delle competenze trasversali, scisse – o comunque autonomamente concepite – rispetto a quelle disciplinari. In questo caso sembra affiorare la differenza fra la missione formativa degli istituti professionali (e di rimando delle scuole polo, quasi sempre comprendenti almeno un indirizzo professionale) e le altre tipologie d'istituto, in cui più frequentemente tali competenze vengono perseguite e raggiunte in contesti disciplinari specifici, con verifica e valutazione contestuali a quelle delle conoscenze di materia.

Appare comunque significativo che nel complesso, e pur con tassi di incidenza diversi fra le varie tipologie d'istituto (il 66,5% per gli I.I.S., il 62,5% per gli I.P., il 37,5% per i licei, il 30% per gli I.T.), il 53% degli istituti superiori modenese abbia

attivato forme di valutazione a sé stanti delle componenti preliminari e propedeutiche all'apprendimento disciplinare (vedi grafico 37).

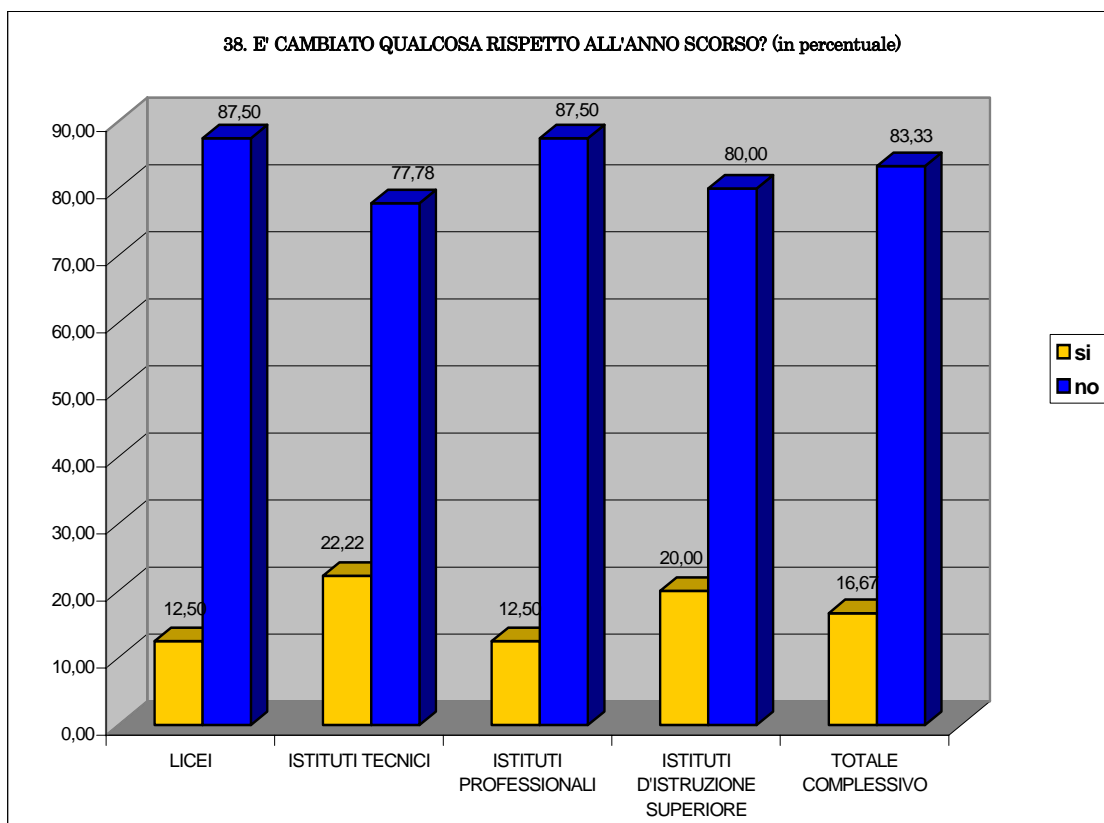


E' opportuno scorrere in rapida rassegna l'applicazione effettiva della valutazione delle competenze trasversali secondo i modelli testimoniati dalle diverse scuole che hanno dichiarato di praticarla, citando, per economia espositiva, le situazioni più interessanti:

- nei licei si va dalle griglie di valutazione delle prove *in itinere* comprendenti apposite voci riguardante le competenze trasversali alle discussioni sui prodotti di gruppo o individuali, al dibattito in classe allievo-docente;
- dalle scuole-polo vengono rappresentate esperienze come la valutazione collegiale, coinvolgente l'intero gruppo-classe, di una singola prova disciplinare e la somministrazione di questionari di gradimento al termine dello svolgimento di attività particolari;
- negli istituti professionali abbiamo le già citate griglie di valutazione autonome e la formalizzazione delle modalità di attribuzione di crediti scolastici, durante il triennio di qualifica, per l'avvenuto raggiungimento di predefiniti obiettivi trasversali;

- tra i tecnici, infine, in un caso vige la valutazione interdisciplinare dei progetti integrati, in un altro contesto si pratica la valutazione degli elaborati delle aree di progetto e delle attività laboratoriali, mentre in una terza scuola verifica e valutazione delle competenze trasversali sono affidate a questionari per la rilevazione della percezione e della consapevolezza degli studenti durante e dopo significative esperienze formative.

La tendenziale stabilità del quadro relativo alle competenze trasversali è esplicitamente riconosciuta dalle 32 autonomie scolastiche interpellate (vedi grafico 38): solo 5 istituti (contro 25, mentre 2 non rispondono) attestano il verificarsi di cambiamenti rispetto all'anno precedente, con un'accentuata invarianza (non necessariamente negativa, considerando i già rilevati progressi delle scuole modenesi in tema di competenze trasversali tra il monitoraggio 1999-2000 e quello 2000-2001) in licei e istituti professionali.



Le variazioni cui si fa riferimento riguardano o progetti specifici appena attivati o l'adozione di strumenti più solidi per la verifica e la valutazione delle competenze

trasversali oppure, più spesso, un generico, ma non per questo meno importante, mutamento di clima e aumento della disponibilità al confronto sul tema (in particolare da parte dei docenti).

Che tale sostanziale continuità non significhi inerzia su un versante cruciale come quello delle competenze trasversali ci viene detto altresì dall'insieme di propositi dichiarati da dirigenze e *team* di docenti interpellati. Mentre in tre scuole si manifesta l'intenzione di definire meglio o introdurre *ex novo* appositi strumenti di verifica e valutazione delle competenze, in almeno dieci istituti l'obiettivo primario, definito più o meno approssimativamente il regime di competenze cui si mira, è migliorare o innovare le azioni di sviluppo/potenziamento (tramite – si cita - progetti di accoglienza, progetti per la rilevazione del disagio, progetti per la rimozione delle cause d'insuccesso, un maggiore coinvolgimento di genitori e personale ausiliario nell'educazione degli studenti, l'organizzazione di situazioni di compresenza, o, più genericamente, la più circospetta progettazione e programmazione degli interventi).

Altri quattro istituti dichiarano invece di voler allargare lo spettro di competenze trasversali cui puntare (tra queste, capacità comunicative, capacità relazionali, comprensione dei messaggi e della comunicazione, attitudine al lavoro di gruppo, attitudine alla progettazione e alla risoluzione di problemi in ambito multidisciplinare).

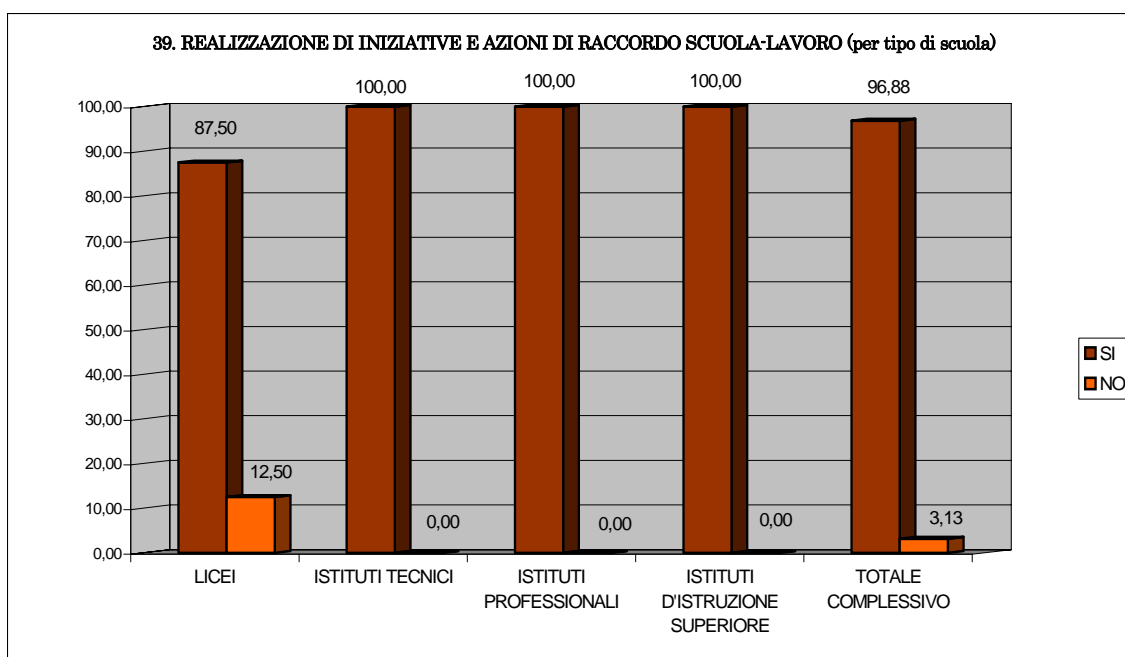
Infine, mentre tre scuole manifestano soddisfazione per lo *status quo*, ripromettendosi di consolidare le rispettive attività, solo un istituto dichiara il proprio ritardo auspicando l'introduzione di azioni ed iniziative specificamente finalizzate alla maturazione delle competenze trasversali a partire dall'anno successivo.

6.3 INTEGRAZIONE SCUOLA LAVORO E SCUOLA TERRITORIO

Le scuole superiori di Modena hanno denotato sin dagli anni scorsi una notevole intraprendenza nell'allacciare e strutturare relazioni continuative con il territorio, sia ai fini dell'arricchimento esperienziale e curricolare degli studenti, sia in un'ottica di propedeutica e orientamento al lavoro o ai passaggi formativi post-secondari.

Peculiare alla realtà modenese è apparsa, nei monitoraggi degli scorsi anni, la trasversalità e la diffusione, tra tutte le tipologie scolastiche, di forme composite ed estremamente diversificate di esperienze di raccordo delle autonomie scolastiche con altri soggetti (enti locali, istituzioni, associazioni, imprese, *etc.*) del contesto socio-economico di riferimento.

Anche per l'anno scolastico 2001-2002 la situazione risulta, almeno sotto il profilo quantitativo, soddisfacente: solo un istituto – per la precisione, un liceo – dichiara di non aver intrattenuto nel corso della stagione relazioni con realtà appartenenti al mondo del lavoro.

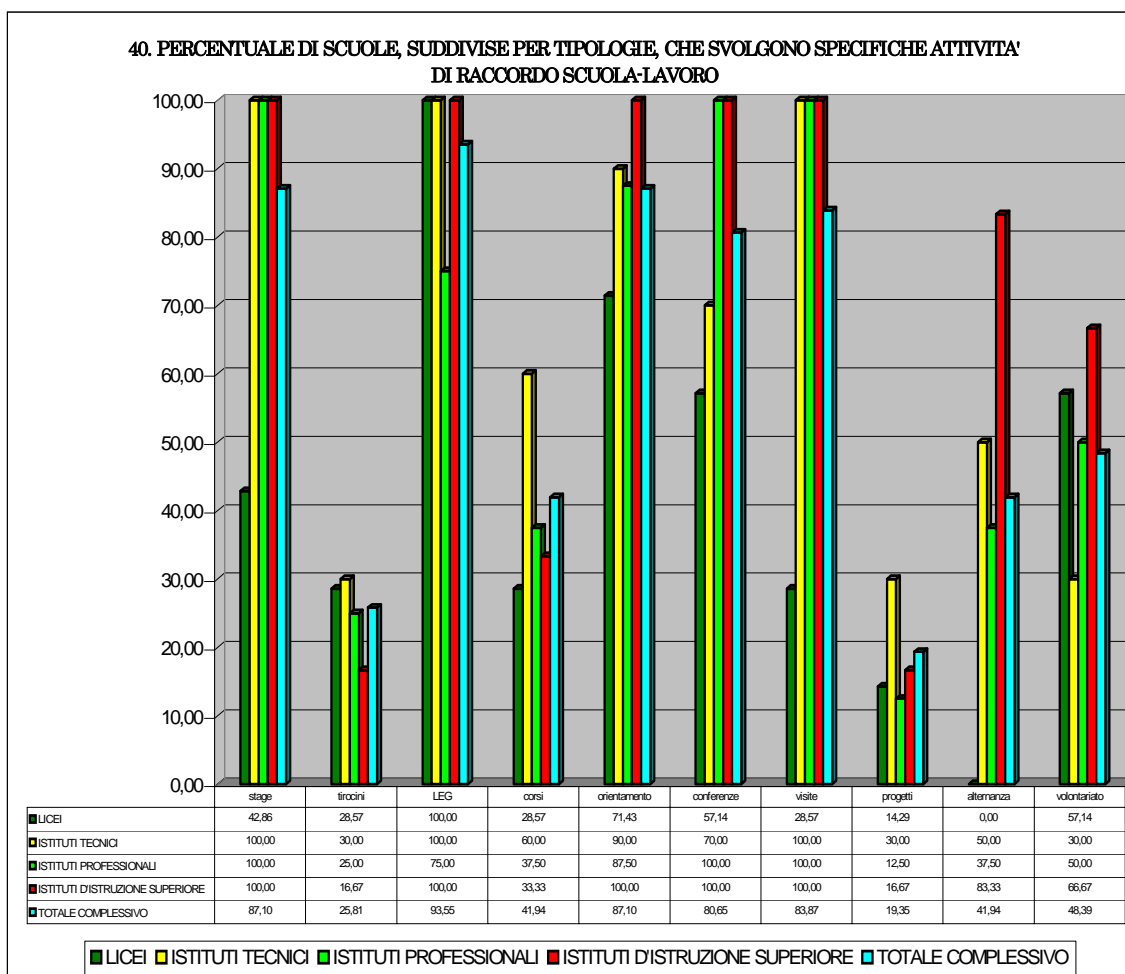


Più interessante e differenziato è il quadro delle attività, tra le quali risultano prevalere, almeno in termini di capillarità, quelle concernenti (vedi grafico 40):

- il lavoro estivo guidato, praticato (o perlomeno dichiarato) da 29 autonomie scolastiche sulle 31 comunque legate al mondo del lavoro (con una conseguente percentuale del 93,5%);
- gli stage (attivati da 27 scuole su 31, pari all'87%), praticati da tutti gli istituti professionali, gli istituti tecnici e le scuole-polo, ma solo da 3 licei;
- le attività di orientamento in collaborazione con soggetti esterni, testimoniate egualmente da 27 istituti su 31 (mancano all'appello, in questo caso, 2 licei, un istituto tecnico e un professionale).

Tra le modalità relazionali fra scuola e territorio, coinvolgono più di quattro istituti su cinque (considerando come universo statistico di riferimento, lo ribadiamo, le 31 autonomie che hanno comunque affermato di intrattenere rapporti con il mondo del lavoro) le visite aziendali (84%) e le iniziative conferenziali (non sempre facilmente distinguibili dalle azioni di orientamento propriamente intese) con relatori-testimoni provenienti dai diversi segmenti economico-professionali del territorio (81%).

Le forme di raccordo con il mondo del lavoro meno diffuse sono quelle che presentano anche le maggiori oscillazioni nella diffusione tra i vari tipi di scuola, facendo emergere loro specificità e vocazioni prevalenti: è il caso delle attività di volontariato, coordinate da circa la metà (48,5%) degli istituti, ma con prevalenza di scuole-polo e licei, oppure dell'alternanza scuola-lavoro che, anche sulla scorta dei diversi vincoli normativi, risulta totalmente assente negli istituti liceali ovvero sensibilmente presente negli istituti tecnici (il 50% di questi ultimi attesta questa forma di raccordo) e negli I.I.S. (83,5%).



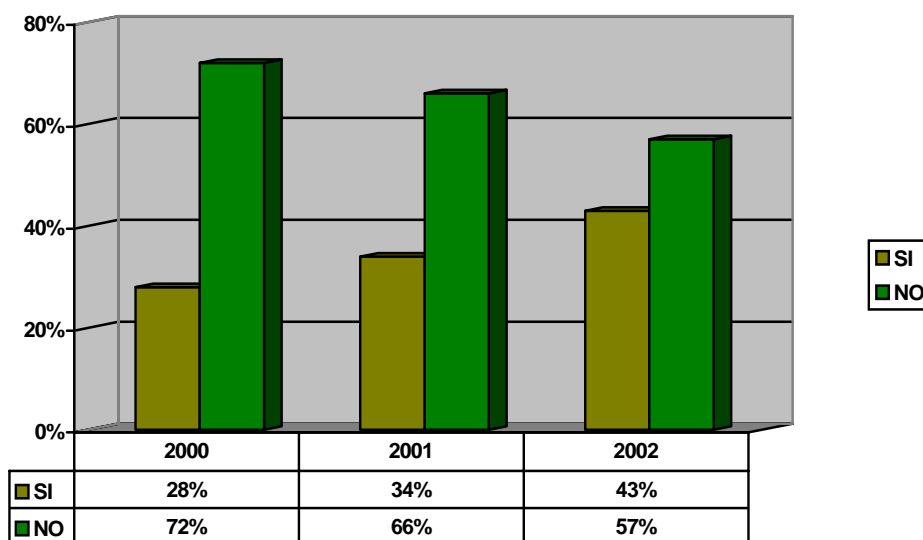
Completivamente il quadro dei rapporti scuola-lavoro pare contrassegnato dalla polarizzazione fra uno spettro di attività uniformemente e capillarmente distribuite (LEG, stage, iniziative di orientamento, visite aziendali) ed una gamma, quantitativamente analoga, di forme di raccordo più legate a tradizioni e obiettivi delle diverse tipologie formative, e quindi meno incidenti in assoluto (alternanza, volontariato, tirocini, *etc.*).

In un ambito come questo, caratterizzato da pronunciata intraprendenza da parte delle scuole, si rilevano anche alcune iniziative particolari, degne di menzione, come l'organizzazione di corsi sulla sicurezza nei luoghi di lavoro (due scuole), l'organizzazione di corsi di formazione tecnica superiore e l'attivazione di un servizio di consulenza per l'impiego post-secondario (*placement*).

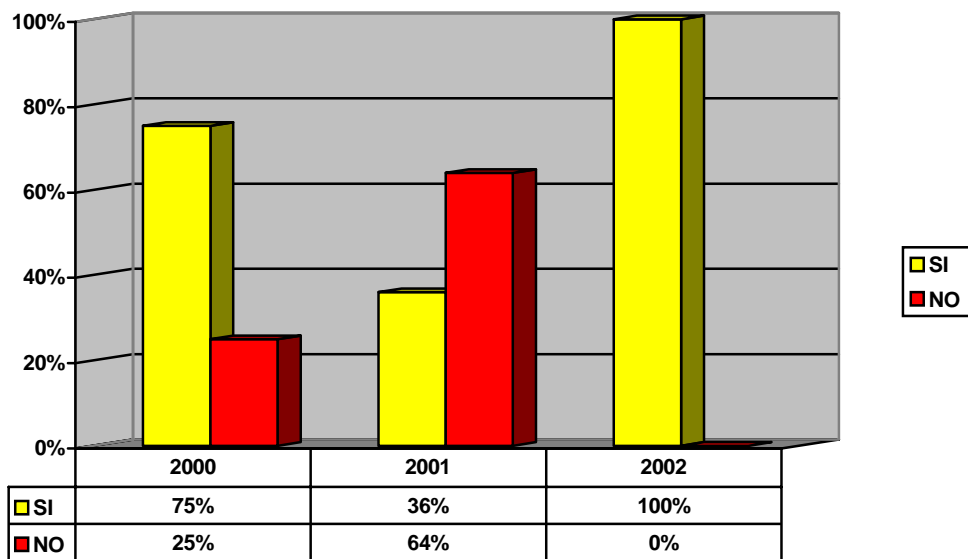
La tendenza ad un'intensificazione degli sforzi nella direzione di un sempre più stretto legame del sistema dell'istruzione superiore con il tessuto produttivo di appartenenza, ci viene testimoniata dall'approfondimento-campione sull'evoluzione della presenza di una modalità centrale in tema di rapporti scuola-lavoro come gli stage.

Gli istogrammi comparativi 41,42, 43 e 44 mostrano un incremento su scala triennale nella diffusione degli stage, seppur con progressioni pluriennali ora graduali (licei e scuole-polo), ora altalenanti (istituti tecnici e professionali).

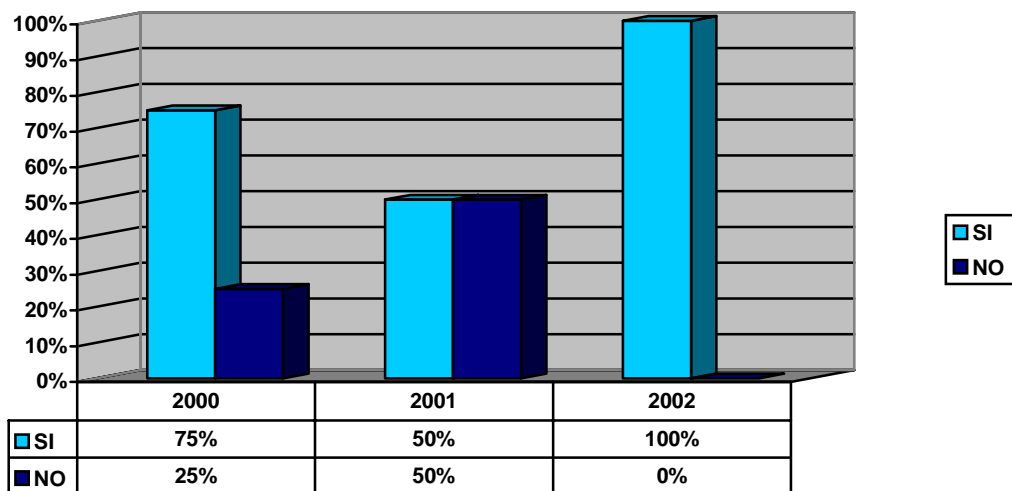
41. SCUOLE CHE ORGANIZZANO ATTIVITA' DI STAGE: LICEI



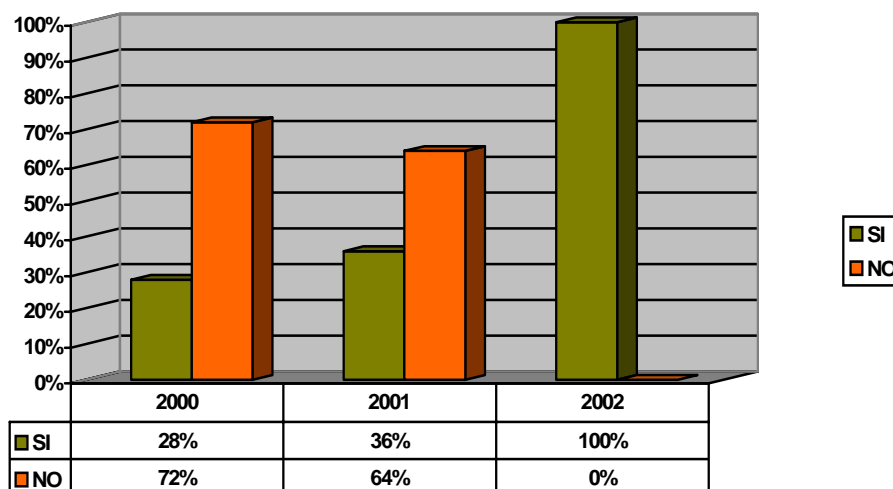
42. SCUOLE CHE ORGANIZZANO ATTIVITA' DI STAGE: ISTITUTI TECNICI



43. SCUOLE CHE ORGANIZZANO ATTIVITA' DI STAGE: ISTITUTI PROFESSIONALI

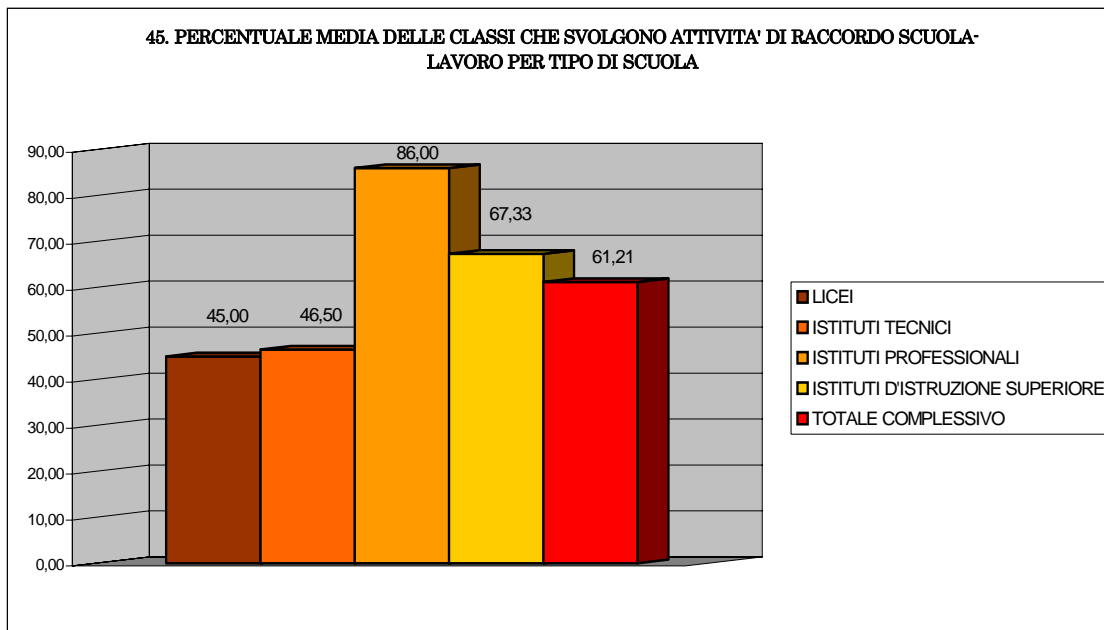


44. SCUOLE CHE ORGANIZZANO ATTIVITA' DI STAGE: ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE

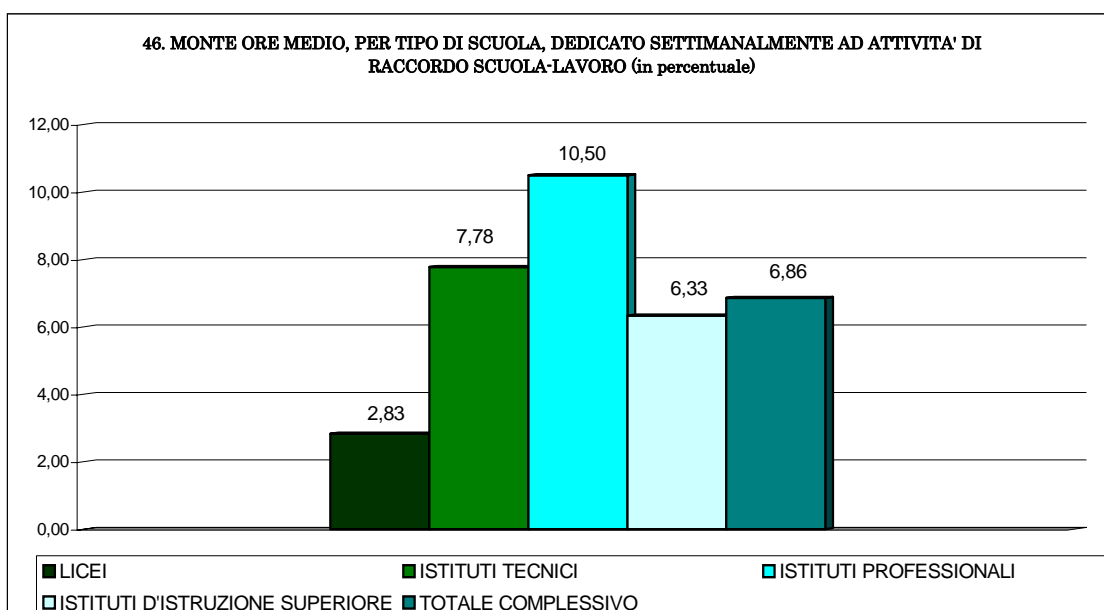


Coerentemente con quanto riscontrato in relazione a precedenti indicatori, anche nell'ambito del monitoraggio delle relazioni scuola-mondo del lavoro le maggiori divergenze fra tipi di scuole emergono prevalentemente dallo scandaglio delle differenze d'intensità – riguardanti, cioè, classi coinvolte e monte ore impegnato – delle attività.

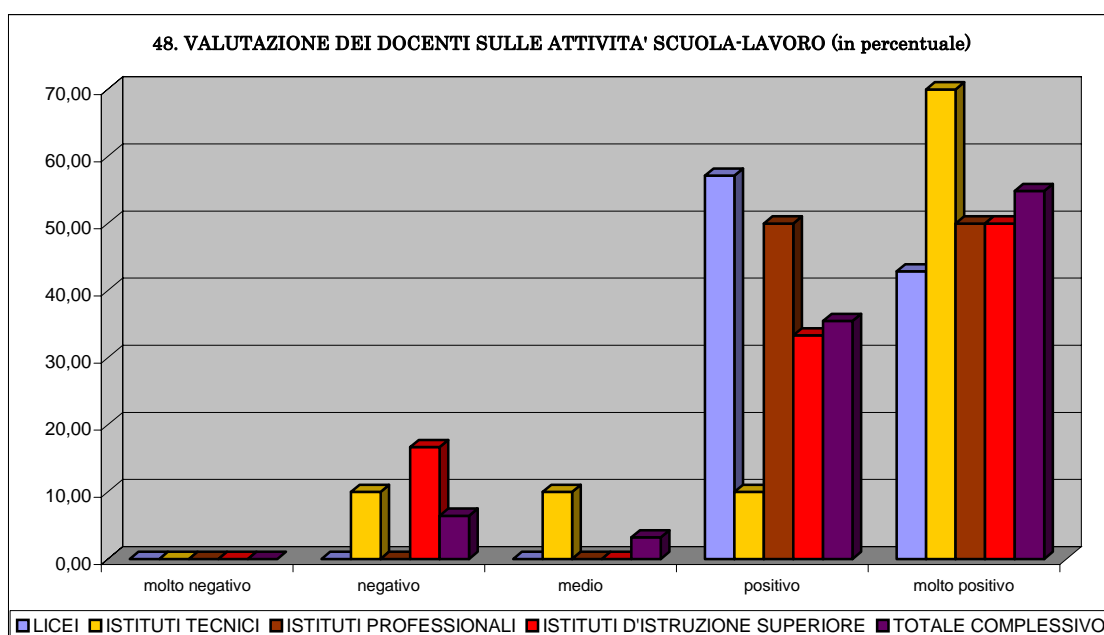
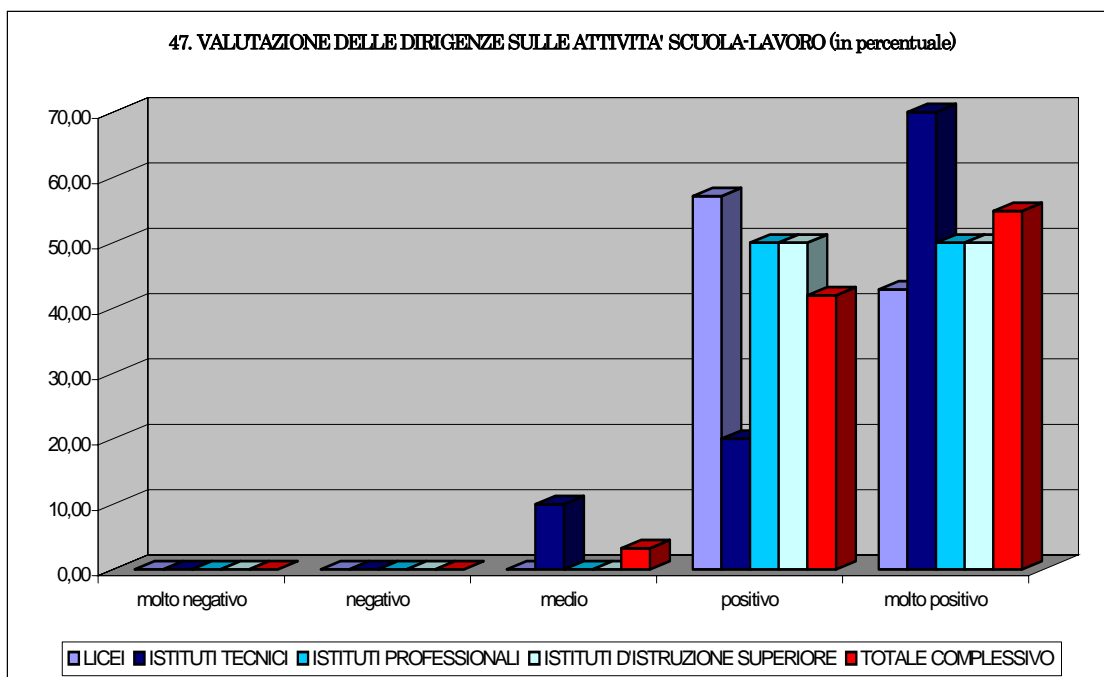
In media, stando alle dichiarazioni di dirigenti e docenti rappresentate nel grafico 45, nelle scuole superiori della provincia di Modena poco meno di due classi su tre (61%) beneficiano di interventi attinenti al mondo del lavoro, con un'evidente e prevedibile prevalenza, sotto questo profilo, degli istituti professionali, nei quali risulta un elevato tasso di coinvolgimento (86%) delle classi. Appare di converso contenuto il dato degli istituti tecnici (46,5%), presumibilmente attribuibile alla netta differenza, all'interno dei quantitativamente maggioritari 'tecnici industriali', tra il modesto impegno nell'ambito delle attività scuola-lavoro proprio delle classi del biennio e quello più sostenuto caratteristico del triennio di specializzazione e professionalizzazione.



L'ipotesi parrebbe corroborata dal ristabilimento di ordini di grandezza corrispondenti alle aspettative quando dal livello di coinvolgimento delle classi si passa alla disamina del monte ore dedicato (grafico 46); dove è possibile riscontrare che, a fronte dell'accentuato investimento orario degli istituti professionali (con un 10,5% del monte ore annuale mediamente dedicato ad attività di collegamento scuola-lavoro determinato anche da vincoli ordinamentali), istituti tecnici ed istituti-polo dedicano alle relazioni con il mondo del lavoro una porzione del tempo-scuola affine (rispettivamente 7,8% e 6,3%), mentre i licei occupano solo il 2,8% della loro dotazione oraria.



Pur in presenza di tali scostamenti quantitativi, il giudizio sulle attività di collegamento scuola-lavoro espresso dai dirigenti appare uniformemente positivo – una sola dirigenza, tra le 31 interessate da tali attività, esprime una valutazione media – mentre più sfumato, con alcuni accenti negativi, risulta l’orientamento dei gruppi di docenti interpellati (vedi grafici 47 e 48).

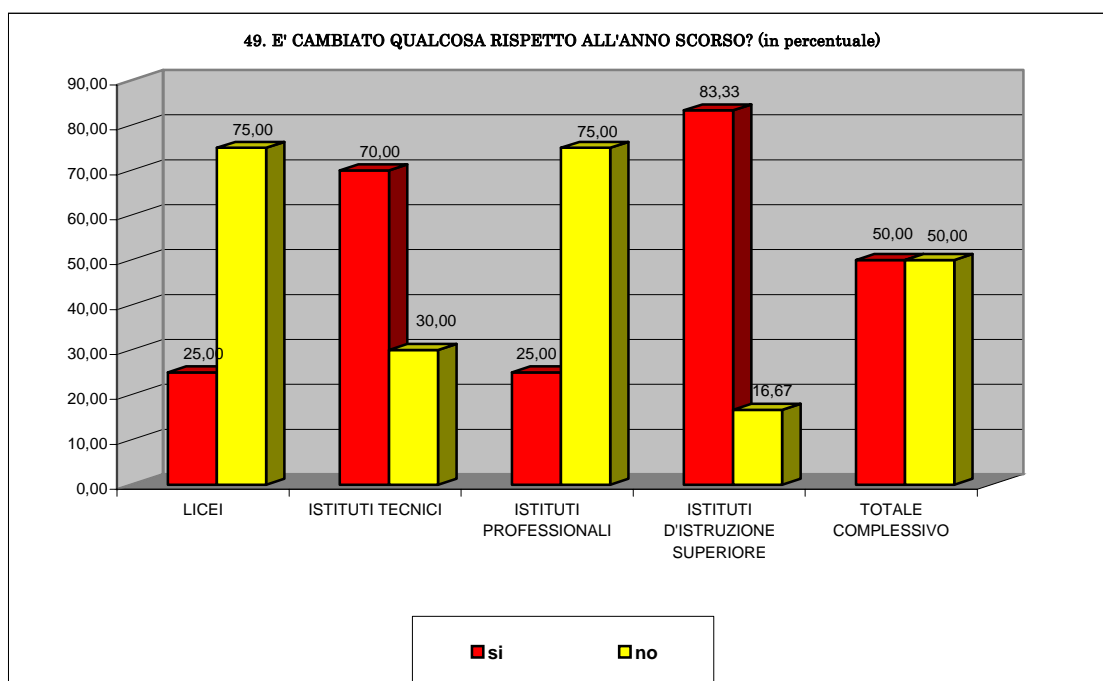


Tra le motivazioni addotte a suffragio dei responsi positivi sono numerose le sottolineature (11 istituti) della funzione orientativa delle iniziative di raccordo scuola-lavoro. Non poche scuole (otto) si rifanno - anche o in alternativa - al valore strettamente formativo delle relazioni con il tessuto produttivo, rimarcando spesso la funzione di potenziamento del lavoro d'aula o di laboratorio rivestita dalla frequenza, da parte dello studente, di ambienti lavorativi.

Meno diffusa (cinque scuole) è la convinzione che le attività scuola-lavoro comportino, complessivamente, una crescita della motivazione e della disponibilità da parte dei ragazzi, e decisamente rara (un solo caso) è l'aspettativa di positive ripercussioni occupazionali in ragione del contatto con aziende, istituzioni, *etc.* Per alcune scuole, infine, le esperienze di raccordo con il mondo del lavoro sono genericamente propizie alla maturazione degli studenti, con particolare riferimento allo sviluppo delle attitudini relazionali e delle capacità organizzative.

I pochi giudizi negativi dei docenti sono motivati dalla cospicua incidenza oraria che sovente tali attività hanno, con sensibile interferenza sugli insegnamenti disciplinari.

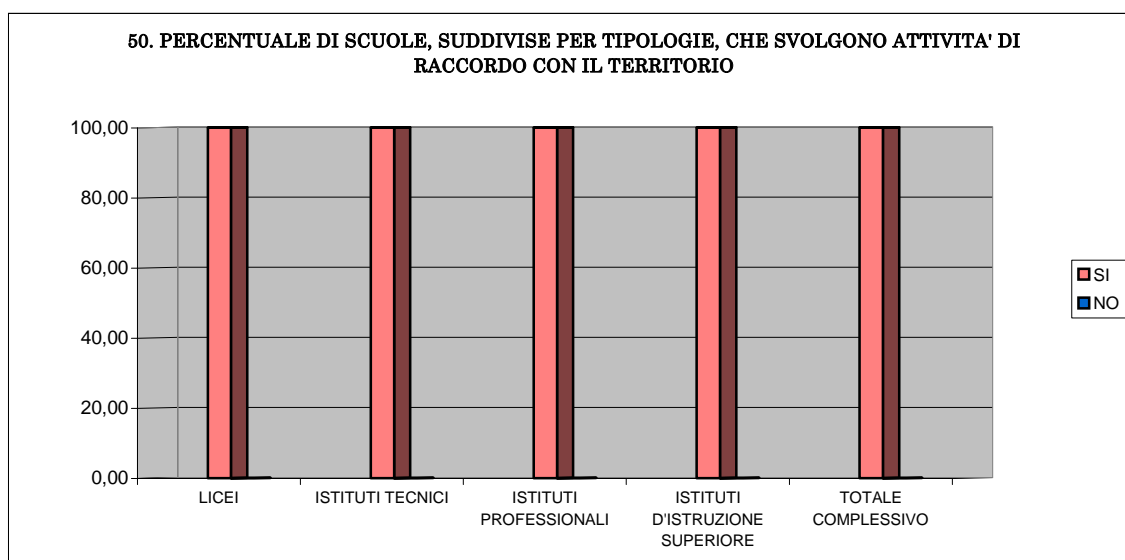
La crescita tendenziale delle attività, testimoniata da quelle comparazioni pluriennali sulla presenza di strutturate relazioni con il mondo del lavoro che sono state presentate all'inizio del presente capitolo, è confermata dalla natura dei cambiamenti cui fanno riferimento, in quantità diversa, le scuole monitorate (83,5% delle scuole-polo, le più innovative, 70% degli istituti tecnici, 25% di professionali e licei).



I cambiamenti più frequenti sono tutti di segno positivo, attestando essi un'espansione e un affinamento delle attività: si va infatti dal ricorrente riferimento all'aumento delle classi coinvolte in situazioni di connessione scuola-lavoro alla percezione di un perfezionamento dei partenariati (con le istituzioni, con le associazioni di categoria, *etc.*); dalla consapevolezza di aver migliorato la progettazione alla constatazione del maggiore coinvolgimento e consenso dei docenti rispetto ai diversi progetti, anche non attinenti alle aree disciplinari di competenza.

Significativamente ben dieci istituti affermano, in sede di presentazione dei progetti per il futuro, di voler confermare le esperienze in atto, mentre un numero pressoché corrispondente (undici scuole) si impegna a potenziare l'offerta di momenti di connessione con il mondo del lavoro, sia in senso quantitativo che qualitativo. Tra i *desiderata* più specifici, da segnalare la manifestazione da parte di alcuni istituti dell'esigenza di approntare corsi di formazione tecnica superiore o comunque, più genericamente, di attivare opzioni formative post-diploma contemplanti la fattiva partecipazione da parte della scuola (progettuale, organizzativa, *etc.*).

Se si guarda alla presenza di relazioni organiche con il territorio (istituzioni, enti, associazioni, centri culturali, *etc.*) la scuola superiore modenese mostra un quadro ulteriormente confortante, consolidato rispetto ai già positivi esiti degli anni scorsi. Non solo tutte i 32 istituti, prevedibilmente, intrattengono rapporti con soggetti extra-scolastici (vedi grafico 50), ma le attività frutto di tali *partnerships* vedono ciascuna un largo coinvolgimento delle scuole, con conseguente cospicuo arricchimento dell'offerta formativa da parte di queste ultime.

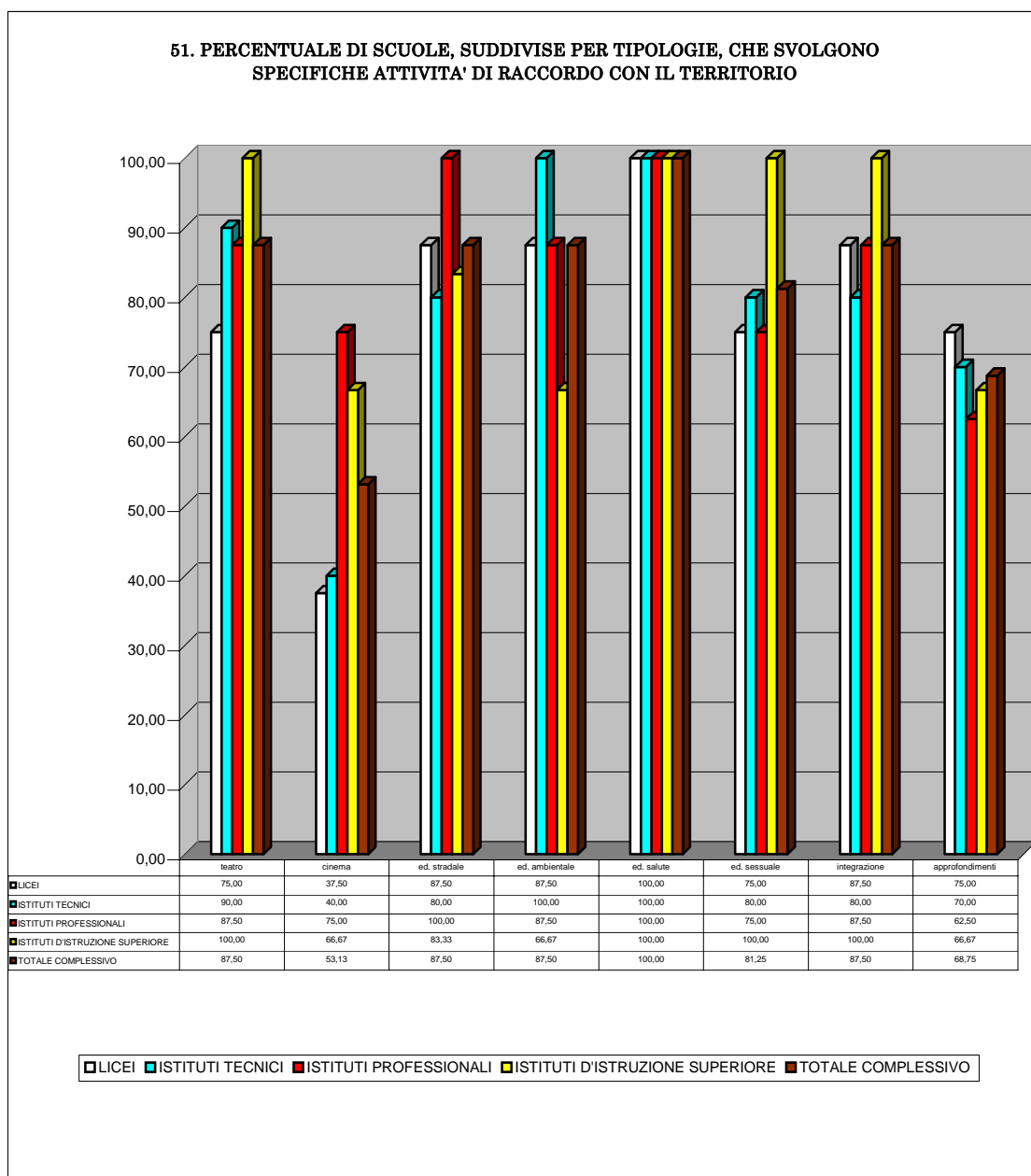


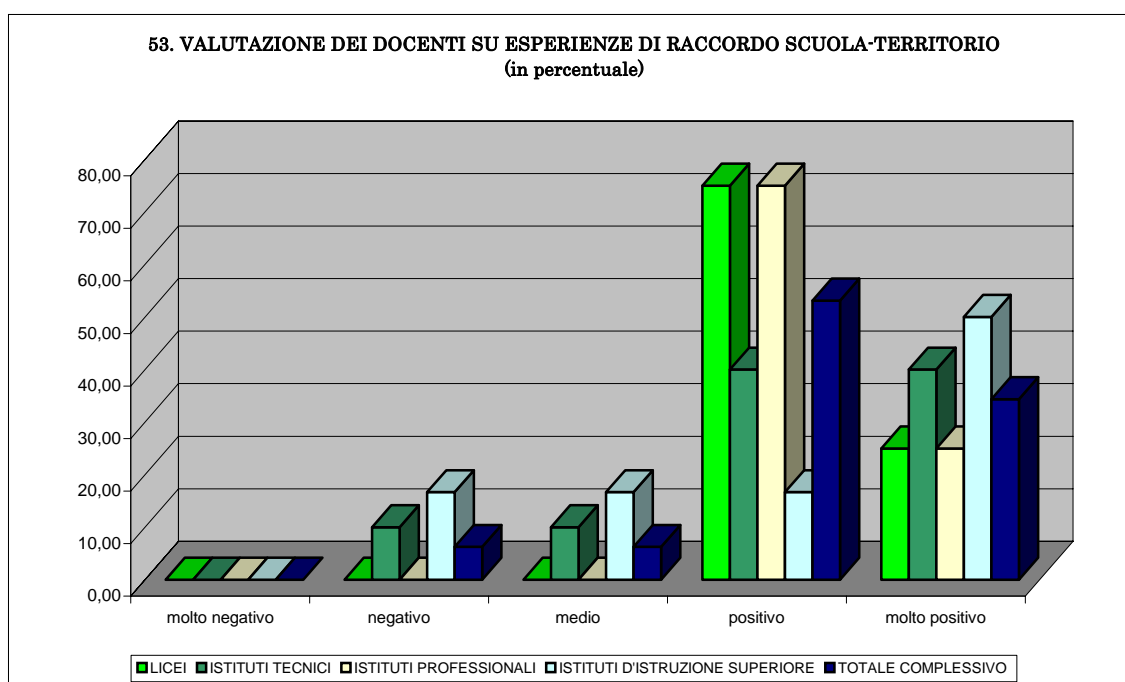
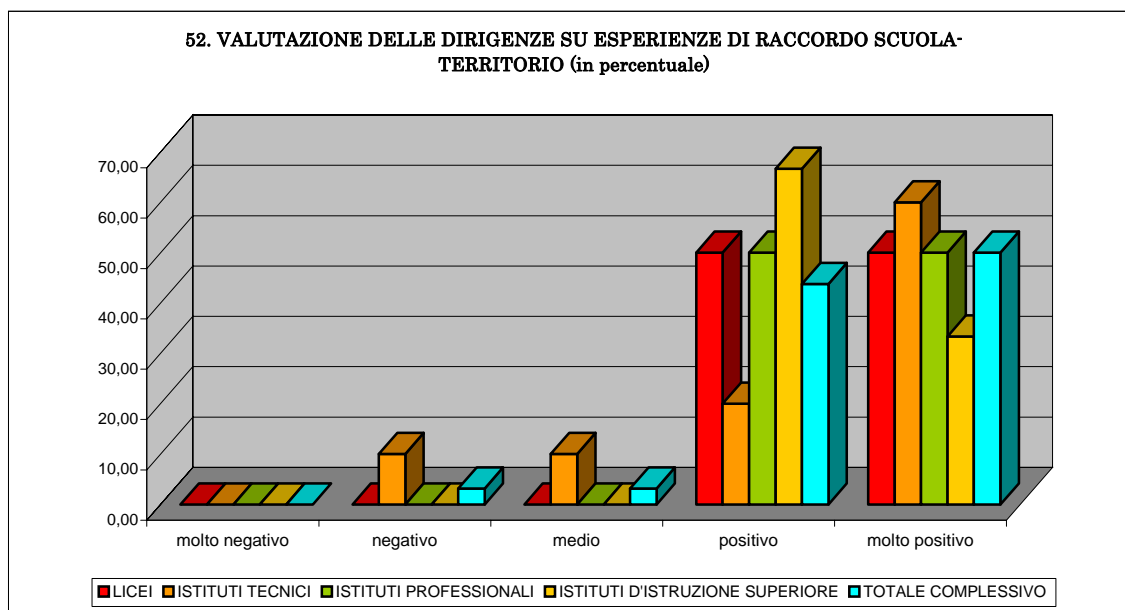
Come è possibile riscontrare nel grafico 51, la totalità degli istituti superiori modenese svolge, avvalendosi di collaborazioni esterne, iniziative di educazione alla salute, mentre un elevato numero di istituti (28 su 32) contempla iniziative di educazione ambientale e educazione stradale nonché attività teatrali e/o beneficia di apporti extra-scolastici per agevolare l'integrazione degli studenti portatori di handicap.

Gli scostamenti tra i diversi tipi di scuola sono, in questi casi, decisamente contenuti, e preferibilmente interpretabili alla luce della specificità di alcune realtà piuttosto che come linee di tendenza generalizzabili.

Identiche considerazioni possono essere svolte in merito ad attività relativamente meno diffuse, come l'educazione sessuale (pure presente in 4 scuole su 5) ed il cinema (53% degli istituti), rispetto alle quali risulta azzardato cogliere dietro le differenze di diffusione per tipo di scuola la manifestazione di presunte particolarità o maggiori idoneità di alcuni profili formativi rispetto ad altri.

Va piuttosto segnalato che lo spettro di opzioni sinora considerate tradisce per certi versi la superiore ricchezza delle relazioni con il contesto sociale di riferimento delle scuole superiori modenesi. Le quali sviluppano collaborazioni estremamente eterogenee sia per caratteristiche degli interlocutori che per finalità, attivando tra gli altri, secondo le testimonianze fornite nel monitoraggio, corsi di educazione musicale, iniziative di promozione della lettura (con le rispettive biblioteche comunali) e corsi teorico-pratici di volontariato, corsi di fotografia, attività sportive, cicli di lezioni e conferenze per l'educazione alla pace.





Un confronto tra la valutazione dell'efficacia delle iniziative espressa dai dirigenti e quella formulata dai docenti (grafici 52 e 53) mostra altresì che questa gamma di possibilità 'aggiuntive' che la scuola garantisce allacciando collaborazioni con istituzioni, associazioni, agenzie del territorio è tendenzialmente più apprezzata dai primi piuttosto che dai secondi. Quasi il 94% dei dirigenti scolastici – vale a dire 30 su 32 – esprime un giudizio favorevole o molto favorevole sulla ricaduta di tali collaborazioni, mentre il dato degli insegnanti si aggira intorno all'87,5%

(ricordando che mentre il giudizio dei presidi è, ovviamente, individuale, quello dei docenti è collegiale, essendo stati coinvolti nella compilazione dei questionari piccoli *team* rappresentativi del corpo-insegnante).

Il quadro delle relazioni scuola-territorio, come si è avuto modo di dire, si è presentato soddisfacente anche nei monitoraggi precedenti: è pertanto coerente e comprensibile il fatto che il livello di innovazione in materia risulti abbastanza contenuto, con la più gran parte delle scuole che dichiara di aver stabilizzato o lievemente ampliato il novero delle attività, mentre due istituti testimoniano di aver lavorato in funzione di una maggiore coerenza delle iniziative co-organizzate con il proprio profilo formativo e l'asse culturale di riferimento e altre due scuole dichiarano di aver operato, con risultati reputati gratificanti, sul coinvolgimento e l'aumento di consapevolezza degli studenti.

Sul piano delle aspettative e della progettazione per il futuro, infine, quasi tutti gli istituti concordano sulla necessità di irrobustire le collaborazioni esistenti, avviando eventualmente nuove sinergie. Se in tre istituti emerge l'esigenza di rendere ulteriormente organiche alle attività curricolari le iniziative co-organizzate, un liceo, invece, si ripropone di rendere queste collaborazioni produttive per il territorio in termini di servizi resi alla collettività, e una scuola polo (tecnico-professionale) auspica che il partenariato istituzionale e/o aziendale eserciti un ruolo di vera e propria committenza nei confronti della scuola.

6.4 ATTIVITA' DI RECUPERO E SOSTEGNO

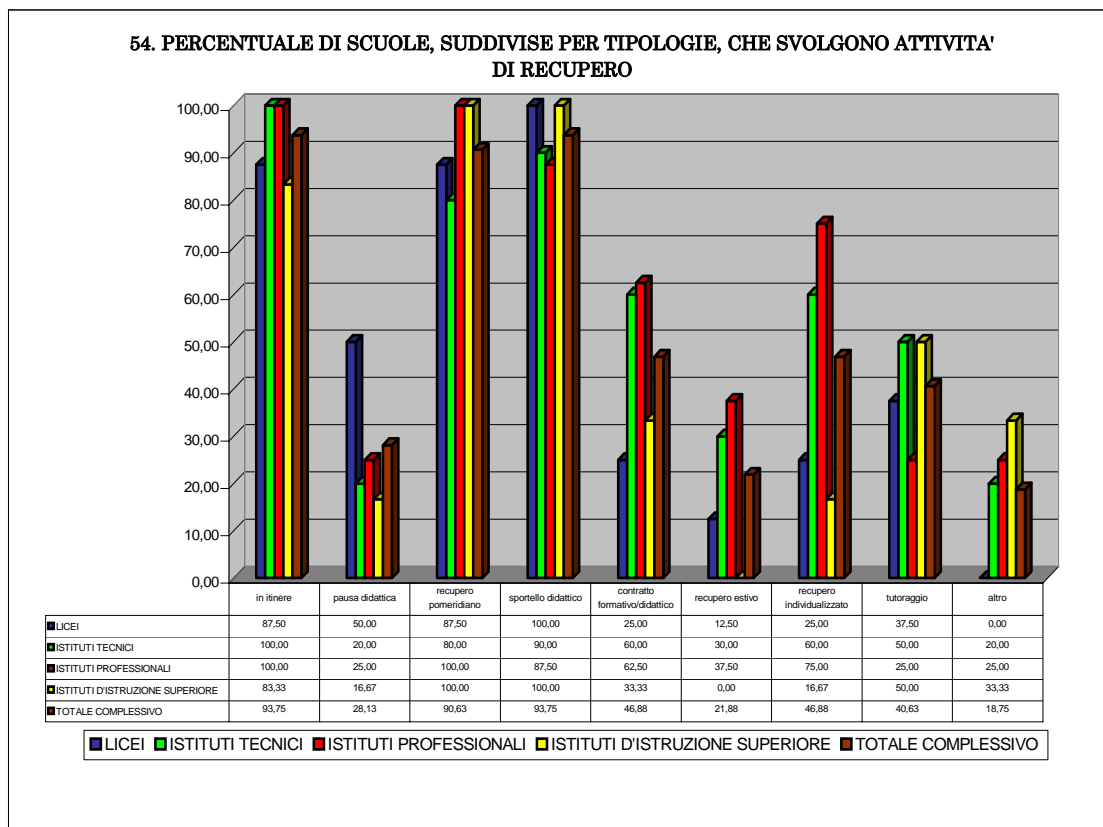
Tutte le scuole superiori della Provincia di Modena prevedono forme di recupero e sostegno degli studenti. Il dato appare conseguente rispetto alla diffusione, negli ultimi anni, di una cultura e didattica del recupero in cui le azioni a favore degli studenti con difficoltà nell'applicazione e nell'apprendimento sono state progressivamente rese sempre più organiche all'attività ordinaria e concepite come una componente non sussidiaria e straordinaria degli insegnamenti, ma integrata ad essi (e potenzialmente rivolta alla totalità degli utenti).

La diffusione e l'articolazione della cultura del recupero sono state, d'altra parte, ampiamente sollecitate dalla crescente sensibilità per la didattica d'impostazione modulare, maggiormente propizia ad una valutazione stadiale dello studente e corrispondentemente all'immediata individuazione dei deficit nella preparazione e/o nelle abilità di base, disciplinari e non. Simmetricamente si è compresa l'inopportunità di disgiungere nettamente recupero e potenziamento, tipologie di interventi strettamente connesse perchè indispensabili nella logica di contemperare il successo formativo e l'acquisizione di un bagaglio fondamentale di strumenti e conoscenze da parte di ogni studente con la valorizzazione delle specifiche attitudini e lo sviluppo di interessi dei soggetti maggiormente motivati.

Proprio l'ampio ventaglio di funzioni e finalità preposte alle attività di recupero ha determinato l'allargamento delle modalità operative e delle opzioni messe a disposizione dell'utenza, con indotta percezione - innanzitutto da parte delle dirigenze scolastiche e già a partire dagli anni scorsi - della crescente necessità di razionalizzare e mettere a sistema le diverse strategie e modalità messe in campo nei rispettivi istituti.

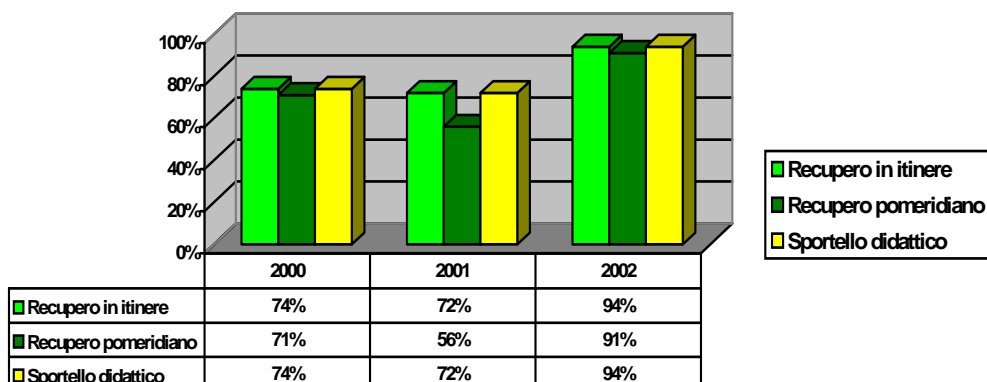
In quest'ottica l'evidente discrasia del tasso di incidenza di alcune tipologie di recupero/sostegno rispetto a quello di altre, rappresentata pienamente dalla conformazione dell'istogramma 54, può essere letta come il frutto di un primo tentativo di promuovere capillarmente l'applicazione di forme di recupero reputate ottimali e corrispondentemente di contenere il numero complessivo di attività per

evitare dispersione di risorse intellettuali (e, ovviamente, finanziarie) e incoerenze progettuali.



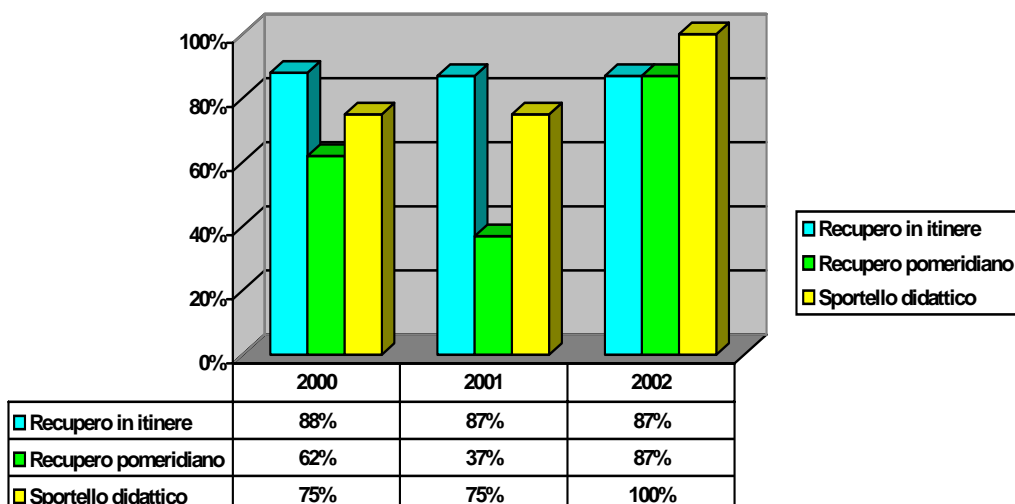
Depone naturalmente a favore di alcune pratiche di recupero la maggiore realizzabilità organizzativa e, di converso, a danno di altre le difficoltà logistiche implicate: è quest'ultimo il caso, presumibilmente, di forme come la pausa didattica – difficilmente conciliabile con l'impegno serrato nello svolgimento dei programmi minimi da parte dei docenti – ed il recupero estivo, la prima attuata dal 28% degli istituti (con prevalenza dei licei), il secondo contemplato dal 22% delle scuole (con preponderanza degli istituti professionali). Le modalità più presenti rimangono, nell'ordine, lo sportello didattico (il 94% delle scuole lo mette a disposizione dei propri studenti), il recupero *in itinere* (con un identico 94%) ed il recupero pomeridiano (91%), per lo più consistente in lezioni aggiuntive a quelle mattutine. Tali 'primati' sono allineati con quelli degli anni precedenti, ma come è possibile evincere dal grafico 55, essi si sono decisamente irrobustiti nel corso dell'anno scolastico 2001-2002, passando da un'incidenza quantificabile nell'ordine delle tre scuole su quattro ad una diffusione pressoché plenaria.

55. INCIDENZA PERCENTUALE, SUL TOTALE DELLE SCUOLE, DELLE PRINCIPALI MODALITA' DI RECUPERO

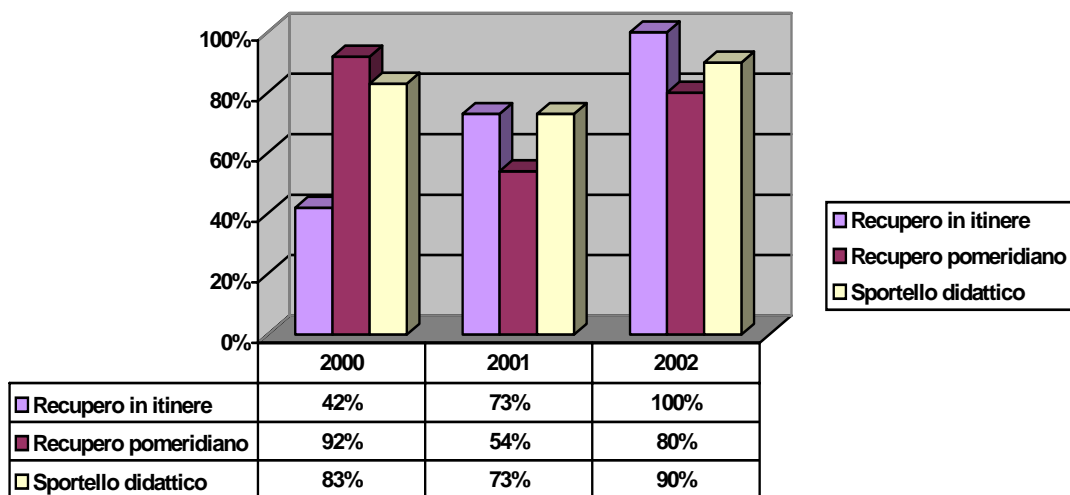


Alcune tipologie di recupero mediamente presenti (contratto formativo, recupero individualizzato, tutoraggio) toccano i differenti tipi di istituto in misura sensibilmente diversa: recupero individualizzato e contratto formativo risultano più praticati negli istituti tecnici e nei professionali, mentre inferiore è la loro presenza in licei e scuole-polo; leggermente più equilibrata è la distribuzione delle pratiche di tutoraggio, preferite, almeno stando all'incidenza percentuale, in istituti tecnici e scuole-polo.

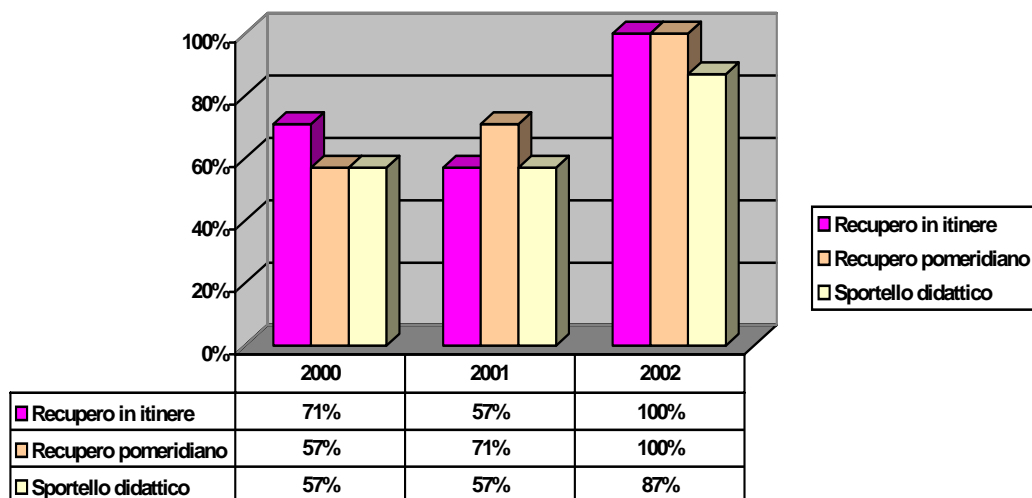
56. ATTIVITA' DI RECUPERO E SOSTEGNO: LICEI



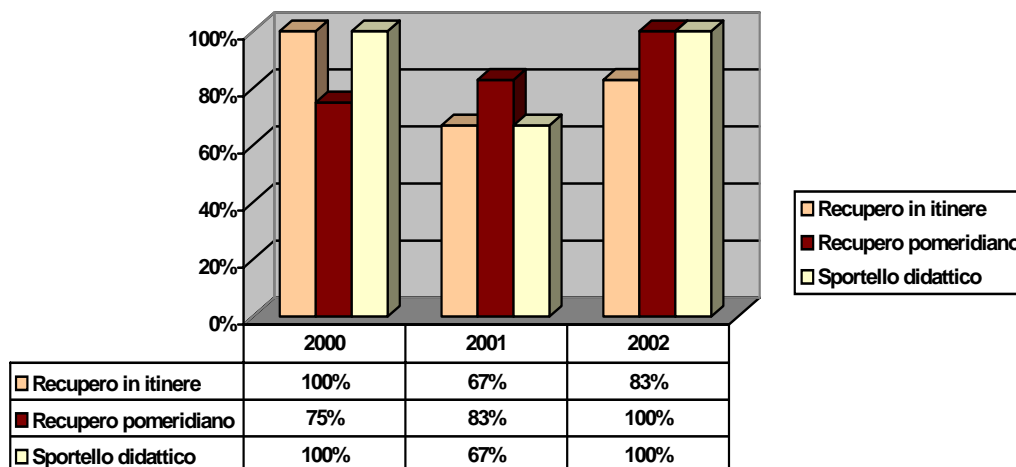
57. ATTIVITA' DI RECUPERO E SOSTEGNO: ISTITUTI TECNICI



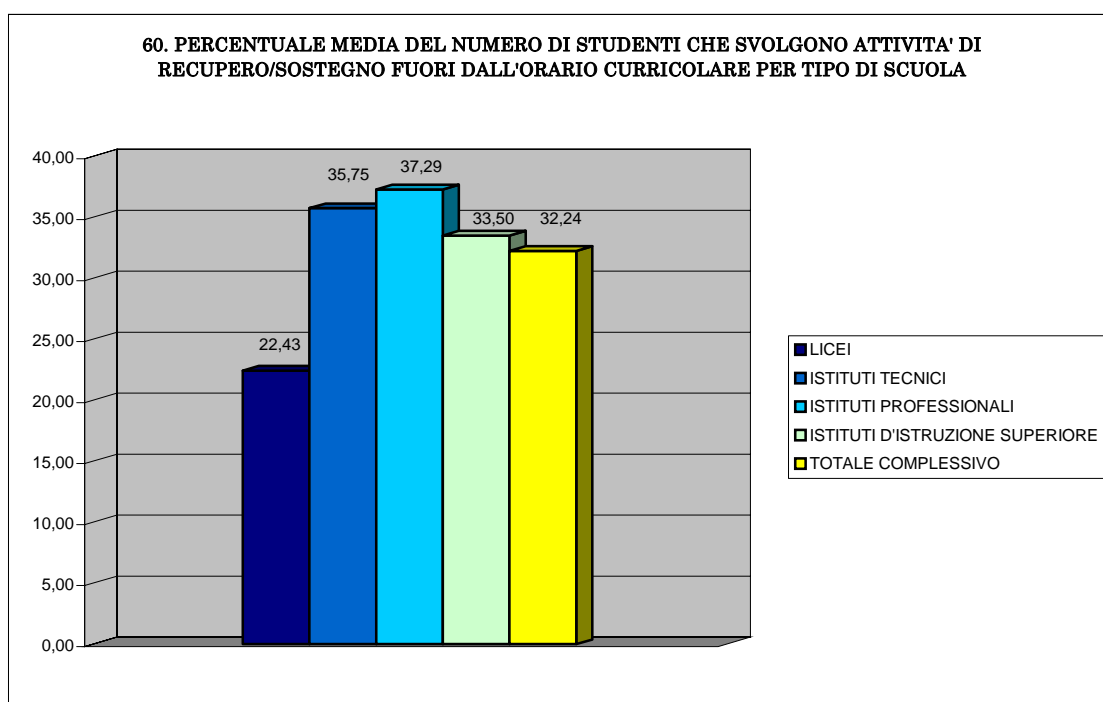
58. ATTIVITA' DI RECUPERO E SOSTEGNO: ISTITUTI PROFESSIONALI



59. ATTIVITA' DI RECUPERO E SOSTEGNO: ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE



Tra le esperienze eccentriche rispetto alle modalità sinora considerate meritano una citazione – pur precisando che si tratta di vicende isolate, ciascuna peculiare di un solo istituto – il laboratorio di studio assistito, in orario scolastico e per piccoli gruppi a rotazione, attivato da un istituto d'istruzione superiore e le specifiche attività di recupero di conoscenze e competenze di base per studenti del quinto anno in vista dell'esame di stato contemplate da un istituto professionale.



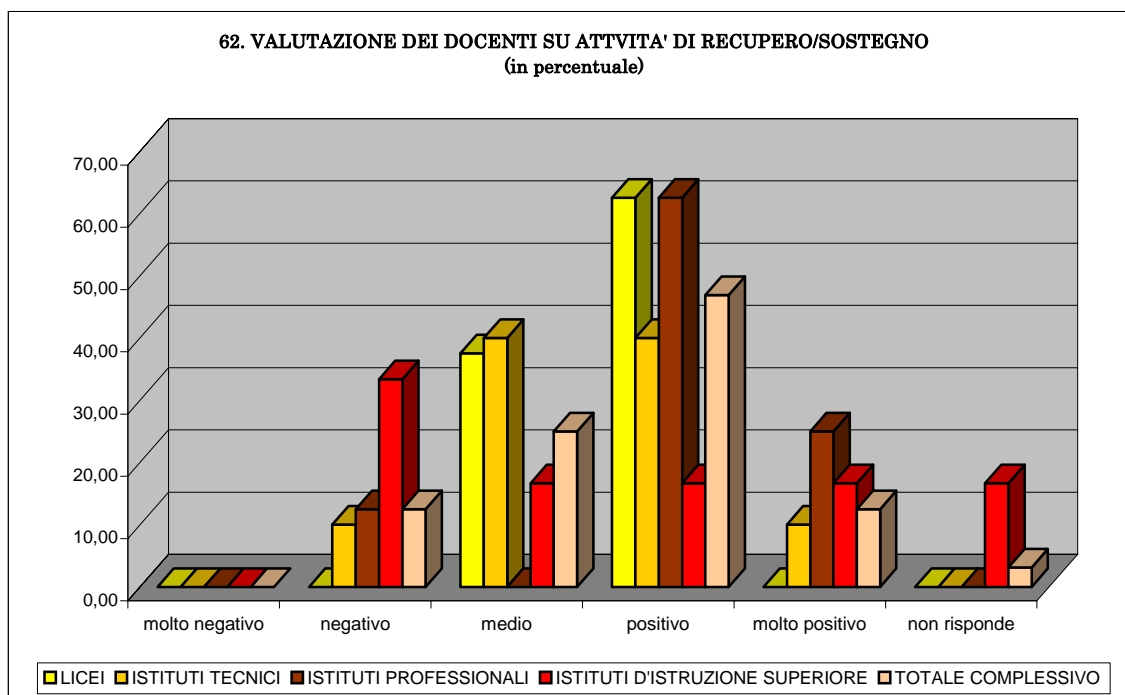
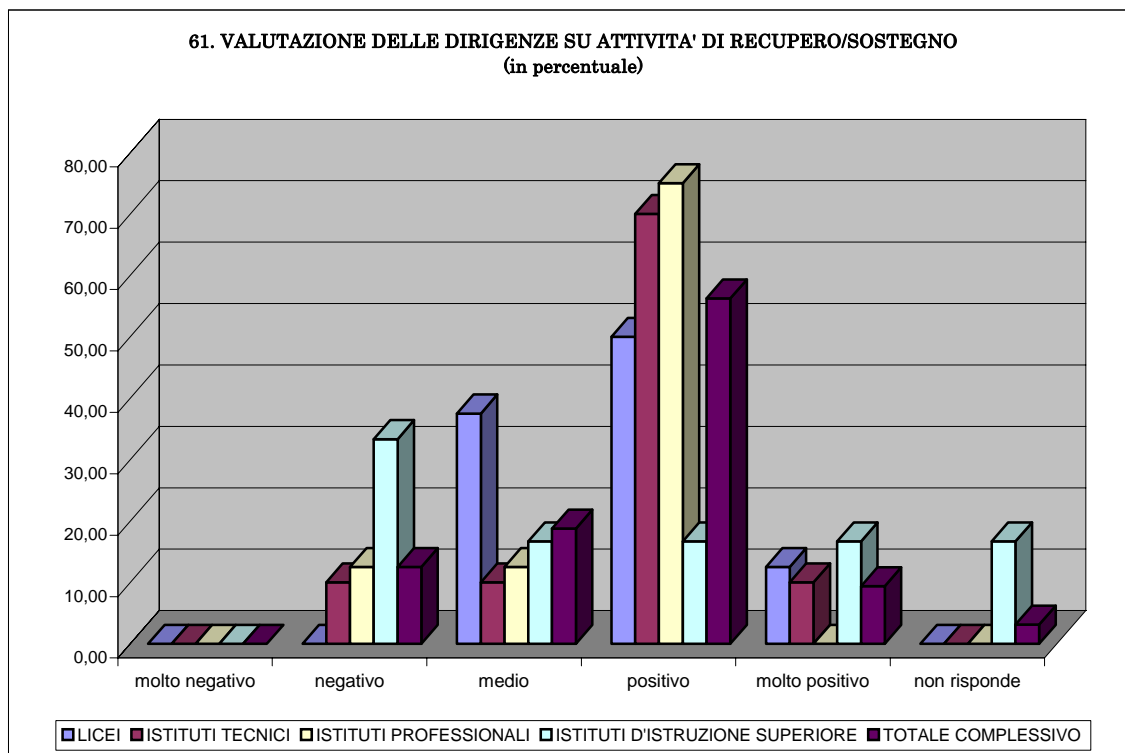
Pur risultando aleatoria l'assunzione della frequenza da parte degli studenti delle attività di recupero ad indicatore di qualità del servizio scolastico (appare, infatti, più ragionevole l'argomentazione secondo la quale una scuola che funziona bene non necessita di attività di recupero), è interessante comparare i livelli percentuali di partecipazione per singola tipologia di istituto. Dove si osserva (grafico 60) che nel complesso delle 32 autonomie scolastiche superiori della provincia, mediamente un ragazzo su tre (32%), durante l'anno scolastico 2001-2002, ha beneficiato di interventi di recupero (per essere più corretti, di almeno un intervento di recupero).

Il dato aggregato nasconde una forbice tra istituti professionali (con oltre il 37% della rispettiva popolazione scolastica toccata da azioni di recupero), istituti tecnici (quasi il 36%) e scuole-polo (33,5%), da una parte, e licei (in cui la percentuale dei 'recuperati' scende al 22,5%), dall'altra. Gioca ovviamente nel determinare queste risultanze soprattutto la diversità dell'utenza (più precisamente la diversità nel livello di motivazione allo studio teorico, più spesso passibile di percorsi di recupero, degli studenti). Questo non pregiudica la possibilità/ipotesi che l'esito del monitoraggio riveli anche un'inferiore sollecitudine in materia da parte degli istituti liceali, tradizionalmente orientati ad una maggiore responsabilizzazione e ad una più accentuata considerazione del valore intrinsecamente formativo dello studio autonomo e domestico.

Nei licei stessi il giudizio da parte delle dirigenze sulle attività di recupero è in prevalenza di livello medio-alto (con totale assenza di valutazioni negative), mentre accenti critici sono presenti negli altri tipi di scuole (specialmente negli istituti a natura plurima, in cui un dirigente su tre giudica negativamente il livello di efficacia delle attività in essere nel proprio istituto). Nel complesso 21 dirigenze su 32 – pari al 65,5% - esprimendo giudizi positivi o molto positivi mostrano soddisfazione per le modalità e le iniziative di recupero/sostegno delle rispettive scuole (grafico 61).

L'orientamento dei docenti in merito al recupero (grafico 62) appare affine a quello dei dirigenti scolastici, con un'accentuazione dei giudizi mediani negli istituti tecnici e nei professionali. In aggregato, 19 rappresentanze di corpo-docente su 32 (pari al 59,5%) riconoscono un'alta o molto alta efficacia degli interventi di

recupero/sostegno promossi dalle scuole di appartenenza, mentre in 8 istituti il giudizio è medio, in 4 negativo (in uno non è stata fornita risposta al quesito).



In sostanza, a fronte della visibile razionalizzazione delle attività di recupero/sostegno intrapresa nell'ultima stagione scolastica dagli istituti superiori

modenesi (cui si è fatto cenno in apertura), permangono, tanto fra i dirigenti quanto all'interno del corpo-docente, consistenti motivi di insoddisfazione verso le strategie attivate nelle proprie realtà (a tal proposito sottolineiamo che il monitoraggio ha riguardato il livello di soddisfazione per gli esiti delle azioni di recupero/sostegno e non la valutazione astratta delle potenzialità di ciascun modello).

Contribuiscono ragionevolmente ad un risultato simile la percezione dell'imprescindibilità e l'alto tenore delle aspettative – sia fra gli operatori sia nelle famiglie – verso momenti formativi supplementari e maggiormente personalizzati quali quelli finalizzati al recupero (alto tenore tradottosi, negli ultimi anni, in un apprezzabile dispiego di energie e risorse da parte di numerose autonomie scolastiche). Non è casuale, probabilmente, che, tra quelle a superiore diffusione, la forma di recupero/sostegno che attira più attenzioni, tanto nella rilevazione delle carenze pregresse, quanto nell'impostazione delle strategie per il futuro, sia lo sportello didattico, cioè la modalità che, almeno in termini di principio, sembra più funzionale ad una declinazione del recupero come prassi nettamente alternativa, e non ripetitiva, rispetto all'attività didattica ordinaria.

Numerosi cambiamenti intervenuti nell'ultimo anno scolastico in materia di recupero/sostegno ruotano attorno allo sportello: mentre quattro istituti testimoniano un aumento quantitativo delle attività e/o un più marcato sforzo di sensibilizzazione degli studenti a questa opportunità, almeno due scuole denunciano apertamente lo scarso, altalenante, impiego da parte dei ragazzi dell'opzione 'sportello', sino a comportare, in un caso, la soppressione *tout court* dell'attività.

In proiezione futura la maggioranza degli istituti superiori modenesi pare indirizzata alla prosecuzione e al completamento della razionalizzazione delle attività di recupero e sostegno promosse – e in alcuni casi accumulate – negli anni precedenti: il denominatore comune della quasi totalità dei progetti per il futuro è, per citare una delle testimonianze riportate nei questionari, ripensare, sia a livello di istituto che di consiglio di classe, all'insieme delle attività in modo da riproporre solo quelle risultate, sulla base delle esperienze passate, più utili.

Tra le altre finalità più spesso esplicitate, vanno segnalate:

le diffuse intenzioni di ridimensionare la consistenza dei gruppi di studenti interessati, volta per volta, dai momenti di recupero;

la ricorrente esigenza di perfezionare le attività di recupero propedeutiche alla frequenza dell'anno scolastico successivo (recupero estivo, recupero precedente all'inizio delle lezioni) ovvero degli interventi funzionali al superamento delle prove di pagamento dei debiti formativi;

la più volte citata aspirazione ad una migliore organizzazione dello sportello didattico.

6.5 VALORIZZAZIONE DEI CREDITI FORMATIVI E DEI CREDITI SCOLASTICI

Con il monitoraggio dei crediti l'Osservatorio ha inteso negli anni scorsi analizzare l'impiego da parte delle scuole di criteri e forme standardizzate di valorizzazione di conoscenze, competenze ed esperienze maturate dagli studenti in contesti extra-scolastici, con riferimento soprattutto al riconoscimento delle attività utili all'accrescimento del punteggio annuale attribuito ai ragazzi delle tre classi finali in vista dell'esame di Stato.

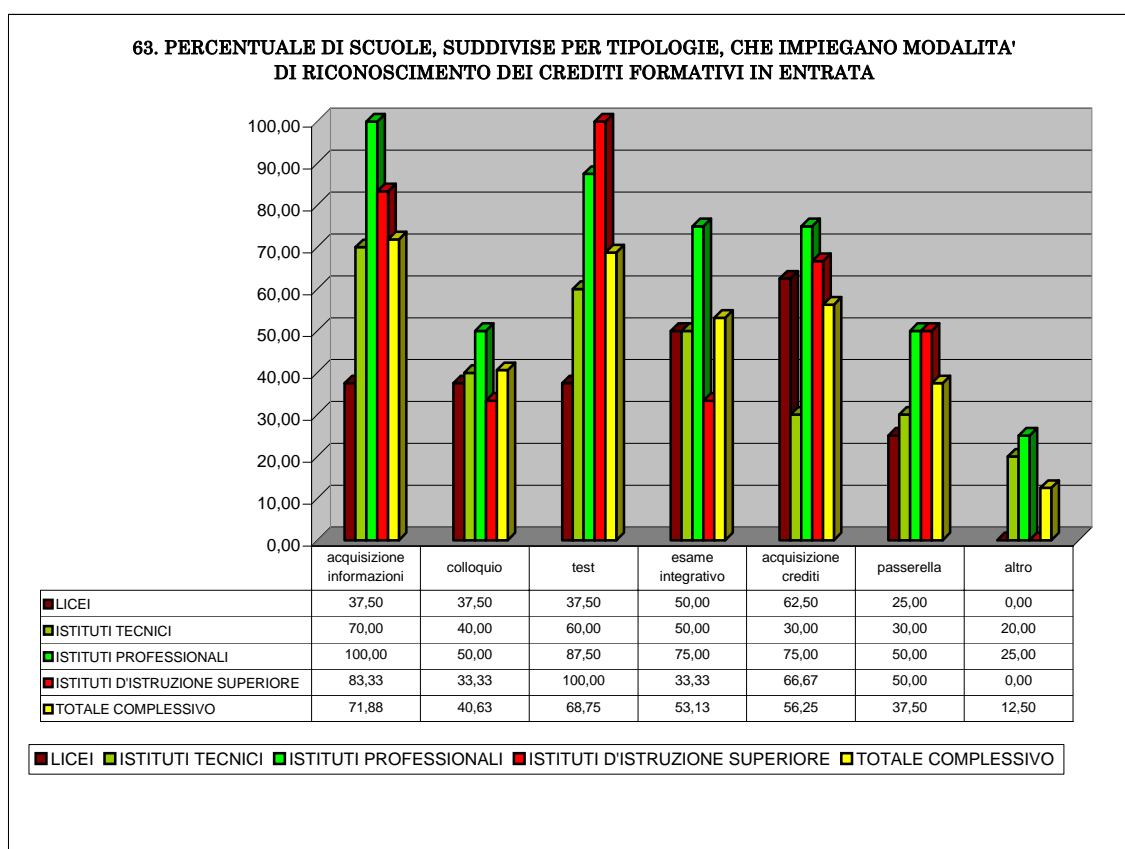
Per l'anno scolastico 2001-2002 il monitoraggio si è prevalentemente appuntato sull'uso da parte delle scuole di procedure per riconoscere in modo formale ai ragazzi che entrano nell'istituto (anche *in itinere*) e a quelli che escono (egualmente, anche durante il corso di studi) il bagaglio conoscitivo e di abilità precedentemente acquisito. La scelta di circoscrivere il monitoraggio, ridimensionando lo spazio per la rilevazione dei criteri e delle procedure per l'attribuzione dei crediti formativi pro-esame di Stato, è stata presa in considerazione della condotta necessariamente uniforme, e quindi statisticamente poco rilevante, da parte delle scuole in tale ambito, in cui tutti gli istituti si attengono alla normativa nazionale.

Come si evince dal grafico 63, le modalità per la valutazione dei crediti maturati dallo studente che entra in un nuovo istituto sono prevalentemente informali: l'acquisizione di informazioni e documentazione dalle scuole di provenienza, principalmente all'altezza del passaggio ordinario dalla secondaria inferiore a quella superiore, è pratica diffusa nel 72% degli istituti, con un picco negativo tra i licei (37,5%). L'alternativa alla raccolta della certificazione prodotta dagli istituti di provenienza appare la somministrazione di test d'ingresso, presente nel 68,75% degli istituti (con un analogo scostamento al ribasso nel caso dei licei, solo in tre casi su otto avvezzi a questa modalità).

Altre sedi e situazioni in cui almeno la metà degli istituti superiori del territorio colgono la possibilità di valorizzare il retroterra dello studente sono l'esame integrativo e l'acquisizione della certificazione dei crediti pregressi (rispettivamente 53% e 56%), mentre altre modalità, cioè il colloquio d'accesso e le

passerelle, sono, anche per oggettive difficoltà organizzative, agite in un numero contenuto di contesti (rispettivamente il 40,5% e il 37,5% delle 32 autonomie scolastiche monitorate).

Un luogo a sé stante in cui vengono riconosciuti i crediti in entrata, non solo scolastici ma anche frutto di esperienze lavorative, è quello dei corsi serali (vi fanno riferimento solo tre scuole, ma è presumibile che la prassi sia diffusa in tutti gli istituti che contemplano una sezione serale).

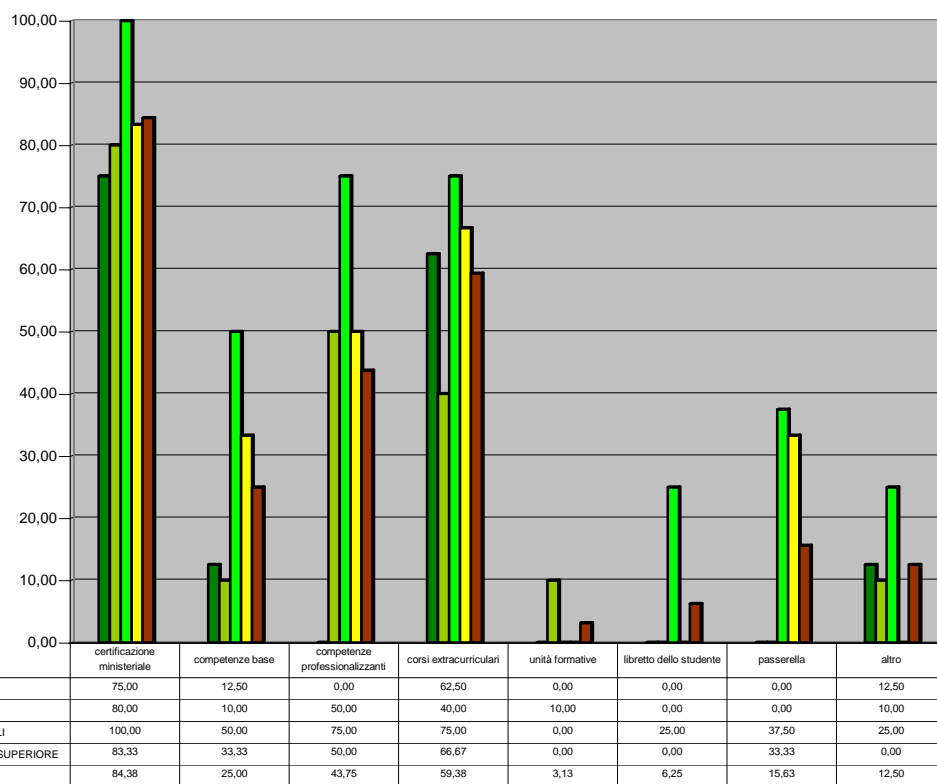


Simmetricamente allo sforzo nei confronti degli studenti in entrata, le scuole mettono in campo da alcuni anni una gamma sufficientemente ampia di certificazioni in uscita (vedi grafico 64). In questo modo esse perseguono la logica dell'integrazione fra sistemi formativi (e fra sistemi formativi e mondo del lavoro), che richiede forme concertate e riconosciute di attestazione delle capacità del singolo, e contribuiscono alla fattiva declinazione del principio della formazione lungo tutto l'arco della vita, che implica che lo studente/lavoratore sia

accompagnato, nel suo percorso, da una documentazione, la più analitica possibile, dei passaggi scolastici e professionali attraversati.

Su questo versante, come ampiamente riconosciuto da numerose dirigenze, le scuole modenesi, anche a motivo dell'incertezza che ha regnato sul quadro normativo della materia, sembrano tuttavia segnare il passo; i dati del monitoraggio vanno a suffragare questa auto-rappresentazione critica, ove si consideri che, eccezione fatta per l'obbligatoria certificazione ministeriale (testimoniata dall'84% degli istituti, ma sicuramente prodotta da tutte le scuole), latitano altre tipologie di riconoscimento di attività o percorsi svolti, con l'indicazione delle relative conoscenze e competenze maturate. Se infatti poco meno del 60% degli istituti produce un'attestazione delle attività extracurricolari seguite dallo studente, un numero largamente inferiore di essi fornisce allo studente in uscita documentazione riconoscibile (e fruibile in chiave occupazionale) delle competenze professionalizzanti (43,75%) e delle competenze di base (25%) ereditate dall'esperienza scolastica. Ancora più sporadiche sono le adozioni di forme di certificazione – il libretto dello studente e la documentazione delle unità formative capitalizzabili – che pure sono state al centro delle attenzioni degli operatori e delle istituzioni della Scuola negli ultimi anni. Peculiari di singole realtà sono infine le certificazioni degli esiti di apprendimento delle lingue straniere e delle attività svolte all'interno del NOS.

64. PERCENTUALE DI SCUOLE, SUDDIVISE PER TIPOLOGIE, CHE IMPIEGANO MODALITA' DI RICONOSCIMENTO DEI CREDITI FORMATIVI IN USCITA



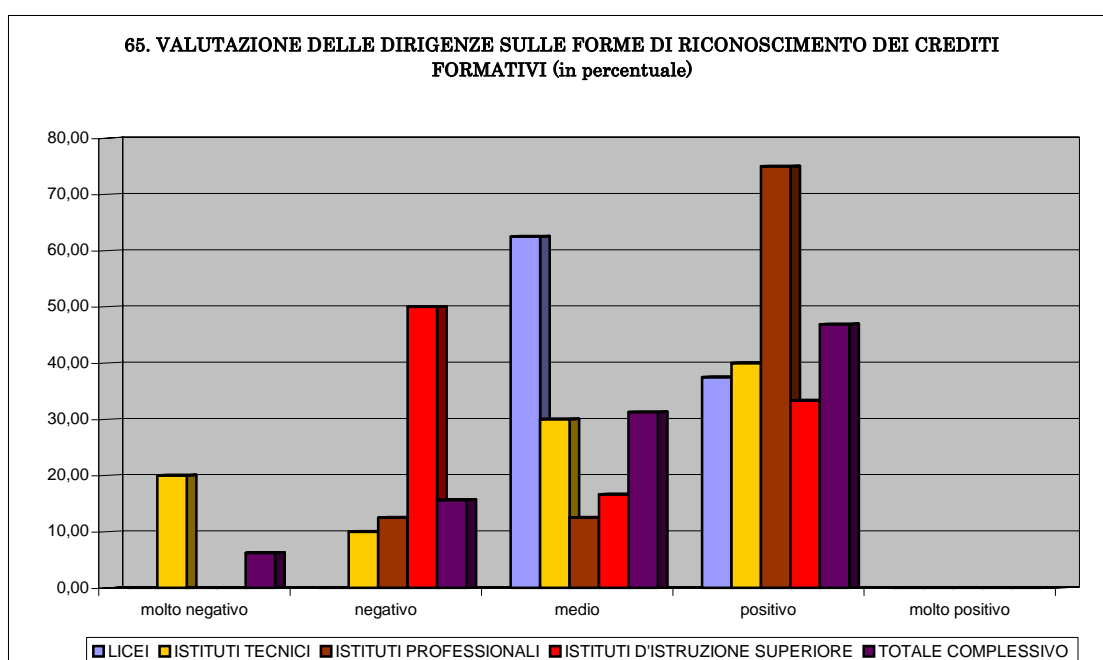
■ LICEI
 ■ ISTITUTI TECNICI
 ■ ISTITUTI PROFESSIONALI
 ■ ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE
 ■ TOTALE COMPLESSIVO

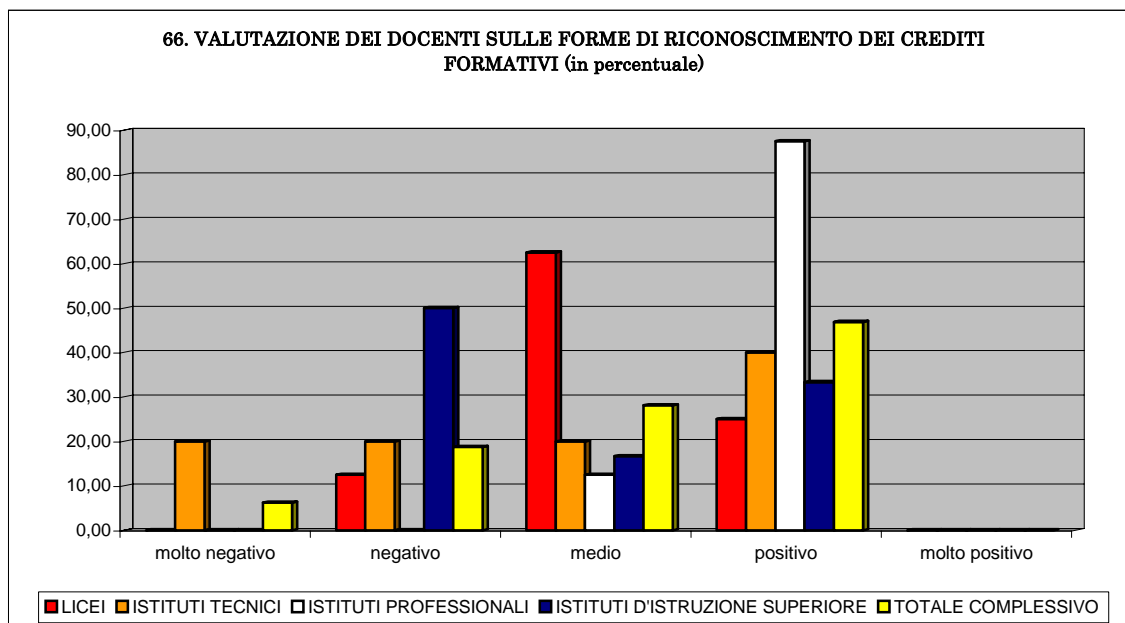
Le difficoltà delle scuole superiori modenesi emergono sia analizzando le valutazioni relative all'efficacia delle modalità di riconoscimento (in entrata e in uscita) dei crediti formativi attualmente in essere, sia osservando i processi in atto su scala poliennale in materia di certificazioni.

In riferimento al primo aspetto (grafici 65 e 66), si impone immediatamente agli occhi dell'osservatore la prevalenza di valutazioni medio-basse, sostanzialmente allineate, sia da parte delle dirigenze che dei gruppi di docenti. Complessivamente solo il 47% dei dirigenti e delle rappresentanze dei docenti si esprime positivamente, con notevoli dissonanze nei differenti tipi di scuola. Mentre infatti negli istituti professionali una media di tre dirigenti su quattro e ben l'87,5% dei gruppi di docenti interpellati si dichiarano soddisfatti (seppur senza alcun accento

superlativo) del modo in cui gli istituti di appartenenza gestiscono e applicano la certificazione dei crediti, nelle altre scuole il gradimento scende vertiginosamente (40% tanto dei dirigenti quanto dei docenti negli istituti tecnici, 33% per entrambi gli interlocutori nelle scuole-polo, 37,5% dei dirigenti ma solo 25% dei docenti nei licei, anche se va detto per completezza d'informazione che la maggior parte degli insegnanti liceali – 62,5% - esprime un giudizio mediano).

Questi esiti paiono corroborare l'impressione esteriore - non fondata empiricamente ma diffusa tra numerosi operatori ed osservatori della Scuola (e parzialmente confermata dai dati sulla diffusione delle varie modalità sopra riportati) - di una maggiore solerzia ed intraprendenza degli istituti professionali – in ciò indotti dall'atipicità dei propri percorsi formativi e dalle peculiari esigenze delle loro utenze – sul piano della valorizzazione e del riconoscimento delle singole tappe dell'*iter* scolastico-professionale degli studenti.





Tra le motivazioni portate a giustificazione dei giudizi medio-negativi, le più frequenti riguardano la scarsa definizione dei criteri e delle procedure di formalizzazione dei crediti sia in entrata che in uscita, la vaghezza e la burocraticità delle informazioni contemplate dalle certificazioni più diffuse e il problema della disutilità di informazioni e certificazioni prodotte dalle scuole medie di provenienza degli studenti in entrata.

La sfera dei progetti futuri tradisce la capillare percezione dell'inadeguatezza/manchevolezza dello *status quo*: si va dall'ambizione di mettere a punto forme di certificazione di specifiche competenze (lingue straniere, informatica) da parte di enti esterni, all'auspicio di un miglior interfacciamento con le scuole medie, dalla predisposizione e messa a regime del libretto dello studente (ovvero, in altri casi, del portfolio), alla sperimentazione delle unità formative capitalizzabili.

Un quadro completamente diverso ci viene offerto dal monitoraggio sul riconoscimento dei crediti formativi ai fini dell'esame di stato, più specificamente dall'indagine sui criteri utilizzati dalle autonomie scolastiche per dirimere tra le attività e le esperienze svolte e vissute dallo studente al di fuori dell'ambiente scolastico – o perlomeno al di fuori delle attività curriculari – quelle computabili in

funzione del calcolo del punteggio attribuito in ciascuna annualità del triennio conclusivo in vista della prova finale.

In questo caso, infatti, le scuole per loro stessa dichiarazione sembrano aver raggiunto un regime soddisfacente, avendo individuato un congruo ‘pacchetto’ di attività/esperienze accreditabili: attività sportive, volontariato, soggiorni all'estero, corsi di lingua certificati, partecipazione a concorsi, partecipazione a mostre/convegni, esperienze di lavoro documentate, attività artistico-musicali, *etc.*. I singoli istituti differiscono più che per il contenuto delle attività riconosciute – in questo caso lo spettro è tendenzialmente omogeneo – per l'impiego o meno di alcuni criteri selettivi all'interno delle diverse tipologie: durata delle esperienze, coerenza con il profilo formativo dell'istituto, carattere agonistico e/o di respiro nazionale delle pratiche sportive, *etc.*.

Rispetto alla stagione scolastica precedente le variazioni appaiono rare e per lo più inessenziali: l'unico cambiamento di rilievo riguarda l'adozione in una scuola-polo di criteri uniformi, tra le diverse sezioni associate, per la valorizzazione e il riconoscimento delle attività esterne ai fini del calcolo dei crediti formativi proesame di stato. In prospettiva futura l'intendimento più frequente – oltre a quello, particolarmente diffuso, di confermare le prassi vigenti – consiste nel perorare una migliore definizione dei criteri di validazione e nell'auspicare una forma standardizzata di certificazione da parte dei soggetti esterni delle esperienze svolte dai ragazzi.

6.6 ATTIVITA' DI ORIENTAMENTO

Anche nell'anno scolastico 2001-2002 le scuole modenesi hanno denotato una particolare attenzione verso le attività di orientamento e la disponibilità a praticare soluzioni innovative sia in autonomia che in collaborazione con enti esterni. La realtà modenese degli ultimi anni ha implementato e tradotto in pratiche concrete la nozione, progressivamente affermatasi prima tra gli operatori della scuola e poi nella percezione comune, dell'orientamento come processo formativo finalizzato alla costruzione di sistemi di conoscenze e competenze (cognitive, ma anche relazionali) utili ad attrezzare ciascun individuo a fronteggiare serenamente e consapevolmente tutti i passaggi scolastici e professionali in un contesto socio-economico e culturale contraddistinto da vertiginose accelerazioni e precoci invecchiamenti dei saperi.

E' in quest'ottica che si spiega l'intensificazione nelle scuole superiori del territorio modenese delle azioni specifiche di orientamento *in itinere* – o meglio sarebbe dire, di formazione orientativa – complementari a quella funzione orientativa richiesta e sempre più spesso sottesa all'esercizio dell'ordinaria attività didattica.

Sin dalla prima edizione l'Osservatorio si è incaricato di monitorare lo spettro completo delle iniziative d'orientamento prodotte dalle scuole in autonomia o sinergia durante tutto l'arco degli studi superiori.

Anche nel monitoraggio 2001-2002 è stata mantenuta l'articolazione della rilevazione delle attività di orientamento suddividendo queste ultime in:

- attività in ingresso: di pre-orientamento e accoglienza;
- attività *in itinere*: di ri-orientamento al primo anno, orientamento dal biennio al triennio;
- attività di orientamento in uscita dalla scuola superiore.

Tra le attività di pre-orientamento (vedi grafico 67) le scuole modenesi mostrano inequivocabilmente di prediligere tre forme relativamente tradizionali e, pur con le debite distinzioni, di immediata efficacia informativa: la 'scuola aperta', l'organizzazione, in proprio o in collaborazione con soggetti esterni, di incontri nelle scuole medie del bacino d'utenza e la produzione-distribuzione di materiale

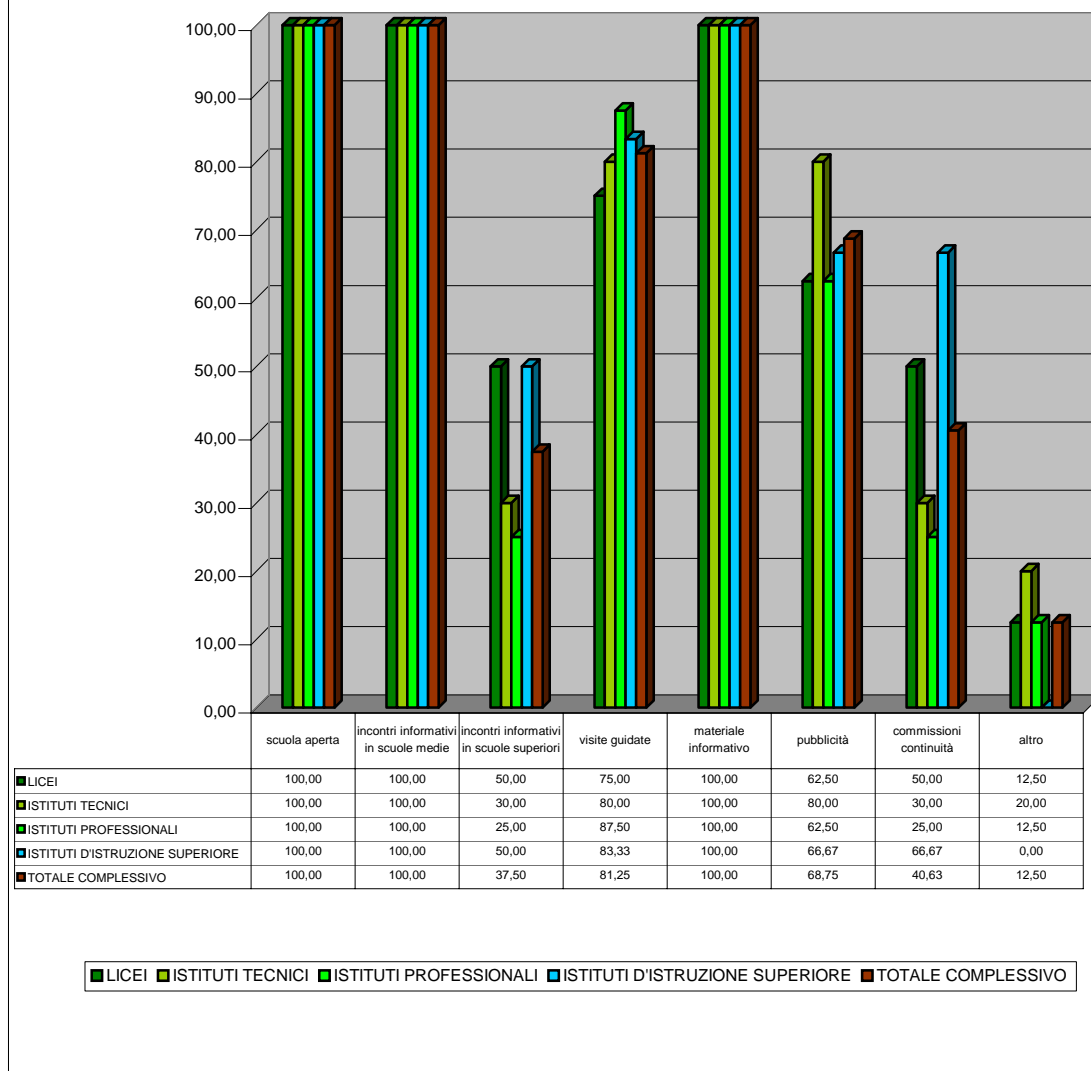
informativo (prevalentemente, ma non esclusivamente cartaceo). Queste opzioni sono scelte dal 100% degli istituti superiori, mentre un numero inferiore ma consistente di scuole (26 su 32, per una percentuale dell'81%) si adopera nell'organizzazione di visite guidate alle proprie sedi destinate agli studenti delle scuole medie inferiori 'in orientamento'.

Meno diffusa, ma significativamente presente, è l'opzione squisitamente pubblicitaria – tramite materiale cartaceo ma anche attraverso i principali *media* fruiti da giovani e genitori: TV, radio, quotidiani – praticata dal 68,75% delle scuole, con una spiccata presenza negli istituti tecnici.

Di gran lunga inferiore è l'incidenza degli incontri informativi organizzati presso le sedi degli istituti superiori stessi; modalità tradizionale e consolidata che, almeno stando alle testimonianze degli interlocutori intervistati, appare in declino (vi fanno solo il 37,5% delle scuole, con una netta polarizzazione fra licei e I.I.S. – più avvezzi – e professionali e tecnici, meno propensi ad utilizzare questa forma di orientamento).

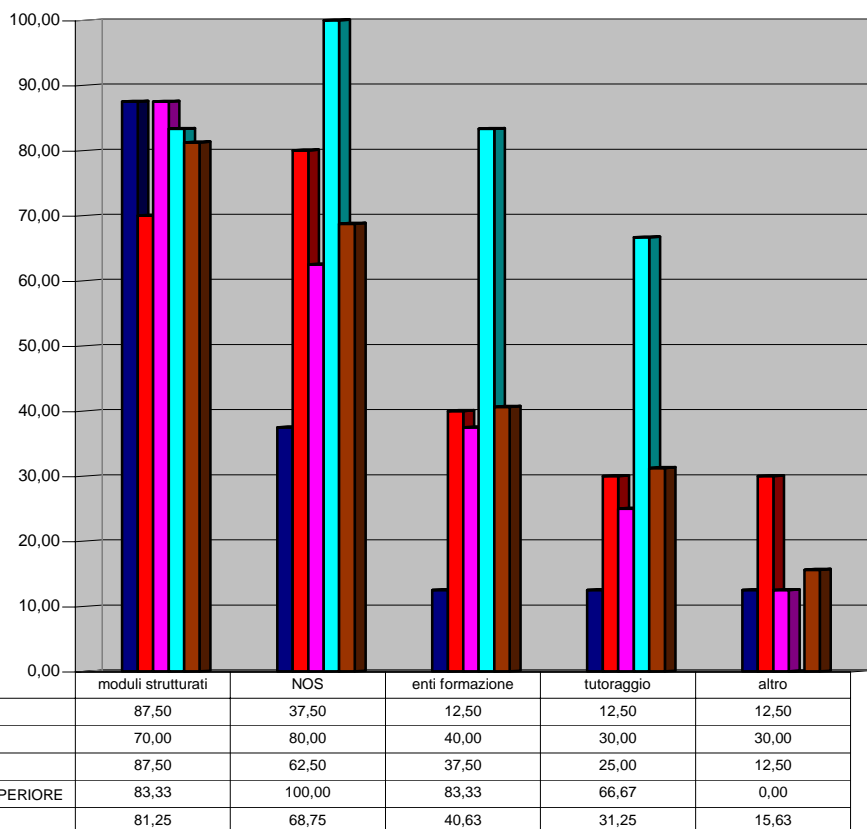
Significativo, infine, con riferimento alle attività di pre-orientamento, il dato sulla presenza di commissioni o gruppi di lavoro per la continuità scuola media-scuola superiore: il 40,5% degli istituti modenesi dichiara, per voce dei rispettivi dirigenti, di partecipare o addirittura organizzare direttamente *team* di coordinamento misti che, oltre ad interessarsi dell'integrazione verticale dei curricula, svolgono una mediata funzione orientativa tramite lo scambio di esperienze e informazioni tra docenti dei due differenti gradi di scuola.

67. PERCENTUALE DI SCUOLE, SUDDIVISE PER TIPOLOGIE, CHE SVOLGONO ATTIVITA' DI ORIENTAMENTO IN INGRESSO/PRE-ORIENTAMENTO



La diffusione delle attività di accoglienza (grafico 68) risente naturalmente del minore radicamento della sensibilità degli operatori scolastici – e in particolare dei docenti – su questa specifica branca dell’orientamento. Una forte sollecitazione in direzione del potenziamento dell’accoglienza è venuta dalla penultima riforma dell’obbligo scolastico, che innalzando a 15 anni l’età minima di uscita dal sistema scolastico ha comportato l’allargamento della base d’utenza delle scuole superiori, con positivi strascichi - come dimostrato dalle prime indagini ministeriali in materia - sulla prosecuzione degli studi da parte di una quota consistente di giovani altrimenti indirizzata, statisticamente, dopo la licenza media, verso approdi extra-scolastici.

68. PERCENTUALE DI SCUOLE, SUDDIVISE PER TIPOLOGIE, CHE SVOLGONO ATTIVITA' DI ACCOGLIENZA

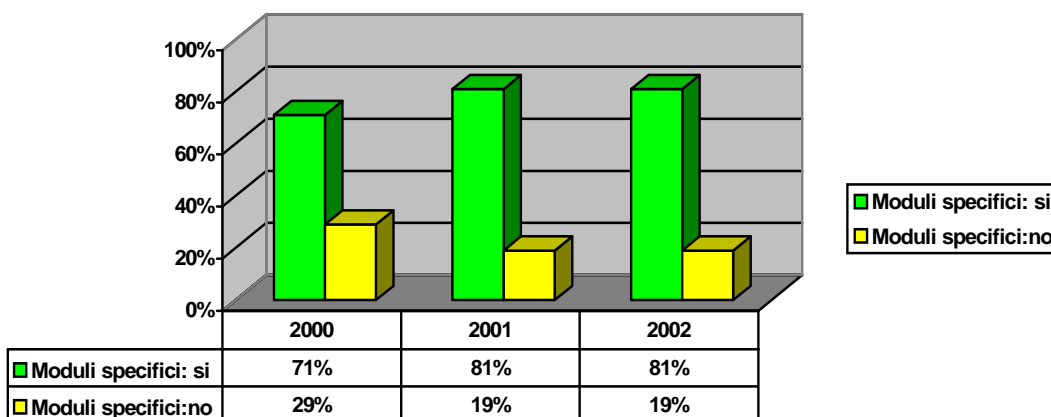


LICEI
 ISTITUTI TECNICI
 ISTITUTI PROFESSIONALI

ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE
 TOTALE COMPLESSIVO

Una percentuale considerevole di scuole (l'81% per la precisione) ha impiegato nella stagione scolastica 2001-2002 moduli strutturati per l'accoglienza degli studenti in obbligo scolastico (con una stabilizzazione, come si può vedere dal grafico 69, della situazione rispetto all'anno precedente), mentre una porzione inferiore (68,75%), e prevalentemente concentrata tra scuole-polo, istituti tecnici e istituti professionali, si è avvalsa di quell'insieme di strumenti, iniziative e procedure rubricato sotto la dicitura Nuovo Obbligo Formativo.

69. ATTIVITA' D'ACCOGLIENZA: DATI COMPLESSIVI



Meno frequenti, anche perché tipologicamente diverse e destinate ad una specifica componente dell'utenza, sono state le attività di accoglienza co-organizzate e co-gestite in collaborazione con gli enti di formazione (40,5% delle scuole), e ancor più rare le iniziative di tutoraggio (31%).

Fra le esperienze peculiari di singoli istituti, vanno citati:

il progetto, promosso da una scuola-polo, per l'accoglienza guidata degli studenti delle classi prime in un luogo di villeggiatura;

la progettazione e la somministrazione da parte di un istituto tecnico di un questionario per la rilevazione delle condizioni socio-economiche degli studenti neo-iscritti;

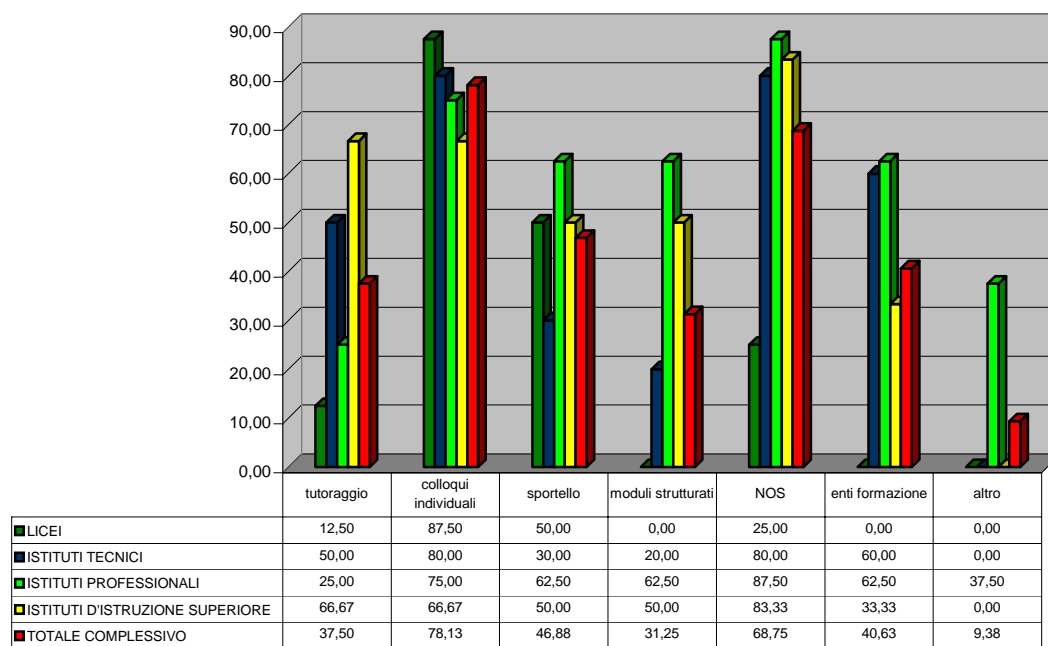
un progetto specifico di un altro istituto tecnico per la sensibilizzazione e la condivisione da parte dei ragazzi delle classi prime del regolamento della scuola.

Le attività di orientamento *in itinere* sono suddivisibili in due categorie fondamentali:

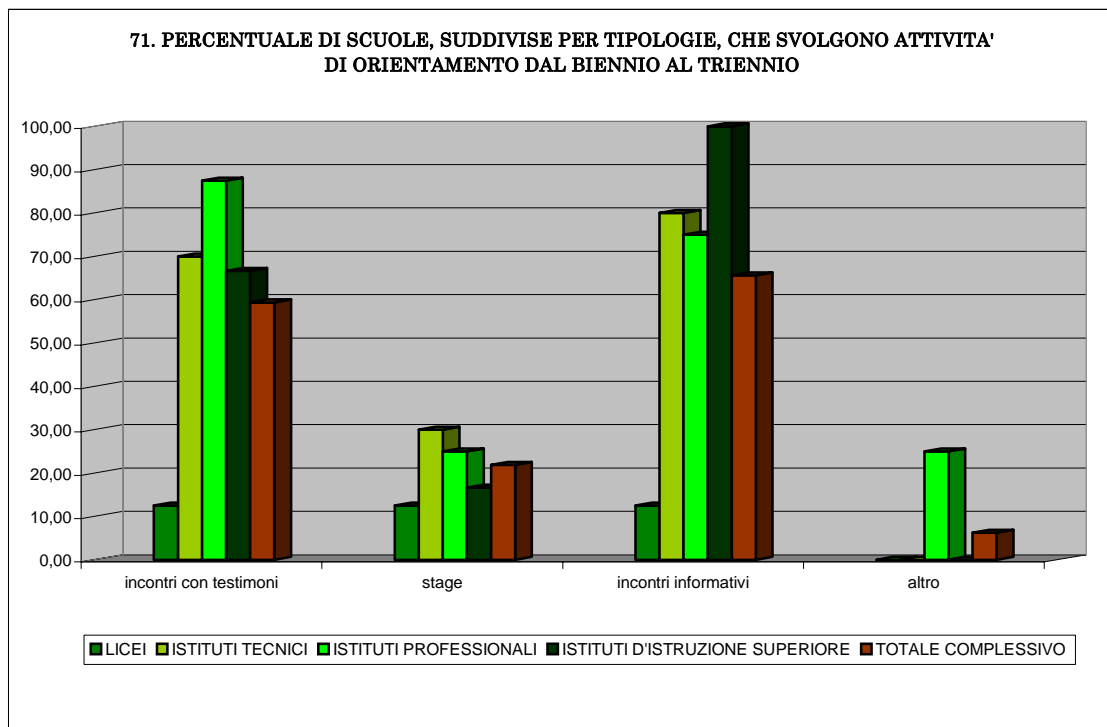
- le attività di ri-orientamento, sistematiche e non rigidamente collocate in momenti specifici del percorso formativo dello studente;
- le attività di orientamento dal biennio al triennio – o, nel caso particolare degli istituti professionali, dal triennio di qualifica al biennio pro-diploma.

La prima tipologia (grafico 70) è frequentemente agita tramite colloqui individuali (di cui danno testimonianza quasi quattro scuole su cinque) e le attività NOS (68,75% delle scuole, con un picco negativo nei licei). Meno frequentemente il ri-orientamento sistematico è svolto tramite le azioni di recupero dello sportello didattico (47%), mediante percorsi attivati in collaborazione con enti di formazione (40,5% delle scuole, concentrato tra istituti professionali e tecnici), con tutoraggi (37,5%) o appositi moduli strutturati (31%). Pochissime, a loro volta, le iniziative che si discostano dalle modalità appena citate; tra esse merita una menzione la predisposizione di veri e propri laboratori orientativi (o meglio, ri-orientativi) da parte di un istituto professionale.

70. PERCENTUALE DI SCUOLE, SUDDIVISE PER TIPOLOGIE, CHE SVOLGONO ATTIVITA' DI RIORIENTAMENTO



■ LICEI ■ ISTITUTI TECNICI ■ ISTITUTI PROFESSIONALI ■ ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE ■ TOTALE COMPLESSIVO



Necessariamente più contenuta è la gamma di opzioni progettuali nell'ambito dell'orientamento dal biennio al triennio, o, come detto, nel caso degli istituti professionali, viceversa (grafico 71). Le formule maggiormente utilizzate sono quelle degli incontri informativi, tenuti dal 65,5% delle scuole (ovvero, scendendo nel dettaglio, dal 100% delle scuole-polo, dal 75% e dall'80% degli istituti professionali e degli istituti tecnici rispettivamente, dal 12,5% dei licei, che non prevedono una scansione formale tra primo e secondo blocco del percorso formativo) e degli incontri con testimoni (cioè studenti frequentanti, al presente o nel recente passato, il triennio/biennio finale), di cui si avvalgono poco meno di due scuole su tre (ma ben l'87,5% dei professionali).

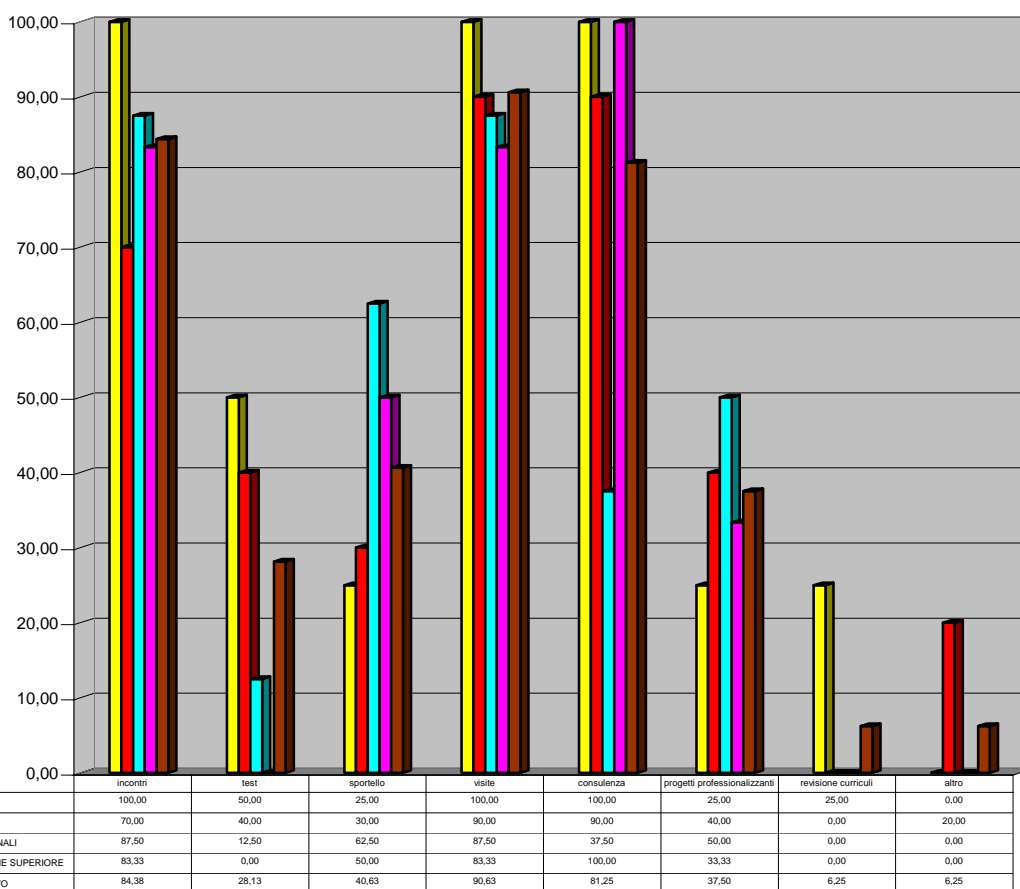
Un capitolo corposo è invece costituito dalle diverse forme di sostegno alla scelta post-secondaria attuate dalle scuole, in risposta a una domanda crescente di orientamento in uscita da parte di studenti, famiglie e attori del territorio conseguente all'arricchimento, ma anche alla complicazione, della quantità e delle tipologie dei possibili sbocchi (grafico 72).

La forma più diffusa di orientamento in prossimità della conclusione del ciclo scolastico consiste nell'organizzazione di visite presso aziende e università: essa viene utilizzata dal 90,5% degli istituti (equivalente a 29 scuole su 32). Ventisette istituti si avvalgono invece della consulenza informale e delle testimonianze di ex-studenti approdati in contesti lavorativi o di studio reputati significativi e rappresentativi (è una modalità perseguita soprattutto dai licei, che ne fanno uso nella loro totalità).

In ordine decrescente di incidenza, la terza modalità è costituita dalle consulenze professionali, le iniziative cioè che ruotano attorno alla presenza di specialisti dell'orientamento, prevalentemente, ma non esclusivamente, articolate in forma conferenziale (essa è propria dell'81% degli istituti superiori modenesi, con una visibile forbice tra licei, tecnici e scuole-polo da una parte, che se ne avvalgono sistematicamente e intensivamente, e gli istituti professionali, che vi fanno riferimento in soli 3 casi su 8).

Di gran lunga inferiore, infine, è l'uso di modalità alternative, ma talora maggiormente sofisticate ed articolate, rispetto a quelle citate: lo sportello per l'orientamento in uscita (40,5%), i progetti specifici professionalizzanti (37,5%), i test d'orientamento (28%, impiegati soprattutto da licei e tecnici). Interessante, seppur quantitativamente marginale, l'esperienza di due licei che, anche ai fini dell'orientamento, si sono adoperati nell'ultimo anno scolastico per una revisione dei curricula disciplinari concertata con rappresentanti del corpo docente universitario in funzione di un transito più lineare e consapevole degli studenti dalla scuola superiore alla realtà post-secondaria.

72. PERCENTUALE DI SCUOLE, SUDDIVISE PER TIPOLOGIE, CHE SVOLGONO ATTIVITA' DI ORIENTAMENTO IN USCITA

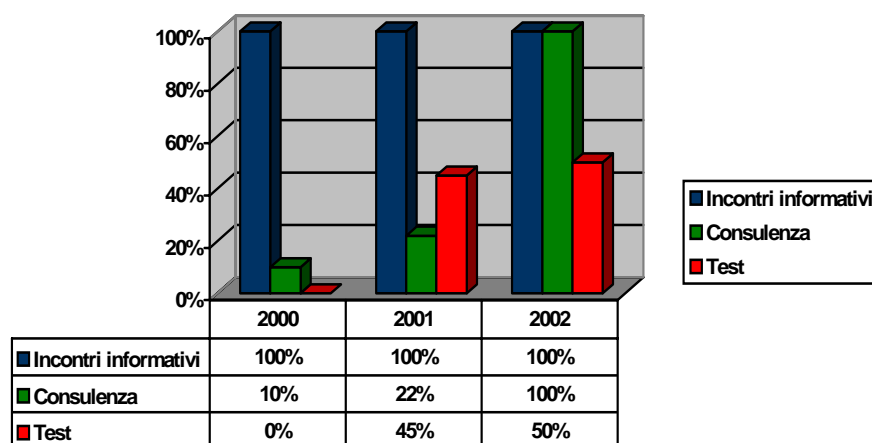


■ LICEI
 ■ ISTITUTI TECNICI
 ■ ISTITUTI PROFESSIONALI
 ■ ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE
 ■ TOTALE COMPLESSIVO

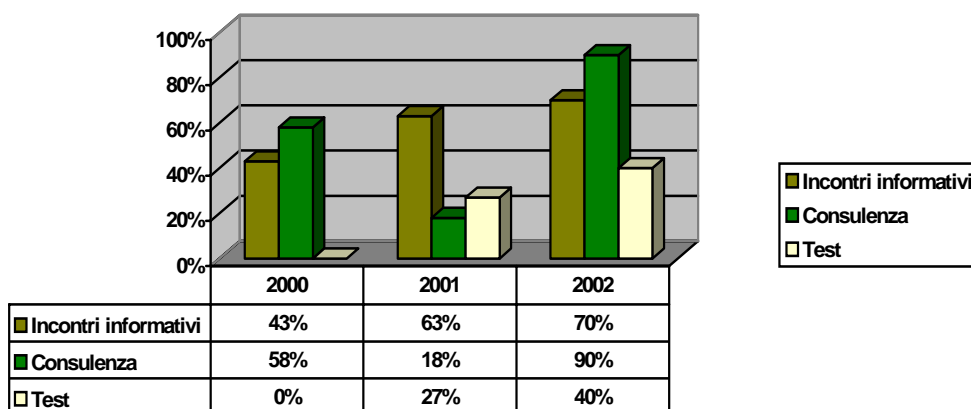
Su scala poliennale - come evidenziato dal caso specifico ma sufficientemente rappresentativo, di alcune forme di sostegno alla scelta in uscita (incontri informativi con ex-studenti, consulenze professionali, test) cui si riferiscono, disaggregati per singola tipologia d'istituto, i grafici 73-76 - le attività di orientamento praticate nelle scuole superiori modenesi si sono intensificate e ampliate sotto il profilo quantitativo. Nell'immediato, rispetto all'anno scolastico precedente e attenendosi alle dichiarazioni dei compilatori del questionario dell'Osservatorio, vi sono stati sforzi soprattutto in direzione del raccordo scuola-università, o tramite l'adesione a progetti pre-esistenti (ad es. 'Alma Diploma') o mediante la stipula di convenzioni oppure, infine, attraverso l'avvio di progetti comuni con le università - o più spesso con alcune specifiche facoltà - del territorio.

Simmetricamente, anche le relazioni, mediate o immediate, con la secondaria inferiore si sono articolate, vuoi grazie all'affinamento delle azioni contemplate nell'ambito dell'accoglienza, vuoi tramite l'espansione delle iniziative di pre-orientamento: il caso più significativo, al riguardo, è quello di un istituto tecnico che, rispetto all'anno scolastico precedente, ha previsto la frequenza di stage presso i propri laboratori, oltre che da parte dei frequentanti dell'ultima classe della scuola media, anche da parte degli studenti delle classi seconde.

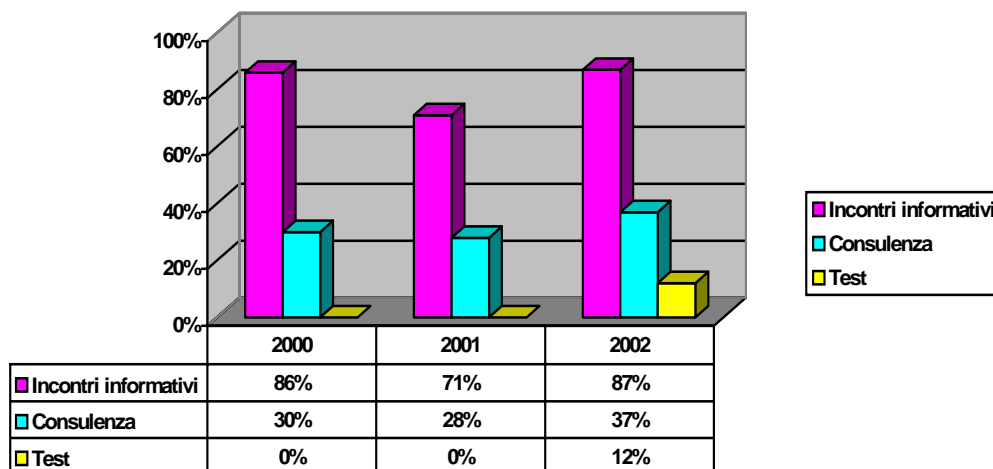
73. ORIENTAMENTO IN USCITA: LICEI



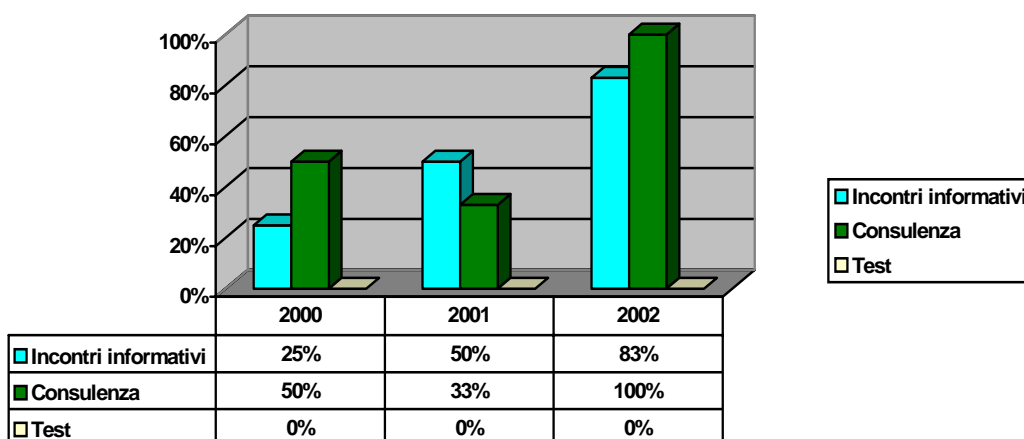
74. ORIENTAMENTO IN USCITA: ISTITUTI TECNICI



75. ORIENTAMENTO IN USCITA: ISTITUTI PROFESSIONALI

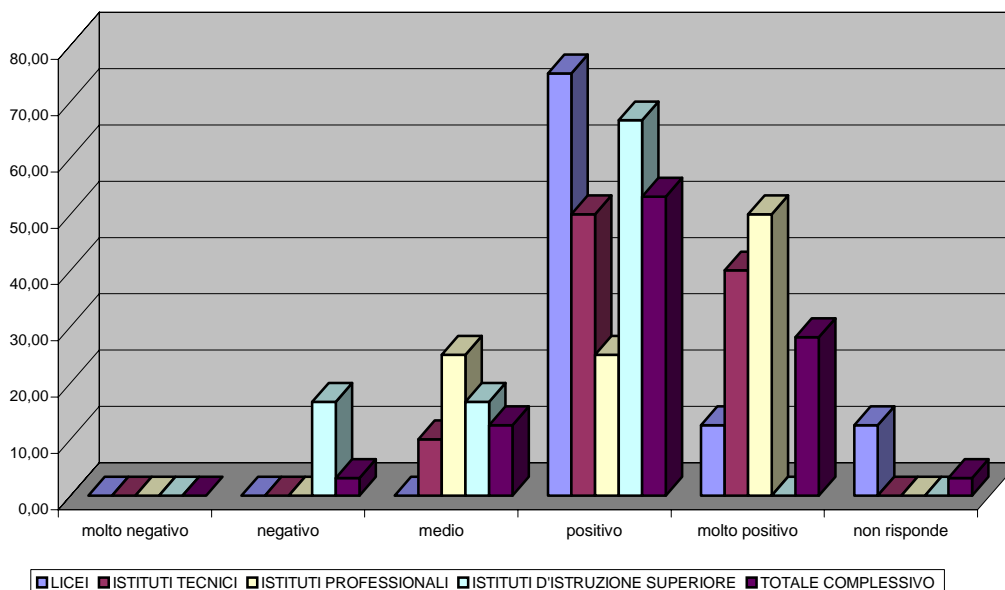


76. ORIENTAMENTO IN USCITA: ISTITUTI D'ISTRUZIONE SUPERIORE

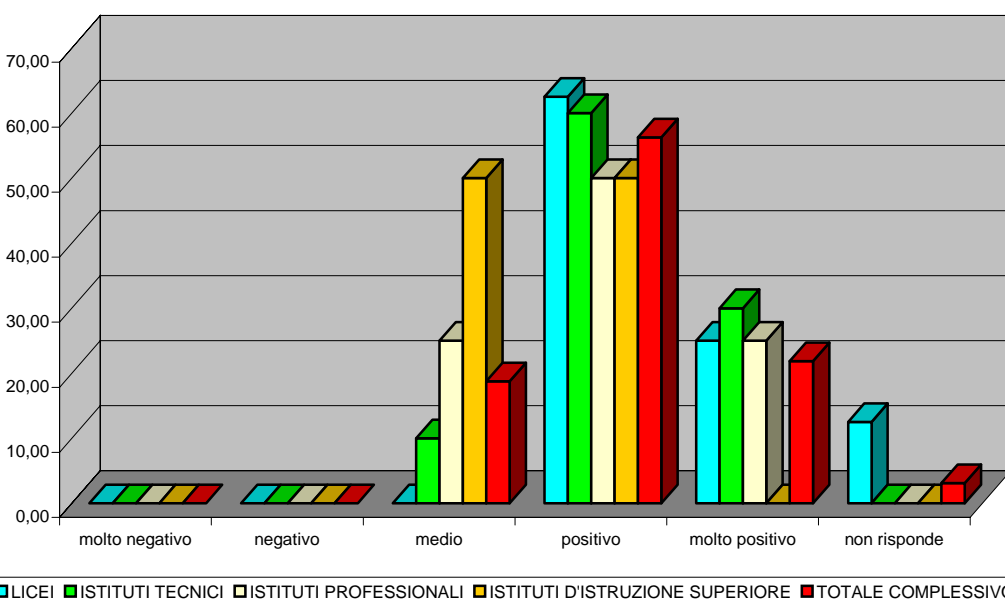


Di fronte ad un quadro ricco e diversificato come quello appena descritto, appare relativamente scontata la netta prevalenza di valutazioni positive sull'efficacia delle attività di orientamento svolte dall'istituto di appartenenza manifestata tanto dai dirigenti quanto dai gruppi di insegnanti (grafici 77 e 78): dei primi l'81,5% si dichiara soddisfatto o molto soddisfatto (il 12,5% mediamente soddisfatto, il 3% non soddisfatto, il 3% non risponde); tra i secondi prevalgono i giudizi positivi/molto positivi (78%), pur aumentando lievemente la quota delle valutazioni equidistanti (19%), in totale assenza, d'altro canto, di accenti negativi (un gruppo di docenti, pari al 3% del totale, non risponde).

77. VALUTAZIONE DELLE DIRIGENZE SU ATTIVITA' DI ORIENTAMENTO (in percentuale)



78. VALUTAZIONE DEI DOCENTI SU ATTIVITA' DI ORIENTAMENTO (in percentuale)



Le scuole in cui risulta maggiore, stando a questi dati, la soddisfazione per gli esiti delle strategie d'orientamento perseguite sono quelle tecniche (nelle quali il 90% dei giudizi sia dirigenziali che delle rappresentanze dei corpi-docenti è di segno positivo/molto positivo), mentre minori apprezzamenti si riscontrano nelle scuole-polo (66,5% dei dirigenti e 50% dei gruppi-docenti soddisfatti), dove è possibile

intravedere l'affioramento delle maggiori difficoltà di approntare iniziative di orientamento coerenti ed esaustive in contesti didattici e organizzativi complessi e sfaccettati.

I prevalenti giudizi positivi sono motivati per lo più genericamente, con riferimento alla ricchezza di forme e contenuti delle iniziative di orientamento approntate (sotto questo profilo da più scuole vengono addotte, come fattori di moltiplicazione delle possibilità offerte all'utenza, le collaborazioni incipienti o in essere con università e enti locali). Un numero esiguo di scuole dichiara di poter suffragare la propria valutazione tramite riscontri empirici sugli esiti professionali e/o scolastici dei propri diplomati/qualificati.

In uno scenario a tinte chiare come quello appena tratteggiato, toni problematici vengono da due istituti che ritengono indispensabile, ai fini di una valutazione non epidermica e superficiale dell'efficacia delle azioni di orientamento, l'acquisizione di dati sia sull'effettiva incidenza di tali azioni sulla scelta finale, sia sui percorsi post-secondari dei diplomati, mentre altre due scuole denunciano la prevalenza controproducente di modalità orientative non personalizzate ovvero la natura spesso meramente informativa delle esperienze di orientamento.

Per concludere il capitolo 'orientamento', uno sguardo ai progetti futuri rappresentati dalle scuole. Le aspettative maggiori sono indirizzate al potenziamento delle collaborazioni verticali (scuola superiore-scuola media e scuola superiore-università, con una specifica, frequente, sottolineatura della necessità di stimolare nel corpo-docente e dirigenziale della scuola media inferiore il superamento di pregiudizi e concezioni statiche dell'universo dell'istruzione superiore).

Orientamento in uscita non significa esclusivamente guida al lavoro o all'università: per questo un istituto professionale dichiara di voler incentrare la progettazione delle attività di orientamento finale dell'anno scolastico venturo sulla sensibilizzazione e l'informazione relativa alle nuove possibilità di approdo post-secondario (corsi post-diploma, corsi IFTS).

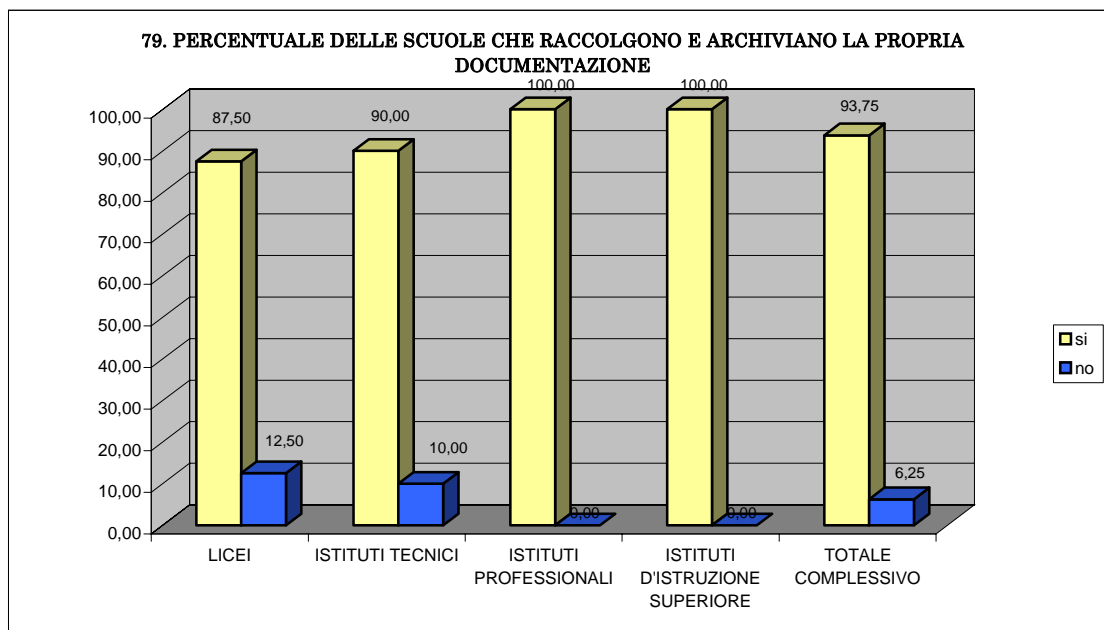
Per quanto concerne, infine, l'orientamento *in itinere*, a fianco della diffusa aspirazione ad un perfezionamento (equivalente talora allo snellimento) delle

attività di accoglienza, si fanno strada ipotesi innovative o comunque peculiari, come, ad esempio, l'istituzione, in un istituto tecnico, della figura di un *tutor* con funzioni prevalentemente orientative nelle classi prime e seconde.

6.7 DOCUMENTAZIONE E ARCHIVI

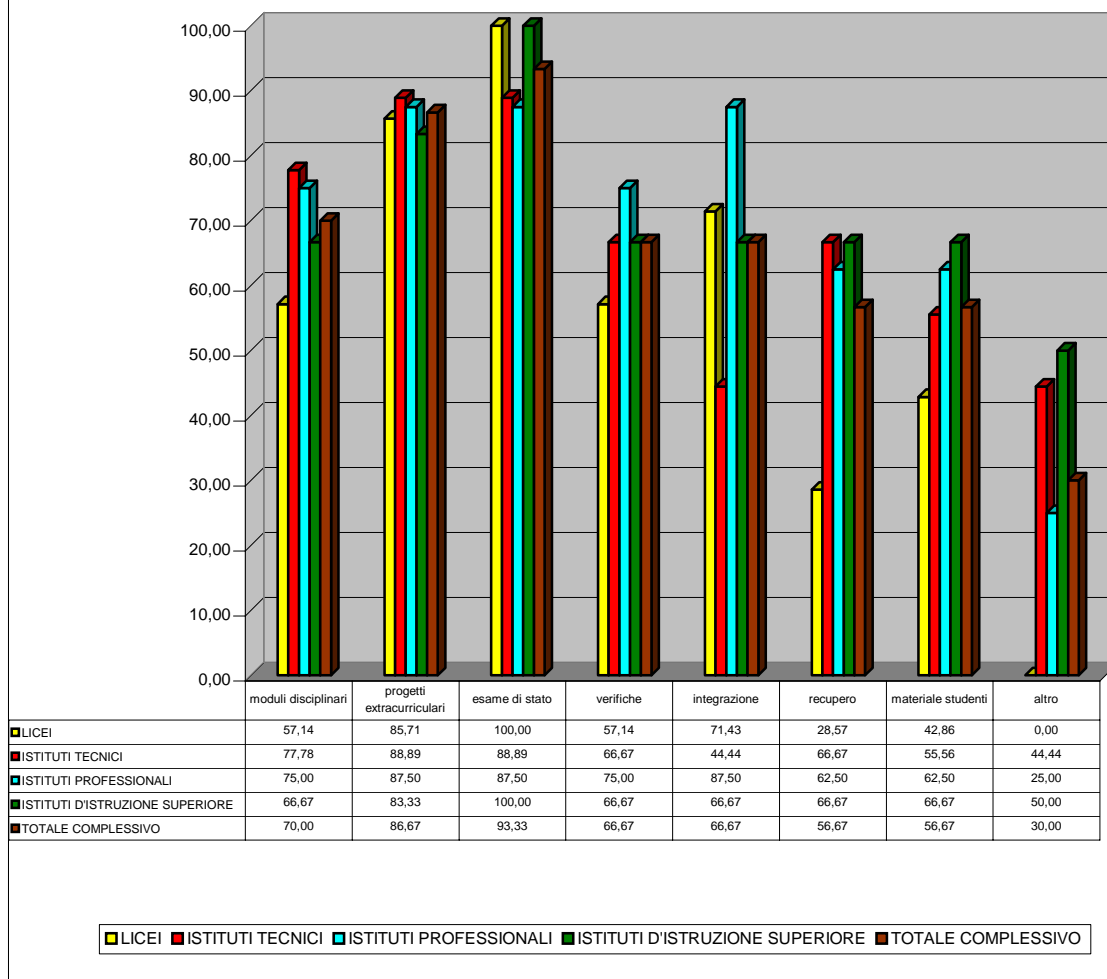
Il profilo della scuola dell'autonomia è stato da subito ancorato dal legislatore, per motivi evidenti, alla sollecitazione, formalizzata nel DPR 275/99, alla “ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi”, alla “documentazione educativa e sua diffusione all'interno della scuola” e agli “scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici”. La produzione di una documentazione fruibile all'interno e all'esterno della realtà scolastica di provenienza è apparsa cioè immediatamente una delle condizioni per evitare che la ricchezza garantita dall'autonomia giuridica e funzionale sfociasse nell'autoreferenzialità delle scuole sia rispetto al proprio territorio e al sistema dell'istruzione/formazione di cui fanno parte sia rispetto alla storia e alla tradizione interna. Documentare e archiviare, nella scuola dell'autonomia, significa innanzitutto consentire il raccordo nello spazio (con altri soggetti) e nel tempo (con la creazione di una memoria storica interna) delle esperienze altrimenti estemporanee, seppur significative e strutturate, praticate all'interno di un istituto.

Sin dalla costituzione dell'Osservatorio, e dall'avvio dei primi monitoraggi, il nodo della documentazione/archiviazione si è rivelato particolarmente delicato, avendo fotografato tali rilevazioni una scuola modenese ancora solo timidamente e faticosamente avviata verso la trattazione e la soluzione del problema di garantire un'adeguata circolazione, interna ed esterna, alle informazioni relative alle proprie attività, ordinarie e straordinarie, organizzative e didattiche.



Già il monitoraggio del 2000-2001, a raffronto di quello dell'anno precedente, aveva dato testimonianza di un'accentuata attenzione da parte di dirigenti e docenti al problema: si era infatti passati da un modesto 16% complessivo di istituti attrezzati per l'archiviazione della propria documentazione ad un più confortante e significativo 78%; il monitoraggio 2001-2002 ci rivela – vedi grafico 79 - che 30 scuole sulle 32 interpellate (pari a poco meno del 94% dell'universo monitorato) raccolgono ed archiviano la propria documentazione didattica (le due eccezioni sono un liceo e un istituto tecnico).

80. PERCENTUALE DI SCUOLE, SUDDIVISE PER TIPOLOGIE, CHE RACCOLGONO E ARCHIVIANO DOCUMENTAZIONE



L'archiviazione ragionata riguarda, come visualizzato dal grafico 80, prima di tutto il materiale attinente all'Esame di Stato (28 scuole, pari al 93% delle scuole 'archivianti'); quindi, a decrescere, la documentazione su progetti extra-curricolari (87%), la documentazione relativa ai moduli disciplinari (70%), verifiche e materiali sull'integrazione (66,5%), materiali degli studenti e documentazione sulle attività di recupero (56,5%), con incidenze sostanzialmente uniformi tra le diverse tipologie d'istituto.

Altri oggetti documentati e archiviati in modo da essere fruibili per una consultazione allargata sono: la documentazione attinente alle attività svolte nell'ambito delle aree di progetto, le programmazioni dei docenti, i materiali

impiegati ne o frutto de i corsi di aggiornamento, i documenti prodotti dalle commissioni speciali (orientamento, aggiornamento, *etc.*), ricerche e documentazioni sui fenomeni 'demografici' dell'istituto (pendolarità, dispersione, *etc.*), questionari somministrati a docenti, studenti, *etc.* per la valutazione interna. Una scuola (professionale) dichiara di archiviare le riproduzioni video dei momenti di valutazione collegiale.

La maggior parte degli archivi è di natura mista, cartacea e digitale (in quest'ultimo ambito i supporti più utilizzati sono abbastanza prevedibilmente i *floppy-disk*, con una di gran lunga inferiore presenza di *cd-rom* e supporti magnetici audio-video, mentre un numero contenuto ma significativo di istituti – tre - dichiara di utilizzare a fini di archiviazione il proprio sito *web*). Solo tre scuole dichiarano di possedere un archivio esclusivamente cartaceo.

Il tenore dei progetti per il futuro è omogeneo: ben 16 scuole su 32 mettono in cima alle proprie aspirazioni un miglioramento delle forme di documentazione e archiviazione imperniato essenzialmente su tre aspetti:

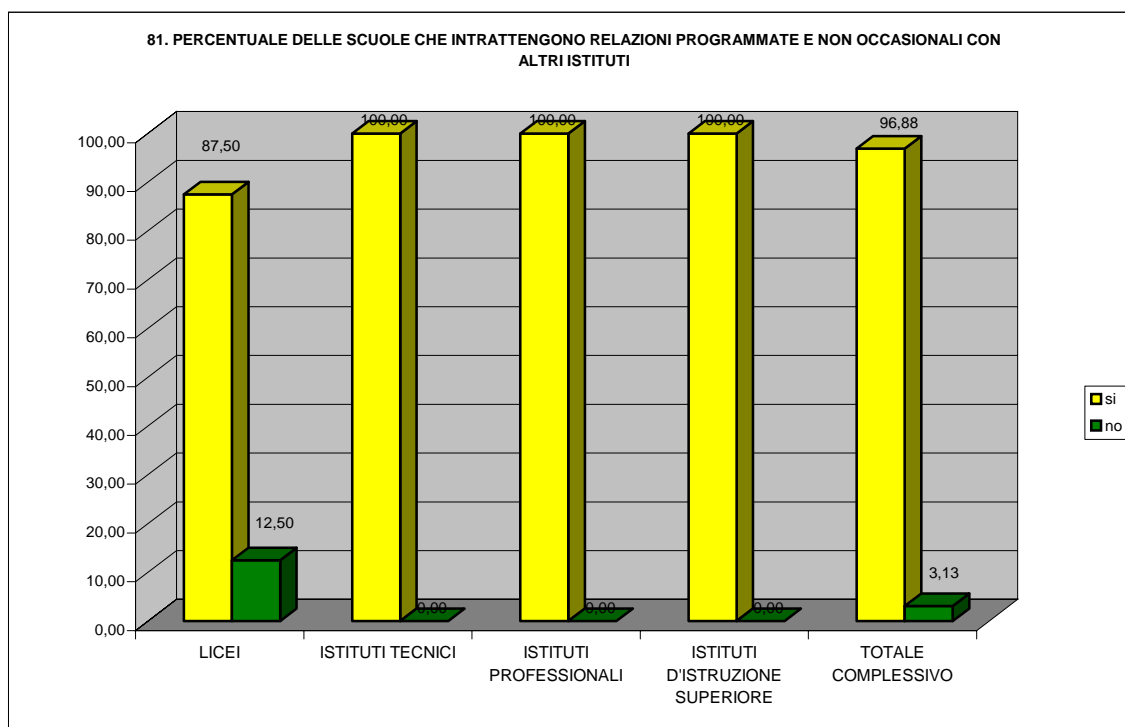
- la sensibilizzazione e la formazione del corpo-docente (e, in subordine, degli studenti) in funzione di una superiore consapevolezza del valore e dell'utilità della documentazione/archiviazione;
- una migliore articolazione interna degli archivi, con il potenziamento della componente digitale e una più precisa definizione di soggetti e titoli;
- l'individuazione e la valorizzazione di figure di riferimento per quest'ambito utili sia a rendere operativa e efficace sia a mettere a sistema la progettazione avviata, a titolo sperimentale, negli anni scorsi.

6.8 RELAZIONI TRA SCUOLE

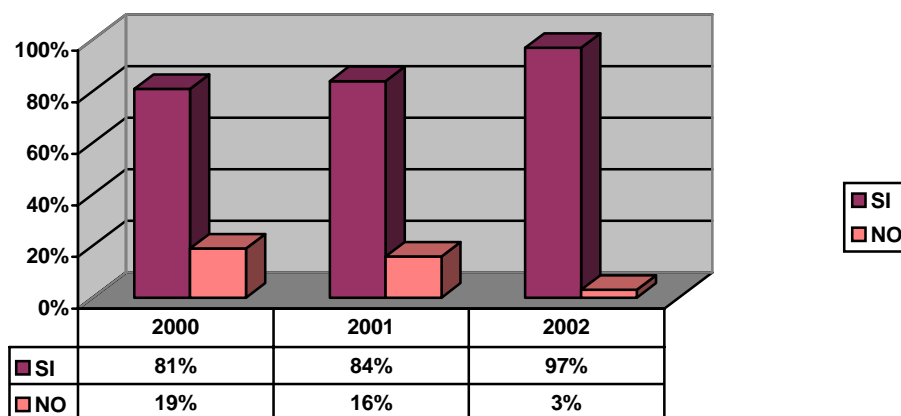
Come e più che nel caso dell'incentivazione alla formazione di archivi, la sollecitazione alla costituzione di reti di scuole - con accordi che possono avere ad oggetto le attività didattiche, la ricerca, la sperimentazione, l'aggiornamento, l'amministrazione e presuppongono la stipula di convenzioni con enti di ricerca e/o l'adesione a consorzi pubblici per la riduzione dei costi - è stata ispirata, nel regolamento dell'autonomia scolastica e nelle disposizioni normative successive, dalla volontà di evitare lo scivolamento delle istituzioni scolastiche nell'autoreferenzialità. L'intento è stato quello di spronarle ad una condivisione delle esperienze e alla costruzione di patti e di sinergie per beneficiare di economie di scala sia sotto il profilo finanziario che nella valorizzazione delle risorse professionali.

Sin dal suo primo monitoraggio, l'Osservatorio ha declinato estensivamente la dicitura 'reti di scuole', interpretandola in modo non restrittivo e legalistico e puntando a far affiorare tutte le molteplici forme di collaborazione fra istituti presenti nel territorio.

Il dato da cui muovere l'analisi, solo apparentemente scontato, è quello relativo all'attitudine delle scuole superiori modenesi alla costruzione di relazioni strutturate con altre scuole (grafici 81 e 82). Al proposito il monitoraggio 2001-2002 ci dice che a compimento di una tendenza ascendiva avvertita già nella stagione precedente nell'ultimo anno 31 scuole su 32 (pari al 97%) hanno intrattenuto relazioni non estemporanee con istituti pari o di ordine/grado diverso.

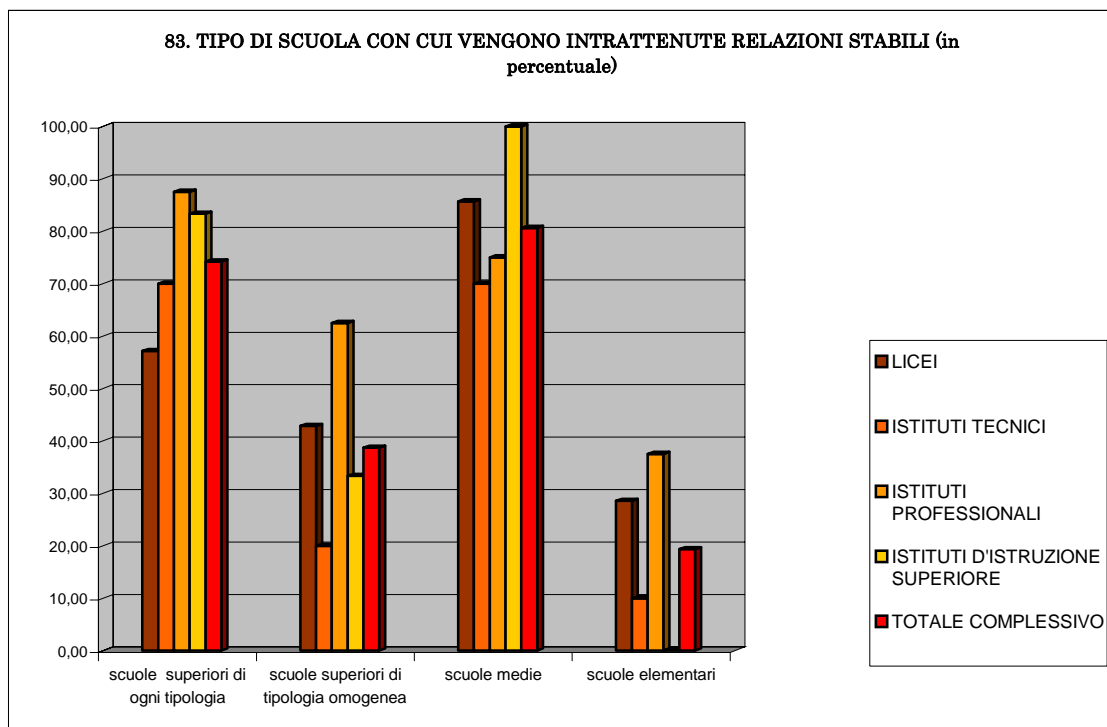


82. PRESENZA DI RELAZIONI TRA SCUOLE



Come evidenziato dal grafico 83, tra questi 31 istituti, ventitre – equivalenti al 74% - sono correlati, tra le altre, con scuole superiori; poco più della metà – dodici – sono coordinati anche con istituti superiori di tipologia omogenea (con una prevalenza, in questo ambito, degli istituti professionali, evidentemente più motivati e capaci nell'istituire raccordi interdistrettuali), mentre gli altri undici si relazionano solo con scuole tipologicamente difformi.

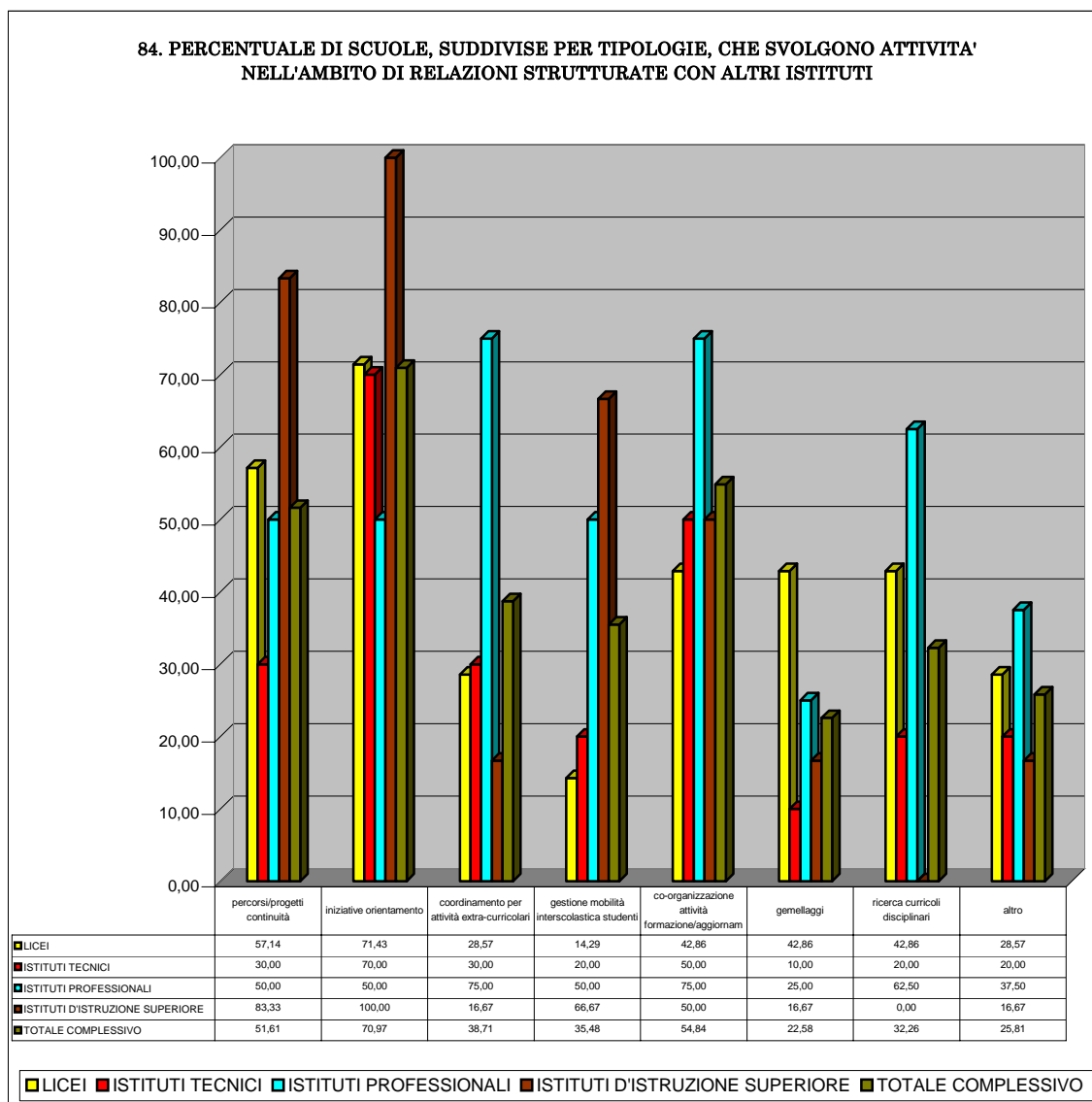
I rapporti con le scuole medie sono, nel complesso, i più frequenti, testimoniati dall'80,5% degli istituti protagonisti comunque di qualche forma di coordinamento strutturato; molto meno assidue, ma in ogni modo presenti in una misura significativa (soprattutto tra istituti professionali e licei), le relazioni con scuole elementari, cui fanno riferimento in aggregato 6 istituti (19,5%).



Le finalità per cui vengono istituite queste *partnership* sono estremamente differenziate (vedi grafico 84):

- iniziative d'orientamento (proprie del 71% degli istituti protagonisti di situazioni di coordinamento - cioè, come detto, 31 scuole su 32);
- co-progettazione di attività di formazione/aggiornamento (caratteristica del 55% degli istituti, ma maggiormente diffusa, tra tutte le tipologie, nei professionali);
- svolgimento di progetti e/o percorsi per la continuità didattica (51,5%, con accentuata incidenza di questa finalità nelle scuole-polo);
- svolgimento di attività extra-curricolari (testimoniato dal 38,5% delle scuole, soprattutto da professionali);

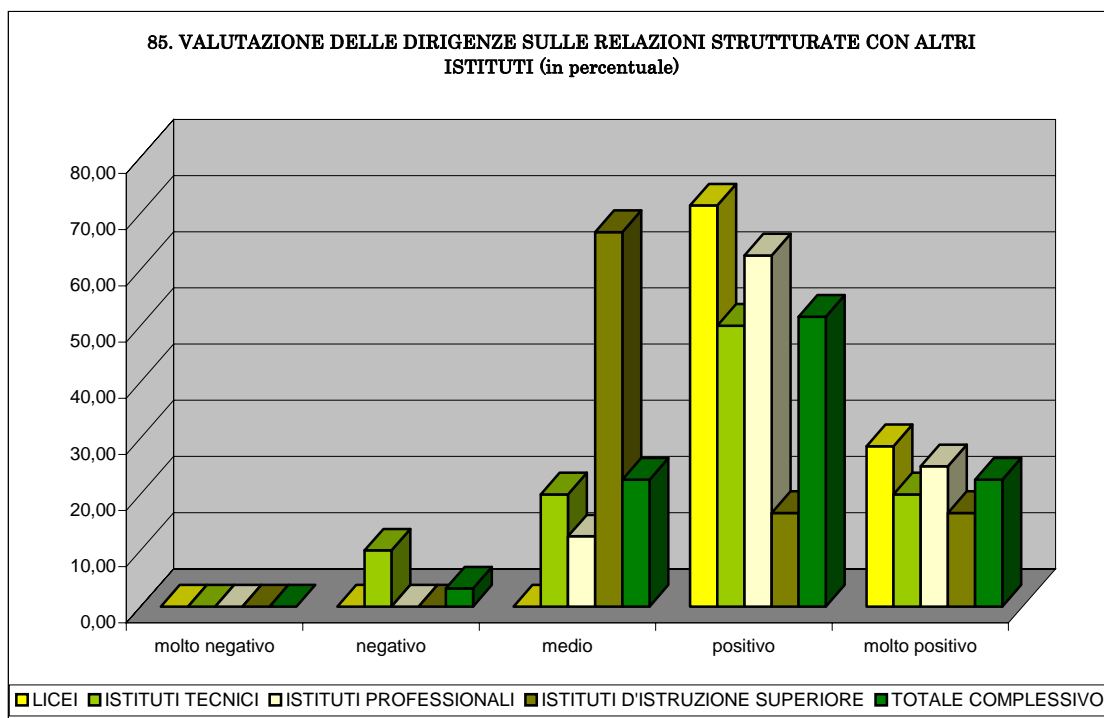
- coordinamento per la gestione della mobilità extra-scolastica degli studenti (35,5%);
- ricerca sui curricoli disciplinari ai fini dell'orientamento e della continuità (32%, con un maggiore protagonismo di professionali e licei);
- gemellaggi (22,5%, con una spiccata attitudine da parte dei licei).

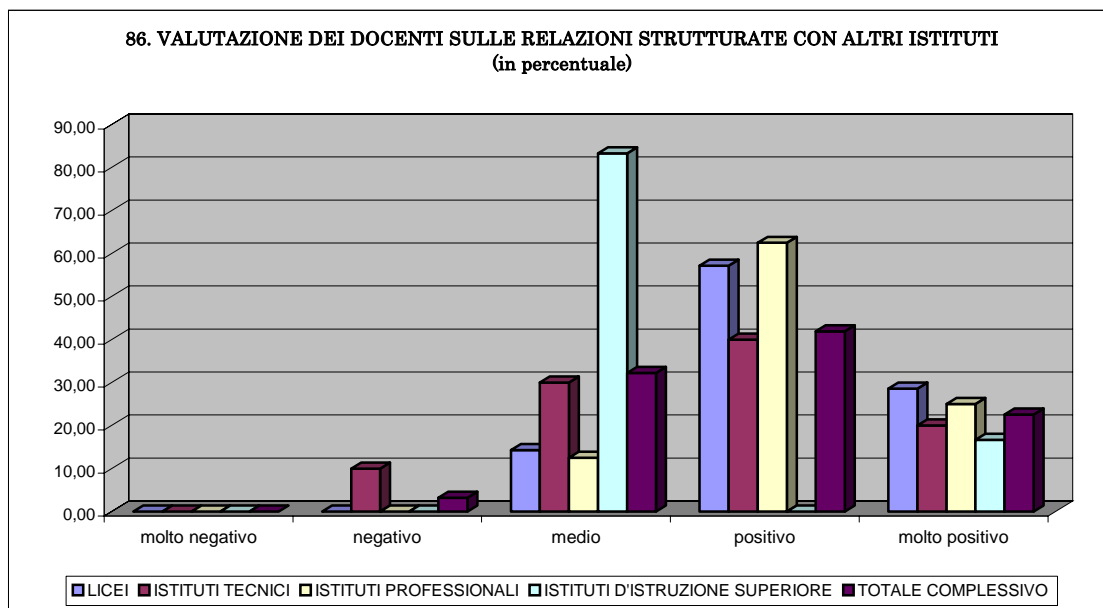


Numerose sono le finalità e i contenuti peculiari a singole situazioni di coordinamento. Tra le esperienze citate, rammentiamo i progetti per l'integrazione dell'handicap (cui fanno riferimento 3 istituti), il progetto lab-tech 2 (una sperimentazione sull'utilizzo di tecnologie informatiche nell'insegnamento della fisica svolto da un cartello di 30 scuole superiori di tutta la penisola), la co-

progettazione e co-gestione di stage aziendali, l'inserimento, da parte di un istituto professionale, nel consorzio degli I.P. dell'Emilia Romagna. Atipica e perciò rimarchevole la testimonianza di un istituto d'istruzione superiore che ha fornito propri docenti con competenze professionali specifiche in ambito informatico alle scuole medie del territorio.

Il 74% delle dirigenze superiori e il 64,5% dei gruppi di insegnanti interpellati reputano questi rapporti efficaci rispetto alle finalità loro preposte (grafici 85 e 86). Solo negli istituti d'istruzione superiore il dato relativo al gradimento scema, attestandosi prevalentemente intorno a valori medi.





Fra le motivazioni più ricorrentemente portate a suffragare valutazioni positive possiamo elencare:

- la facilitazione della comunicazione e circolazione delle informazioni e delle esperienze tra realtà scolastiche anche estremamente diversificate;
- il sostegno alla mobilità verticale e orizzontale (da media a superiore e da superiore a superiore) degli studenti;
- il potenziamento delle capacità organizzative sotteso a qualsiasi coordinamento fra più soggetti;
- la razionalizzazione delle risorse finanziarie e professionali;
- la migliore interlocuzione con il mondo del lavoro a partire dall'ottimizzazione delle attività di orientamento 'in situazione' (stage, tirocini, *etc.*).

Dirigenti e docenti non nascondono, seppur in misura contenuta, perplessità sulle relazioni inter-scolastiche:

- a causa delle difficoltà organizzative nel coordinamento;
- a causa di problematiche comunicative e relazionali tra operatori di ambienti diversi;
- per l'insufficienza della quantità e dell'intensità delle relazioni, che rende modesto il valore aggiunto (organizzativo, economico, *etc.*) del coordinamento;

- per il mancato coinvolgimento degli istituti nella loro interezza in presenza di progetti riguardanti solo poche, specifiche, classi.

Seppure gran parte degli istituti che attestano cambiamenti rispetto all'anno precedente (11 su 32) sottolinea l'allargamento e l'intensificazione nell'ultima stagione scolastica dello spettro delle relazioni (in un caso specificamente con *partner* internazionali), l'obiettivo prioritario in funzione del 2002-2003 appare comunque l'ulteriore ampliamento del novero delle reti, a cui si mira o genericamente (il caso più frequente) o con più dettagliato riferimento a scale territoriali particolari (il distretto, la provincia, la realtà extra-provinciale, quest'ultima soprattutto in relazione alle azioni di orientamento in entrata).

6.9 MODALITA' DI FUNZIONAMENTO DEI CONSIGLI DI CLASSE

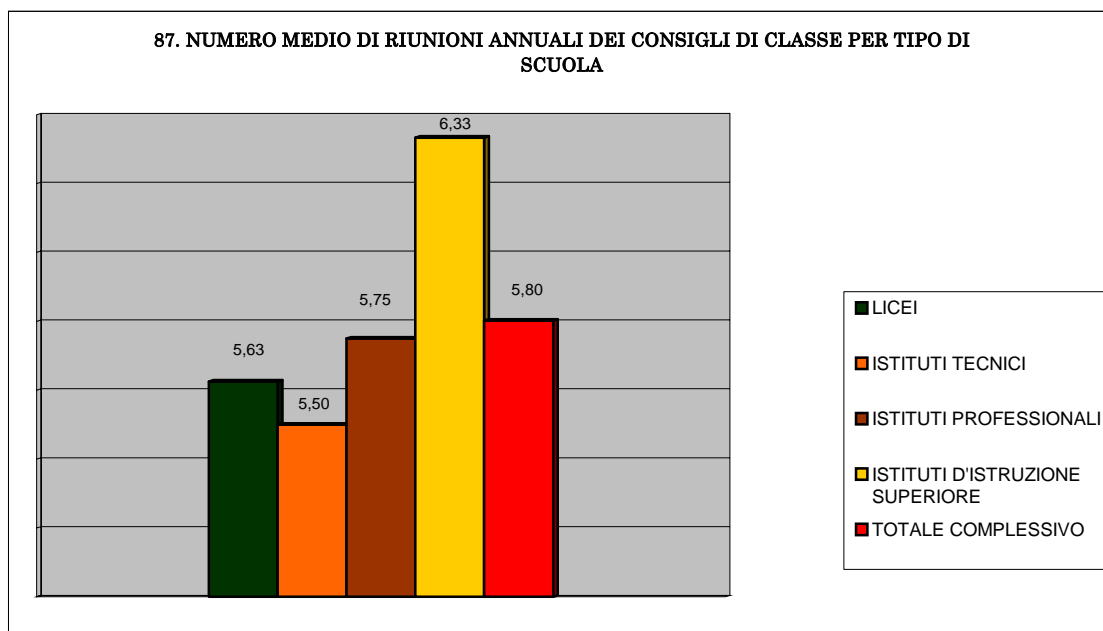
Anche l'edizione 2001-2002 dell'Osservatorio ha confermato la scelta di interpellare gli istituti superiori sul funzionamento dei propri Consigli di Classe, a ragione della centralità che tale organo riveste nell'ambito dell'organizzazione e gestione delle attività scolastiche, sia di quelle didattiche che di quelle integrative. La pluralità di funzioni programmatiche in capo al C.d.C. (relative a individuazione di modalità e strumenti della didattica, progettazione delle azioni di recupero, predisposizione di iniziative di integrazione del curriculum, definizione dei piani educativi per studenti portatori di handicap, organizzazione della flessibilità oraria, *etc.*) ha ampliato il già vasto spettro di competenze di controllo sull'andamento didattico-disciplinare della classe e ha arricchito il ruolo del C.d.C. come luogo elettivo della comunicazione e della condivisione tra docenti, studenti e genitori di obiettivi e mezzi educativi e formativi.

D'altra parte il C.d.C. è andato sempre più definendosi - insieme, ove esistenti, ai gruppi disciplinari - come la sede preferenziale in cui promuovere e realizzare esperienze concrete di progettazione collegiale e collaborazione operativa fra gli insegnanti fuori della produttiva ma sovente disordinata informalità delle relazioni personali.

Per tutti questi motivi il C.d.C. è stato investito, oltre che di un numero crescente di responsabilità, da crescenti aspettative, spesso frustrate dalla sproporzione fra quantità ed estensione necessariamente contenute delle sessioni di lavoro da una parte e gravosità delle incombenze, soprattutto di ordine burocratico, dall'altra. Non è casuale quindi che il monitoraggio del livello di soddisfazione, in dirigenti e docenti, relativo a funzionamento ed efficacia dei C.d.C. abbia evidenziato la compresenza di diffusi accenti negativi sulla situazione corrente e alte attese per il futuro.

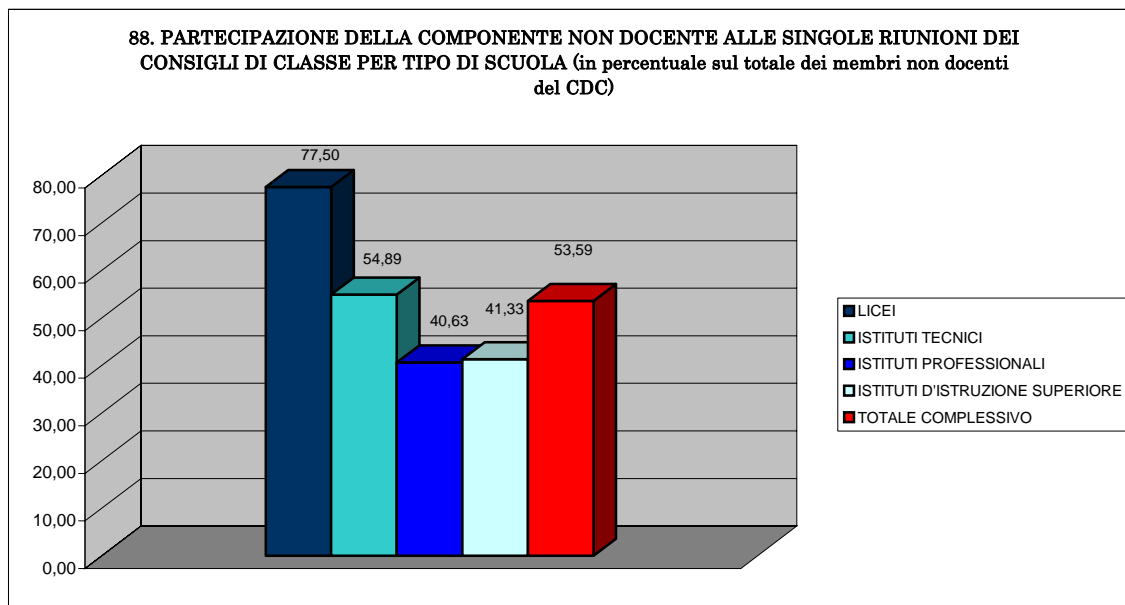
I primi indicatori sondati dal monitoraggio hanno riguardato la frequenza media delle riunioni dei C.d.C., la partecipazione media delle componenti non docenti e la durata media delle sessioni di lavoro.

Per quanto concerne il punto iniziale (grafico 87), il dato finale attinente alle diverse tipologie di scuola appare abbastanza omogeneo: si va da un numero medio di riunioni pari a 5,5 per gli istituti tecnici ai 6,3 incontri annuali degli istituti d'istruzione superiore. Complessivamente, a livello provinciale, la quantità standard di sessioni del C.d.C. per stagione scolastica appare vicina alle 6 unità (5,8), che costituisce d'altra parte il numero di riunioni testimoniato dalla metà degli istituti (del restante 50% nessuno supera comunque gli 8 consigli all'anno).

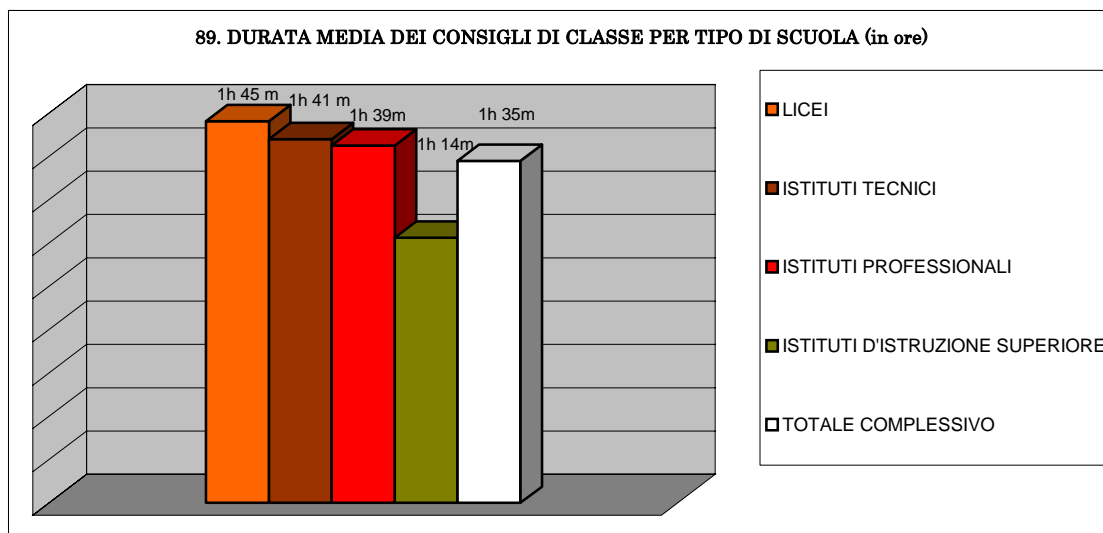


Evidenti disparità tra le diverse branche del sistema scolastico superiore modenese affiorano quando dalla frequenza delle riunioni, evidentemente condizionata entro limiti massimi e minimi dalle disposizioni normative, si passa alla rilevazione del tasso di partecipazione della componente non docente (studenti e genitori; grafico 88): in questo caso emerge infatti, stando almeno alle testimonianze dei compilatori del questionario, una netta differenza fra la presenza tendenzialmente alta delle famiglie ai consigli dei licei (77,5%) e la contenuta partecipazione in istituti tecnici (55%), scuole-polo (41,5%) e istituti professionali (40,5%). Tradotto in termini quantitativi netti, significa che dei quattro componenti non docenti (due studenti e

due genitori) di ogni C.d.C. presenziano mediamente alle riunioni 3 persone su 4 nei licei, poco più di 2 persone nei tecnici e meno di 2 persone nelle altre scuole; nel complesso, nelle scuole superiori modenesi ad ogni convocazione di C.d.C. risponde mediamente la metà circa (53,5%) delle componenti genitoriali e studentesche.



La durata media dei consigli (vedi grafico 89), infine, si attesta poco sopra l'ora e mezza (il dato provinciale è di 1h e 35 m per riunione), ma mentre licei, tecnici e professionali si collocano all'interno di una ristretta banda di oscillazione (da 1h 39m a 1h 45m), nelle scuole-polo la media delle lunghezze dichiarate è, probabilmente per effetto di una sottostima da parte degli intervistati, 1h 14m.



Tra le materie dibattute all'interno dei consigli quelle più frequentemente considerate sono, ovviamente, la programmazione didattico-disciplinare e, in corso d'anno, l'andamento didattico-disciplinare della classe: diciture che per la loro genericità tendono tuttavia ad inglobare diverse voci, risultando scarsamente rappresentative ed indicative. In ogni caso, le scuole, chiamate a definire i tre temi maggiormente ricorrenti nelle sessioni consiliari, hanno fatto più dettagliato riferimento alla regolare trattazione specifica dei seguenti argomenti/problemi:

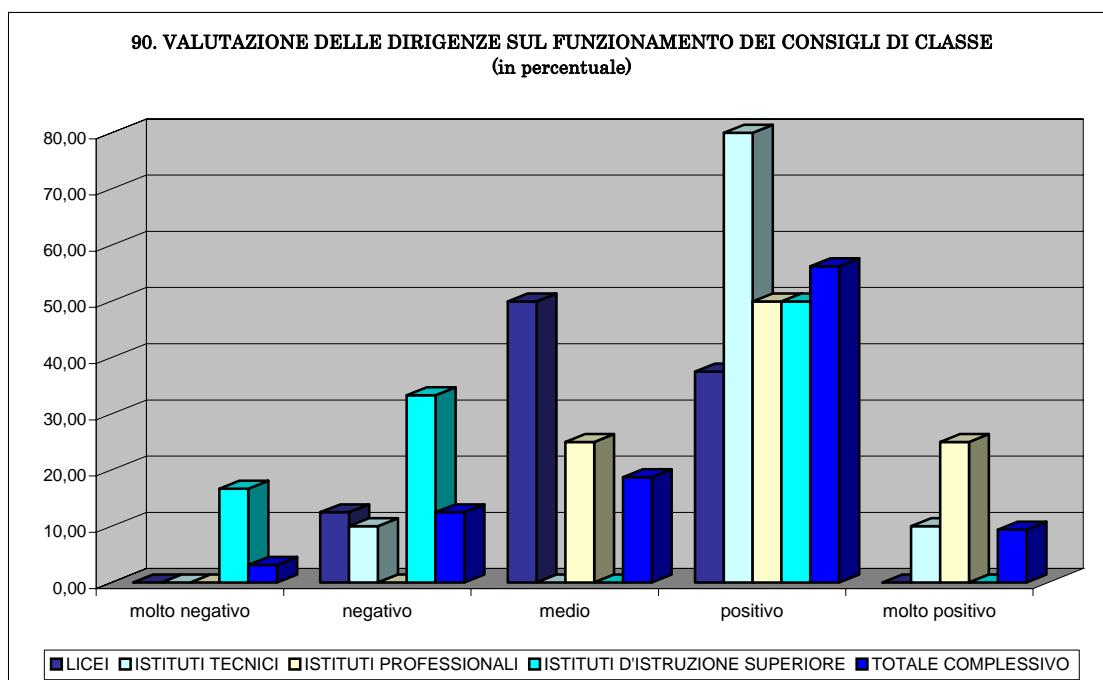
- criteri e strumenti di valutazione;
- recupero, sostegno e approfondimento;
- attività integrative;
- aree di progetto;
- integrazione degli studenti portatori di handicap;
- progettazione pluridisciplinare;
- obiettivi e competenze trasversali.;
- raccordo verticale biennio-triennio;
- flessibilità;
- motivazione allo studio;
- disagio;
- studenti a rischio;
- analisi di casi individuali;
- aspetti socio-affettivi della classe;
- rapporti con le famiglie;
- regolarità della frequenza da parte degli studenti.

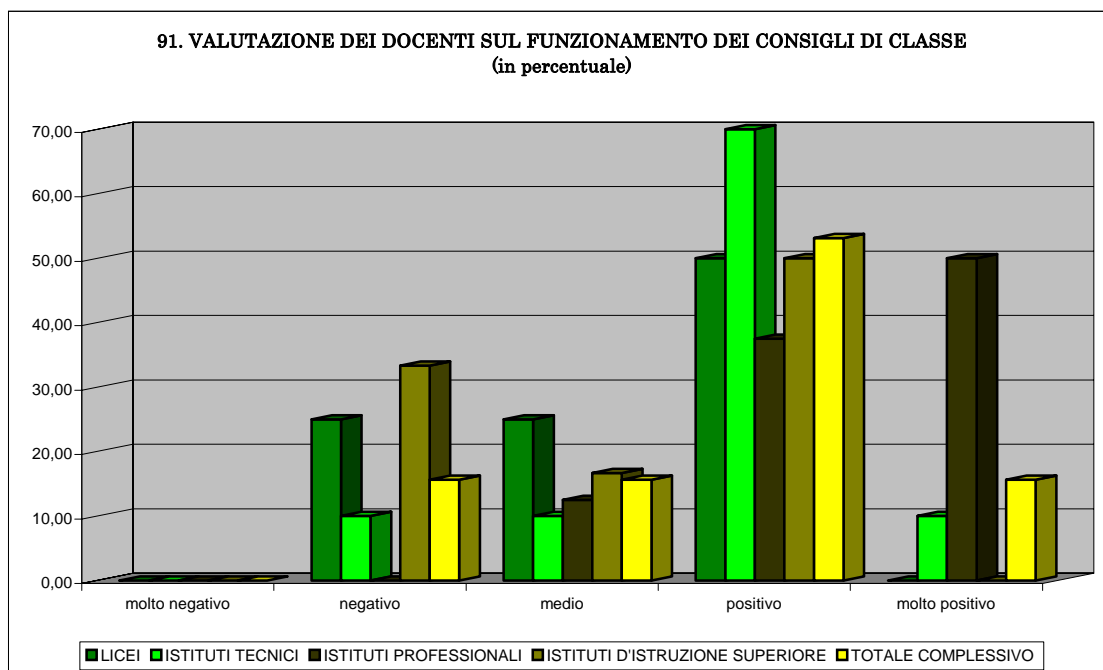
Come anticipato, dirigenti e docenti – soprattutto i primi - si esprimono con cautela sull'efficacia (decisioni assunte, modalità di funzionamento, atteggiamento dei componenti) dei consigli (grafici 90 e 91).

Il 65,5% dei dirigenti valuta comunque positivamente o molto positivamente i C.d.C., a fronte di un 19% di giudizi mediani e un 15,5% di voti negativi. Più critici appaiono i dirigenti delle scuole-polo (50%, cioè 3 su 6, di valutazioni negative/molto negative), mentre all'opposto appaiono ampiamente soddisfatti i

colleghi degli istituti tecnici (con il 90% dei giudizi di segno positivo) e quelli degli istituti professionali (75%).

Il dato relativo ai docenti è sostanzialmente allineato a quello dei dirigenti, con una lieve – e comunque sorprendente – accentuazione delle valutazioni positive (69%), il 15,5% dei giudizi di segno negativo e un'identica quota di voti mediani. Anche in questo caso meno soddisfatti sono i docenti delle scuole-polo (33,5% di giudizio negativo), mentre particolarmente gratificato risulta il corpo insegnante degli istituti professionali, soddisfatto ovvero molto soddisfatto nella misura, rispettivamente, del 37,5% e del 50%.





Le valutazioni positive sono variamente ma non sempre precisamente motivate: tra le spiegazioni specifiche più ricorrenti vanno annoverati il riconoscimento dell'utilità dei C.d.C. in funzione dell'adozione di criteri omogenei di valutazione, della gestione di situazioni problematiche individuali e/o collettive, della focalizzazione delle situazioni educative peculiari, con conseguente predisposizione di strategie di recupero. La valenza dei consigli viene altresì apprezzata per la connessa incentivazione alla collaborazione tra docenti e per la patente di autorevolezza attribuita da tutti gli operatori e dall'utenza alle decisioni che vi vengono assunte.

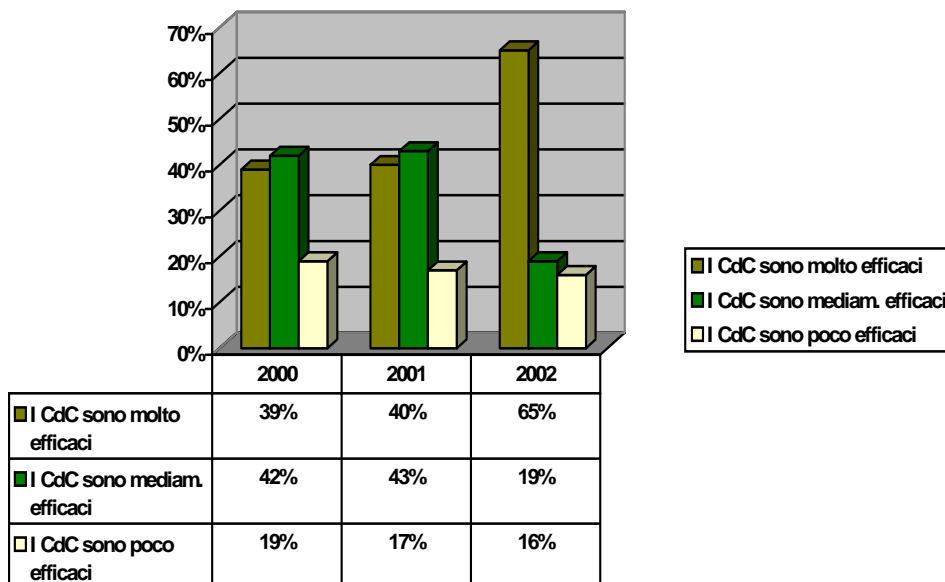
Particolare rilievo nel motivare il giudizio soddisfatto e, a monte, nell'individuazione delle cause propizie al buon funzionamento dei consigli, viene assegnato al potenziamento delle figure dei coordinatori di classe, all'individuazione di ruoli di responsabilità per le diverse aree di competenza di tali organismi (NOS, CIC; *etc.*) e all'attenta programmazione delle questioni da discutere e delle decisioni da assumere per ogni seduta.

La maggioranza delle scuole oppone la difficoltà di formulare un giudizio complessivo, e non analitico, caso per caso, sul funzionamento dei propri consigli. Gli aspetti negativi che con più sistematicità vengono denunciati sono comunque l'alto tasso di conflittualità tra i membri consiliari, la scarsa o passiva

partecipazione delle componenti genitoriali e studentesche, la dispersività di molte sessioni di lavoro, il resistente, eccessivo, individualismo dei docenti refrattario a qualsiasi forma di progettazione/organizzazione collegiale, la declinazione sovente burocratico-formalistica di molte incombenze del consiglio, la ristrettezza dei tempi di ciascuna riunione.

Come evidenziato dal sottostante istogramma comparativo su base poliennale (n. 92), costruito sulle valutazioni fornite in materia di efficacia dei C.d.C. dai dirigenti nei tre monitoraggi dell'Osservatorio, pur in presenza di una quota relativamente costante di giudizi negativi, dal 2000 al 2002 si è assistito ad una crescita considerevole del numero dei dirigenti soddisfatti (dal 39 al 65%).

92. VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA DEI C.D.C. NEGLI ULTIMI ANNI



Non pochi dei fattori funzionali al miglioramento dell'efficacia dei C.d.C. sopra citati sono stati introdotti nell'ultima stagione scolastica: dal maggior peso attribuito alla figura del coordinatore in più stretto raccordo con il dirigente d'istituto all'introduzione o superiore responsabilizzazione dei *tutor* d'area. Altre innovazioni citate dalle scuole interpellate riguardano l'introduzione di procedure e modulistica standardizzate per la comunicazione, la discussione e la verbalizzazione delle questioni all'ordine del giorno (con risparmio di tempo derivante dall'estromissione degli argomenti non pertinenti) oppure, in un caso, l'intensificazione della frequenza delle riunioni.

Le scuole superiori modenesi paiono comunque convergere nella convinzione che in materia di funzionamento dei C.d.C. restano ancora considerevoli margini di miglioramento: solo due istituti dichiarano di ripromettersi, come obiettivo futuro, il mantenimento della situazione esistente, mentre un numero significativo di scuole (cinque) si impegna a rafforzare la figura del coordinatore di consiglio e altri tre istituti focalizzano la propria attenzione sull'affinamento delle procedure e l'ottimizzazione dei tempi delle riunioni.

Tra i progetti/auspici peculiari a singoli istituti, citiamo:

- la strutturazione dell'attività dei C.d.C. come organi gestionali;
- il potenziamento del raccordo dei consigli con le aree di ricerca e progettazione dei gruppi disciplinari e dell'area di progetto;
- la promozione della partecipazione di genitori e studenti tramite la somministrazione/discussione di questionari;
- la predisposizione di un corso biennale per la gestione e la partecipazione al C.d.C. dei docenti;
- l'effettuazione di monitoraggi e verifiche finali sull'attività dei consigli.

6.10 FORME DI VERIFICA E VALUTAZIONE

I responsi dei soggetti interpellati dall'Osservatorio in materia di verifiche permettono di confermare il quadro già riscontrato dalla precedente edizione del monitoraggio, che aveva attestato l'impiego di uno spettro particolarmente vasto di forme differenziate di prove da parte delle scuole superiori della provincia.

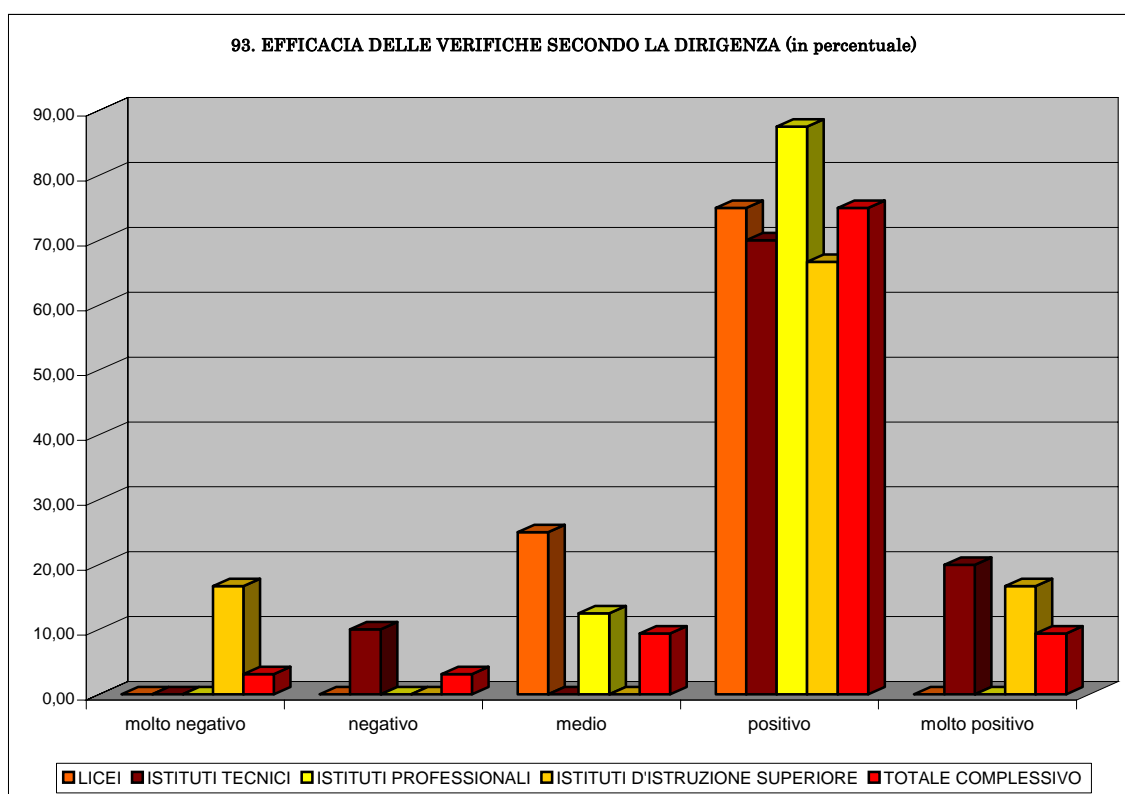
L'eterogeneità concerne innanzitutto la varietà degli obiettivi cui la somministrazione delle prove risponde. Schematizzando si potrebbe dire che appaiono fondamentalmente quattro le finalità-tipo perseguite, ora in sovrapposizione, più spesso distintamente, tramite l'utilizzo di prove di verifica:

- la rilevazione del livello delle conoscenze e delle competenze degli studenti in entrata, con particolare – ma non esclusivo – riferimento all'ingresso nella scuola superiore dei ragazzi provenienti dalla scuola media (in questo caso lo strumento più frequente è quello dei test);
- la rilevazione del livello di apprendimento *in itinere* degli studenti in funzione del miglioramento della loro preparazione (verifiche formative, molto spesso consistenti in prove strutturate o semi-strutturate);
- la rilevazione del livello di apprendimento *in itinere* degli studenti in funzione della valutazione formale delle loro capacità e cognizioni (verifiche sommative, ovvero prove scritte/orali/pratiche sia di tipo tradizionale – ad es. colloqui – che di taglio innovativo);
- la preparazione all'esame di qualifica e all'esame di stato (con l'anticipazione/simulazione delle modalità di verifica da essi contemplate, con più frequente riferimento alle prove multidisciplinari).

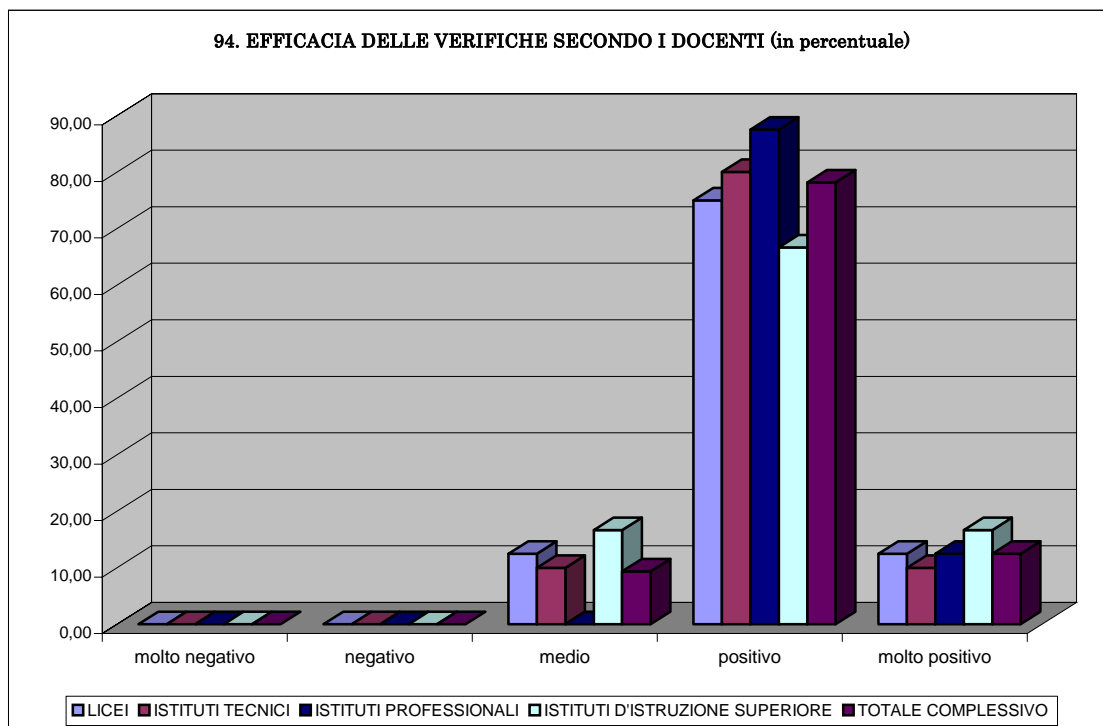
Sostanzialmente le scuole superiori modenesi fanno uso, in aggregato e singolarmente, di tutte le tipologie di verifica previste dalle normative ministeriali, e conseguentemente dai rispettivi piani dell'offerta formativa: questionari, test, verifiche aperte (tanto orali quanto scritte), prove oggettive strutturate e semi-strutturate, prove pratiche (ovviamente negli ambiti disciplinari che lo prevedono), senza apprezzabili differenze tra i diversi ordini. Attenendosi alle indicazioni dei soggetti intervistati – cui si chiedeva di elencare le tre forme di verifica prevalenti

nell'istituto di appartenenza – sembrerebbero, infatti, estinte e superate le tradizionali idiosincrasie di indirizzo: opzioni come quelle delle prove strutturate e dei test appaiono sufficientemente diffuse anche nell'ambito dei licei, così come, specularmente, anche gli istituti a più spiccata vocazione tecnico-professionale testimoniano un a sistematica adozione dei colloqui e delle interrogazioni orali.

Risulta di contro sporadico, con una citazione per caso, l'utilizzo di strumenti di verifica quali gli elaborati scritti domestici (ad es. relazioni) e i lavori legati allo svolgimento delle aree di progetto.

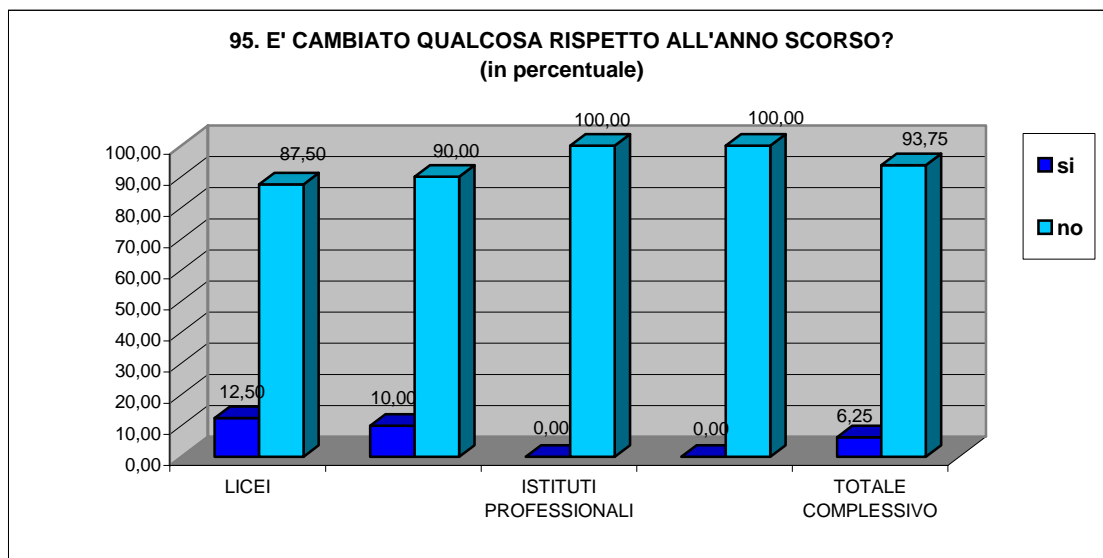


Come si può evincere dai grafici 93 e 94 il livello di soddisfazione di dirigenze e corpi docenti è elevato: l'84% circa dei primi e oltre il 90% dei secondi esprime giudizi alti (la maggior parte) o molto alti sull'efficacia delle forme di verifica impiegate nella scuola di appartenenza. Nessun gruppo di rappresentanza degli insegnanti e solo due dirigenti su trentadue si pronunciano criticamente. Il quadro appare particolarmente roseo negli istituti professionali dove la quasi totalità dei dirigenti (7 su 8) e il 100% degli insegnanti manifestano un orientamento positivo in relazione allo *status quo*.



A suffragare questo consenso intervengono motivazioni piuttosto omogenee, che convergono fundamentalmente nel sostenere che la diversificazione delle forme di verifica permette un'adeguata valutazione di abilità, competenze e conoscenze degli studenti, senza squilibri nell'apprezzamento delle diverse componenti che contribuiscono alla loro formazione. Alcune scuole, due specialmente, sottolineano inoltre la funzione propedeutica all'esame di stato prima, alle modalità di selezione e di valutazione del personale in ambito lavorativo poi, delle prove oggettive di profitto.

Coerentemente con il quadro, appena tratteggiato, di diffusa soddisfazione per le modalità di verifica invalse, una quantità assai esigua di scuole (due) afferma di aver introdotto delle modifiche e/o delle innovazioni rispetto all'anno precedente (verifiche relative a moduli pluridisciplinari in un caso, verifiche comuni per classi parallele nell'altra circostanza). Complessivamente quindi, come riscontrabile nel grafico 95, quasi il 94% degli istituti ha mantenuto, in materia di verifiche, e un assetto invariato.



La sfera della valutazione offre uno scenario altrettanto ricco e complesso; i modelli di valutazione differiscono non solo per criteri e/o scale docimologiche impiegate, ma anche, a monte, per la varietà degli aspetti della vita scolastica dello studente e per la diversità degli ambiti di apprendimento (conoscenze, competenze, capacità) verificati.

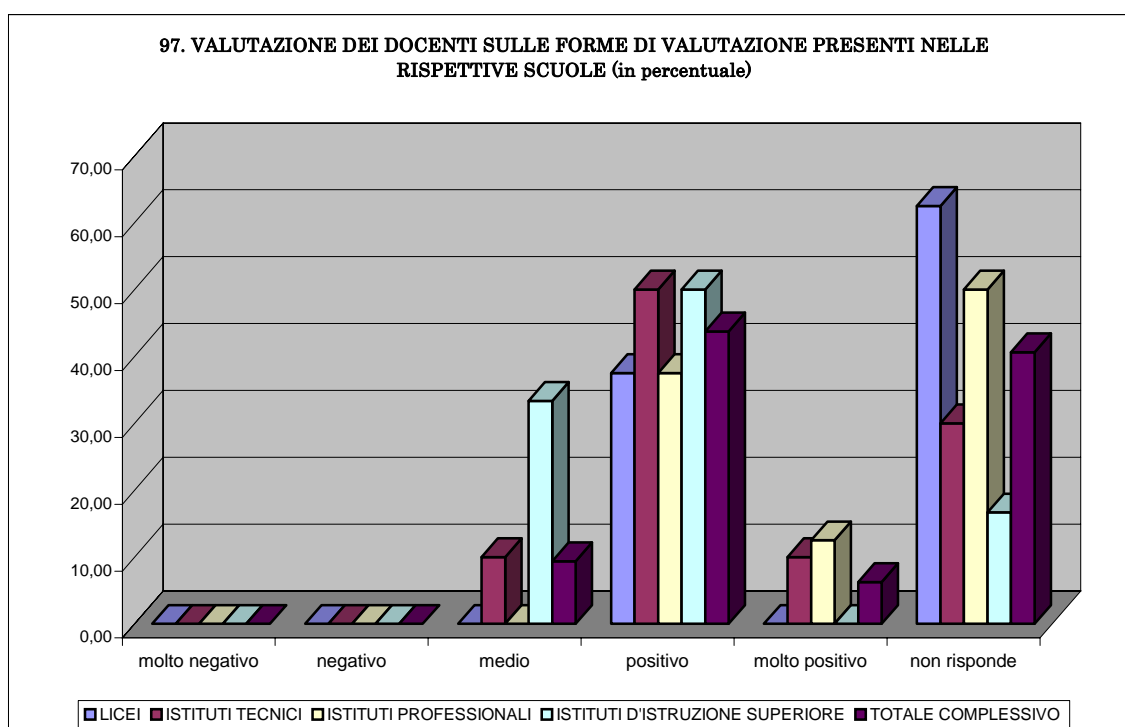
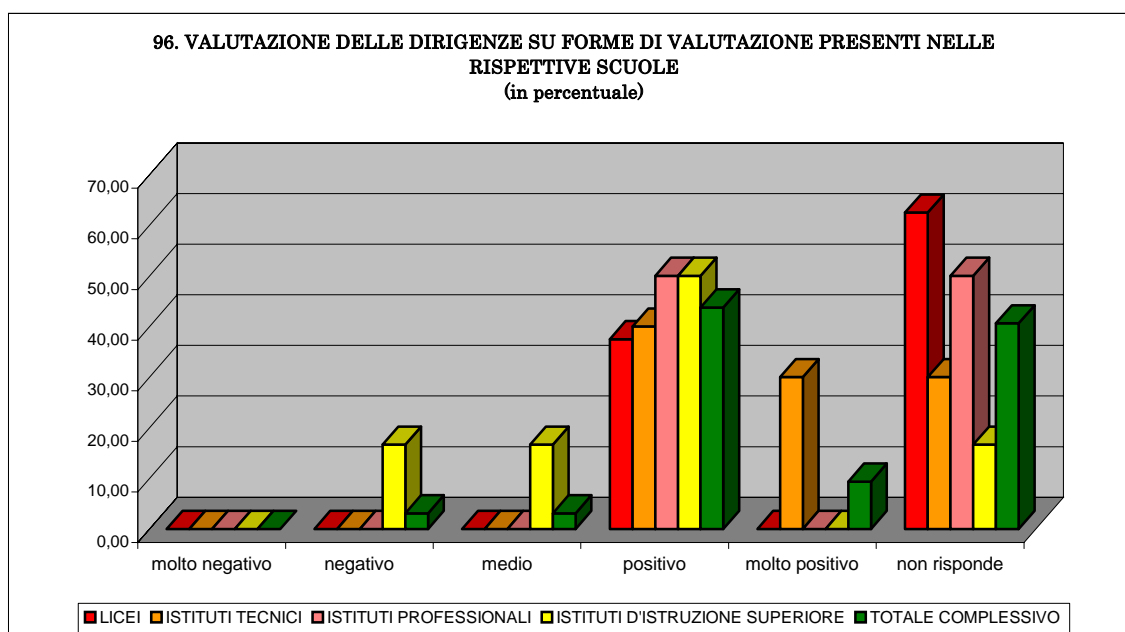
Per quanto concerne i criteri e gli strumenti di valutazione, tutti gli istituti dichiarano di far uso di griglie collegiali, la cui elaborazione (e successiva condivisione) avviene solitamente a tre livelli distinti ma intrecciati: piano dell'offerta formativa (cioè, dal punto di vista deliberativo, collegio docenti), gruppo disciplinare e consiglio di classe. Solo una scuola esplicita la correlazione fra tali griglie e quelle impiegate per la valutazione delle prove di esame di stato, ma è ragionevole presupporre che tale continuità venga perseguita e praticata anche in altri contesti.

Un numero significativo di istituti (sei) dichiara altresì di operare una separazione formale delle finalità preposte alla valutazione, distinguendo nitidamente gli strumenti e le pratiche di valutazione formativa dagli strumenti e dalle pratiche di valutazione sommativa.

Compositi sono infine gli aspetti della formazione degli studenti oggetto di valutazione: conoscenze, competenze e capacità, ma anche il comportamento e la soddisfazione.

Il giudizio di dirigenti e docenti interpellati presenta maggiori elementi di problematicità al confronto di quello riguardante principi e strumenti di verifica:

come rappresentato dai grafici 96 e 97, se prevalgono comunque, in termini relativi, i responsi di segno positivo (53% dei dirigenti e 50% degli insegnanti), si impone agli occhi dell'osservatore la consistenza delle astensioni dal giudizio (oltre il 40% per entrambe le categorie di referenti), probabile indice di una diffusa difficoltà nel valutare l'effettiva efficacia delle pratiche valutative applicate, tanto ai fini della crescita dei soggetti in formazione quanto in funzione del riconoscimento formale dei livelli di apprendimento da loro raggiunti.

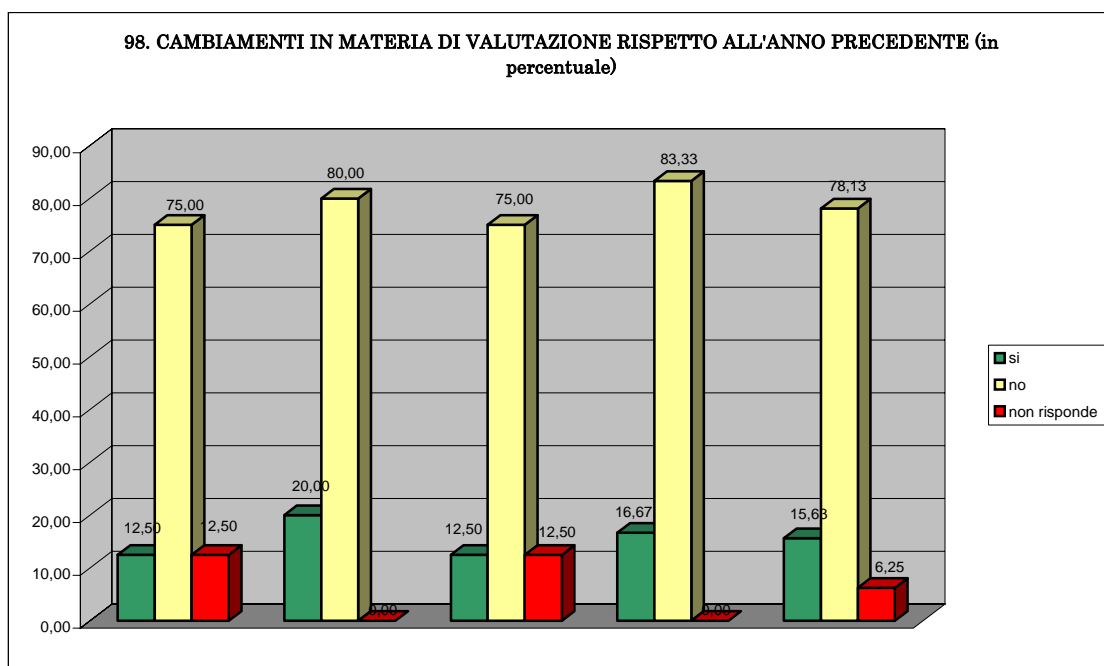


La superiore trasparenza al cospetto di studenti e famiglie e la minore discrezionalità/soggettività nell'esercizio concreto delle azioni valutative da parte degli insegnanti rappresentano i motivi più frequentemente addotti a circostanziare i giudizi positivi; secondo alcune scuole, tuttavia, l'omogeneità della valutazione a livello d'istituto è un obiettivo ancora remoto, tanto che la maggior parte delle 12 scuole che fanno cenno a progetti futuri si orientano esplicitamente in questa direzione.

L'aumento dell'incertezza degli operatori si traduce, come verificato in altri ambiti e come visualizzato dal grafico 98, in una maggiore propensione al cambiamento: una percentuale superiore al 15% degli istituti monitorati ha introdotto, infatti, variazioni nell'ambito della valutazione durante l'anno scolastico 2001-2002.

Si tratta di cinque scuole che hanno inaugurato:

- la valutazione individualizzata per studenti portatori di handicap;
- la valutazione del POF da parte di insegnanti, genitori e studenti;
- la valutazione quadrimestrale degli obiettivi cognitivi e non cognitivi secondo una corrispondenza livello-voto implementata nel POF;
- griglie di valutazione comuni per una specifica area disciplinare (italiano);
- la valutazione di soddisfazione dello studente.



6.11 ATTIVITA' INTEGRATIVE IN ORARIO CURRICOLARE ED EXTRACURRICOLARE

Con la scuola dell'autonomia l'integrazione dei curricula nazionali obbligatori si è trasformata da mera opzione a disposizione di dirigenze e comunità scolastiche in imprescindibile componente dell'identità culturale e formativa di ciascun istituto. Proprio per questo essa è andata assumendo nel corso degli anni un profilo sempre più definito e formalizzato, con la tendenza da parte delle istituzioni scolastiche all'individuazione e ripetizione nel tempo di alcune scelte 'forti', capaci di caratterizzare l'offerta della scuola e al contempo di guadagnare consenso e partecipazione tra le sue diverse componenti (studenti, docenti, ma anche famiglie e personale non docente).

Un preventivo sguardo d'assieme sulle attività d'integrazione del curriculum predisposte e attuate dalle scuole superiori modenesi nel corso del 2001-2002 (tradizionalmente classificate, nell'analisi che segue, in attività 'dentro' o 'fuori-mura', 'dentro' o 'fuori-orario curricolare') permette alcune considerazioni preliminari:

- gli istituti della provincia, pur denotando un'indiscutibile ricchezza e vivacità progettuale, mirano a ridurre la dispersività e tendono ad incentrare il loro sforzo di integrazione del curriculum su un novero ampio ma ben definito di attività comuni e consolidate;
- l'insieme delle attività integrative appare il frutto di una sintesi tra tradizione e innovazione, cioè tra forme pre-esistenti all'autonomia e suggestioni indotte dall'ampliamento delle funzioni e delle prerogative in capo ad ogni istituzione scolastica, anche nel campo dell'arricchimento dell'offerta formativa;
- le scuole tendono a razionalizzare la gamma delle attività integrative puntando alla realizzazione e perpetuazione dei progetti rivolti ad un'utenza allargata, evitando – o perlomeno, non citando – iniziative di nicchia;
- le attività integrative rispondono tendenzialmente, secondo consuetudine, ad esigenze ora di natura didattica, ora di ordine latamente 'culturale', ora di socializzazione/motivazione.

Per quanto riguarda la prima tipologia di integrazione del curricolo sottoposta alla riflessione delle scuole intervistate, quella delle attività realizzate ‘fuori dalle mura scolastiche’ e ‘durante l’orario scolastico’, i riferimenti più frequenti (ricordando che si chiedeva a dirigenti e docenti di indicare le tre attività reputate più significative) riguardano:

- le visite guidate e/o i viaggi d’istruzione (cui fanno riferimento 21 scuole), con tendenziale coinvolgimento indifferenziato di tutte le classi;
- gli stage, i tirocini e le attività di alternanza scuola-lavoro (con 11 citazioni), destinati, come da indicazioni ministeriali, agli studenti dei trienni conclusivi e preferibilmente a quelli delle classi quarte e quinte;
- le attività di educazione stradale, educazione alla salute e educazione ambientale, cui, in sovrapposizione o in alternativa, fanno riferimento 10 scuole;
- le attività sportive (richiamate da 6 scuole)
- i progetti europei (stage, scambi, progetto Comenius), adottati da 4 scuole;
- le manifestazioni culturali (conferenze, convegni, seminari, *etc.*), citate da 4 scuole;
- spettacoli ed eventi artistici (mostre, teatro, concerti), cui fanno cenno 4 scuole.

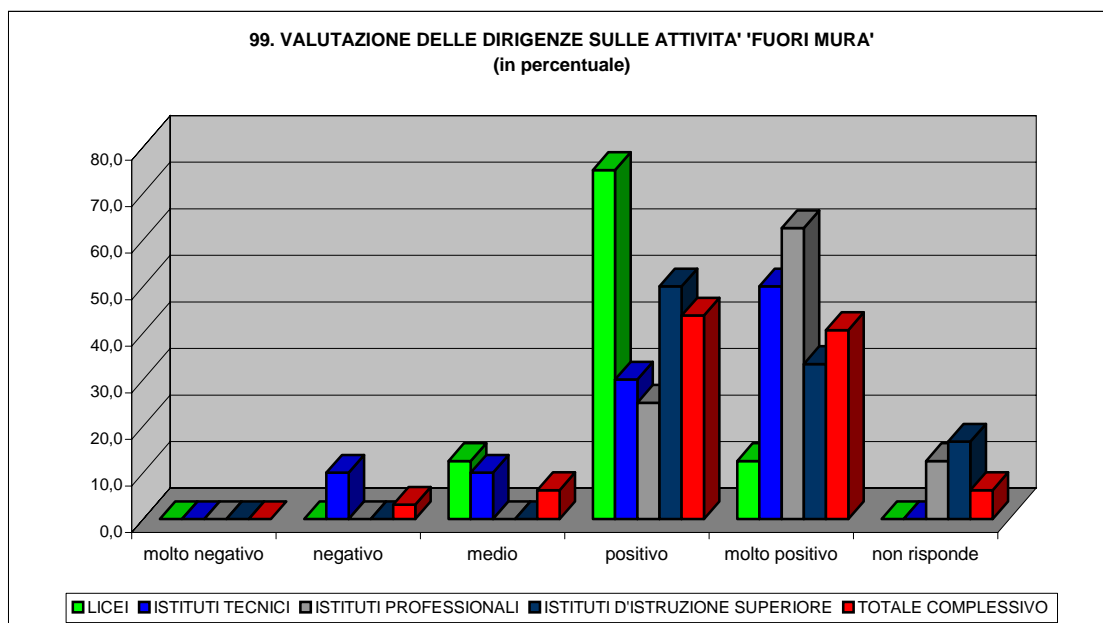
Essendo collocate in orario scolastico, le attività citate godono di una partecipazione quasi plenaria da parte degli studenti cui sono indirizzate.

Le principali integrazioni del curricolo dislocate al di fuori degli spazi e degli orari scolastici sono:

- le attività sportive (14 citazioni);
- il teatro e il cinema (11 citazioni);
- le visite guidate e i viaggi d’istruzione (5 citazioni);
- il volontariato (4 citazioni);
- le iniziative di educazione ambientale, stradale e alla salute (3 citazioni);
- gli stage, l’alternanza scuola-lavoro (3 citazioni);
- i progetti europei e gli scambi culturali (3 citazioni);
- il Lavoro Estivo Guidato (3 citazioni);

- le conferenze (2 citazioni).

La partecipazione, pomeridiana e volontaria, è più bassa; soprattutto nel caso delle attività sportive il rapporto fra beneficiari effettivi ed utenti potenziali è ridotto, mai superiore al 20%.

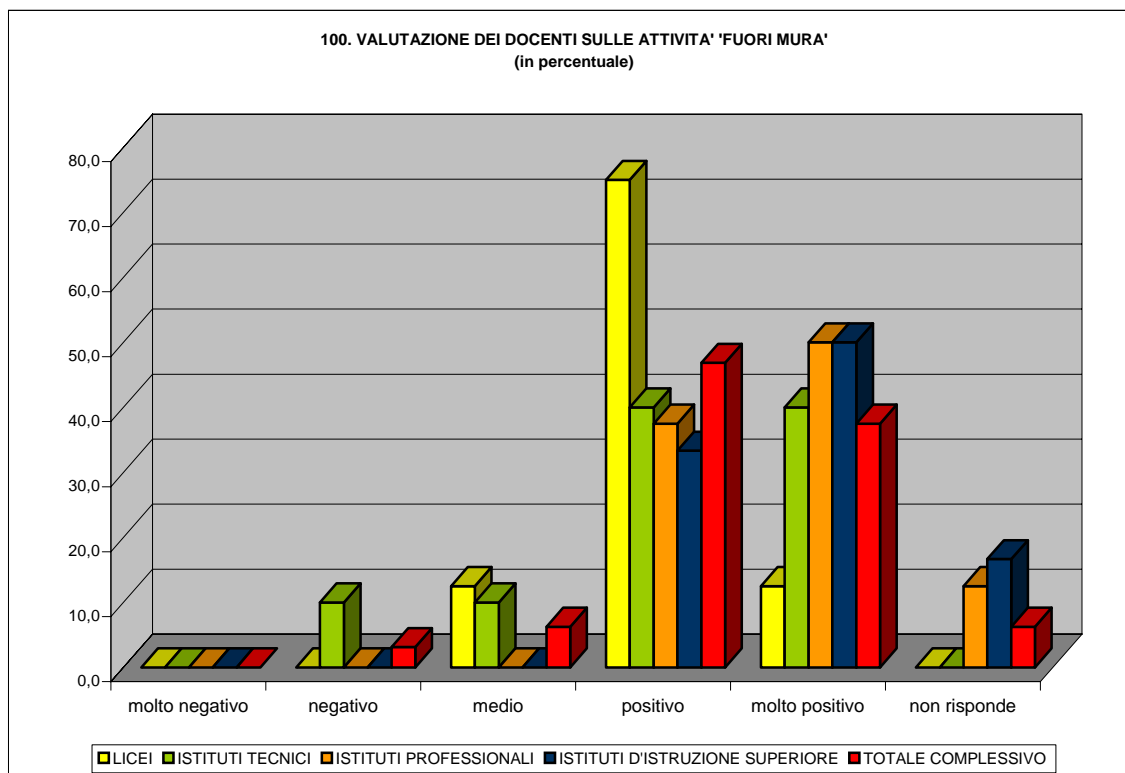


Gli istogrammi 99 e 100 danno una rappresentazione evidente della soddisfazione di dirigenti e docenti sull'efficacia delle attività esterne alla sede scolastica: oltre l'84% tanto dei primi quanto dei secondi esprime una valutazione positiva o molto positiva, mentre gli unici accenti negativi provengono da un istituto tecnico.

Le motivazioni che sostengono tale orientamento favorevole richiamano:

- il valore orientativo di molte attività 'fuori mura';
- lo sviluppo delle potenzialità e della motivazione degli studenti;
- l'aumento dell'autostima in situazioni e contesti extra-scolastici;
- lo sviluppo della creatività;
- la possibilità di arricchire gli apprendimenti curricolari;
- l'acquisizione di abilità operative ed organizzative;
- l'incentivo alla socializzazione;
- l'arricchimento delle competenze trasversali;
- il miglioramento delle relazioni fra docenti e studenti.

Gli scarsi giudizi mediani sono spiegati facendo riferimento alla necessità di perfezionare la fase di condivisione e progettazione delle attività, con un maggiore e più fattivo coinvolgimento dei consigli di classe, mentre una scuola denuncia lo scarso entusiasmo e la modesta partecipazione dei propri studenti.



Undici scuole su trentadue affermano di aver introdotto o percepito mutamenti nell'ambito delle attività 'fuori mura'; nella maggior parte dei casi (cinque) si fa riferimento all'ampliamento e/o all'intensificazione dei progetti, mentre una sola scuola ha osservato un aumento della partecipazione studentesca.

A fronte della ampiezza e pluralità delle attività *extra-moenia*, le integrazioni del curriculum operate all'interno degli edifici scolastici, sia durante che al di fuori dell'orario scolastico, sono maggiormente standardizzate.

In fascia mattutina prevalgono le attività di completamento/arricchimento del curriculum:

- educazione alla salute/educazione ambientale/educazione stradale (22 citazioni, ora specifiche, ora onnicomprensive, con maggiore frequenza della prima e della terza attività);

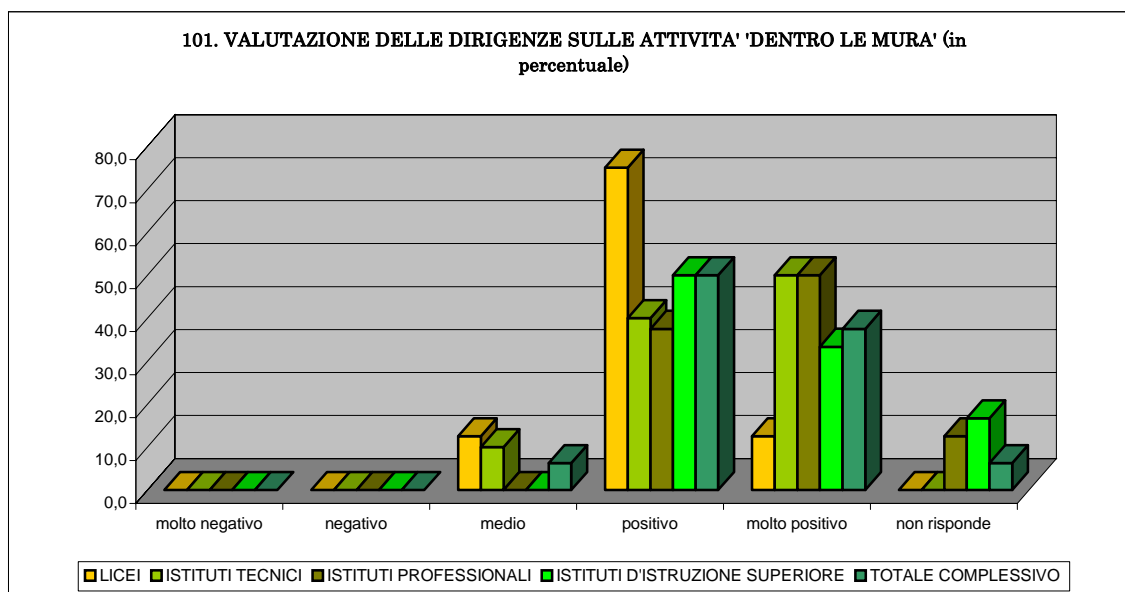
- conferenze/incontri con esperti (5 citazioni);
- orientamento (5 citazioni);
- progetto 'lingue 2000' (4 citazioni);
- area di progetto (4 citazioni);
- progetti 'lettura' (3 citazioni);
- lezioni con madrelinguista (3 citazioni);
- attività legate al Nuovo Obbligo Scolastico (3 citazioni);
- corso sulla sicurezza (2 citazioni);
- cinema (2 citazioni).

In fascia pomeridiana le attività maggiormente praticate sono le seguenti:

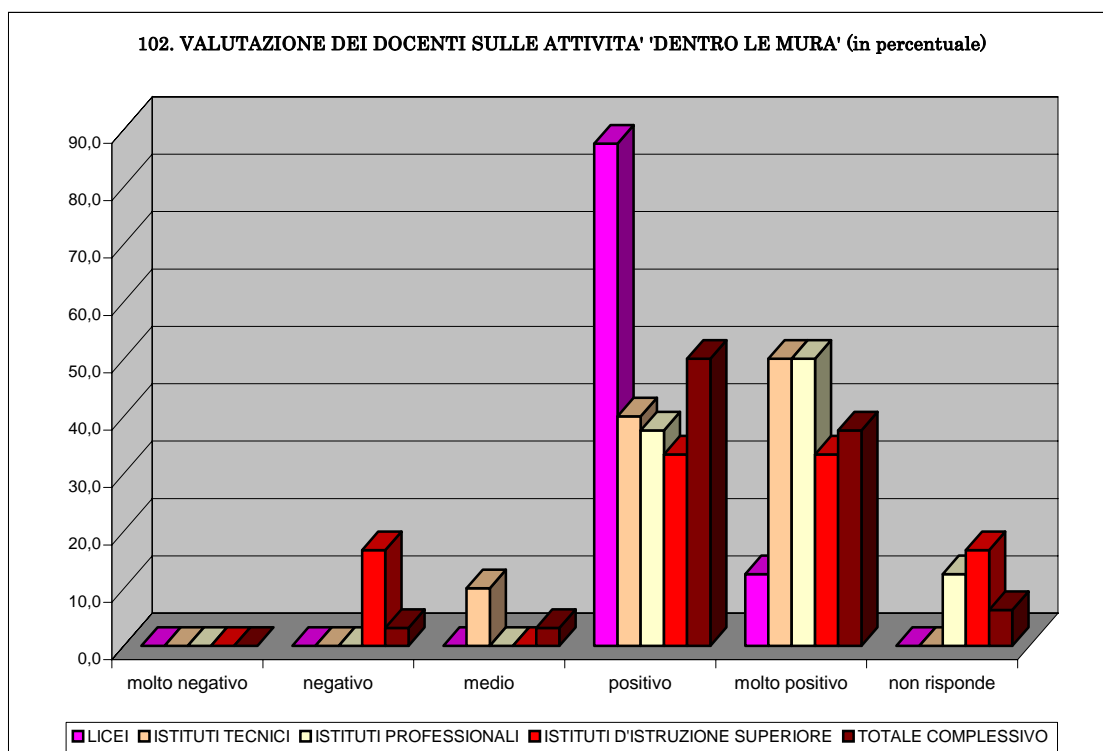
- teatro (10 citazioni), con prevalenza della modalità laboratoriale;
- corsi di lingua (in particolare il progetto 'Lingue 2000'), con 9 riferimenti;
- attività sportive (8 citazioni);
- attività di recupero disciplinare (8 citazioni);
- iniziative/corsi legate/i all'informatica e alla multimedialità (5 citazioni);
- progetti 'lettura' (3 citazioni);
- corso Feuerstein (3 citazioni);
- giornalino scolastico (2 citazioni).

Vanno poi aggiunte quelle attività artistico-espressive, supplementari rispetto ai già citati laboratori teatrali, che pur presentando casistiche differenziate (corso di pittura, di fotografia, *etc.*), rimandano ad una matrice comune e sono testimoniate da 3 istituti.

Quando si passa dalle attività *intra-moenia* collocate in fascia mattutina a quelle pomeridiane, cadendo il regime di obbligatorietà si riduce anche la partecipazione, malgrado non poche scuole testimonino, in relazione ad attività come quella teatrale o quelle sportive, una ristretta adesione iniziale controbilanciata successivamente da una sistematica e plenaria partecipazione da parte degli iscritti.



Il grafico 101 indica che complessivamente il giudizio delle dirigenze scolastiche è ancora più lusinghiero sul 'dentro le mura' di quanto non lo sia per le attività esterne: vent'otto scuole su trentadue valutano positivamente o molto positivamente l'efficacia di tali esperienze, mentre due istituti (un liceo e un tecnico) si esprimono con un giudizio mediano e altri due dirigenti non rispondono.



Non manca, al contrario – vedi grafico 102 - una nota negativa tra i docenti (nello specifico, di una scuola-polo). Giudizi di segno favorevole provengono comunque, analogamente a quanto avvenuto tra i dirigenti, da ben vent'otto istituti (anche in questo caso due scuole si astengono).

Le motivazioni più ricorrenti degli ampiamente maggioritari giudizi positivi riguardano:

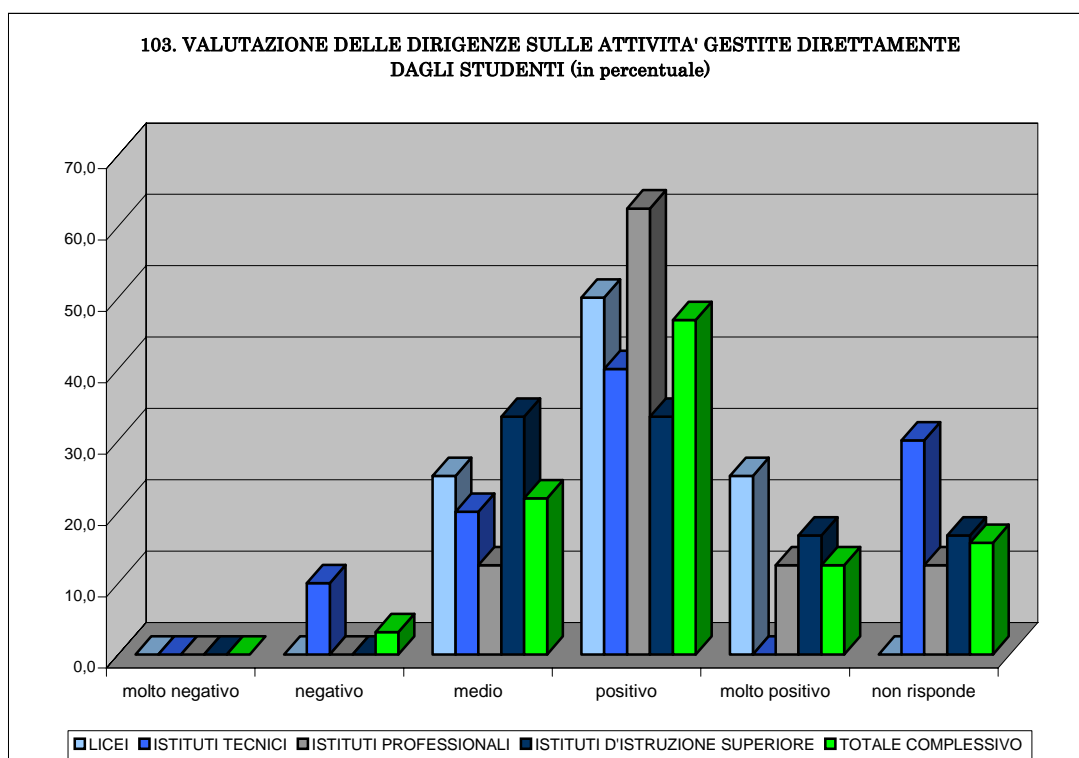
- l'ampliamento dell'offerta formativa;
- la motivazione allo studio e alla frequenza scolastica;
- la possibilità di intrattenere relazioni con il territorio circostante;
- lo stimolo di nuovi interessi;
- l'approfondimento dei saperi disciplinari e il miglioramento dell'apprendimento;
- la socializzazione fra gli studenti e tra studenti e docenti;
- la valorizzazione della creatività e delle attitudini individuali;
- la 'democratizzazione' della vita scolastica, con la ricezione di stimoli e sollecitazioni provenienti dalla componente studentesca.

I cambiamenti più significativi resocontati dalle scuole riguardano ora questioni di metodo (la maggior razionalizzazione e scrematura delle iniziative, l'intensificazione del nesso tra attività integrative e curriculum, la riduzione della durata di alcune iniziative, la cui configurazione originaria risultava dispersiva), ora problemi di ordine quantitativo (l'ampliamento delle proposte, l'aumento della partecipazione da parte degli studenti, l'incremento del numero di progetti istruiti ed attivati), ora, infine, aspetti di merito (due scuole testimoniano l'introduzione per il primo anno del progetto Feuerstein, altri istituti rappresentano le rispettive, eterogenee novità – volontariato, educazione stradale, corso sulla sicurezza nei cantieri, *etc.*).

Il quadro roseo sinora delineato si complica ove si faccia riferimento alle attività autogestite dagli studenti: in questo caso non solo la gamma di opzioni si restringe – tanto che ben 5 istituti non attestano nemmeno un'attività integrativa direttamente in capo alla componente studentesca e altri 6 ne adducono una soltanto – ma soprattutto mutano in negativo gli orientamenti valutativi degli operatori interpellati.

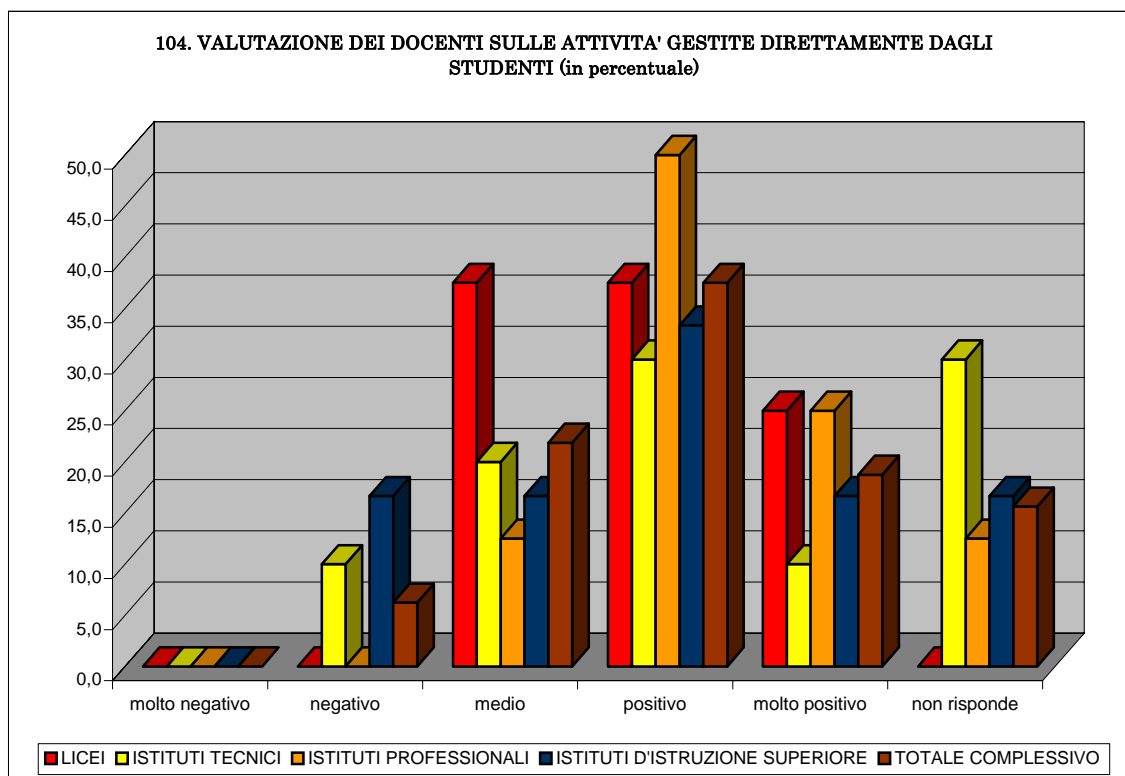
Le attività più frequentemente affidate all'organizzazione e alla gestione degli studenti sono:

- le assemblee d'istituto (12 citazioni);
- il giornalino scolastico (6 citazioni);
- le feste d'inizio e/o fine anno (5 citazioni);
- le attività teatrali (5 citazioni);
- TG college (4 citazioni);
- il cineforum (3 citazioni);
- le attività del gruppo sportivo (3 citazioni);
- la giornata della creatività (3 citazioni)
- le iniziative del gruppo musicale (2 citazioni).



Gli istogrammi 103 e 104 rappresentano nitidamente il giudizio cauto di dirigenti e docenti sull'efficacia delle integrazioni del curricolo autogestite: i primi sono orientati favorevolmente nella misura del 59% (22% di giudizi medi, 3% negativi, 16% non risponde), con disparità fra i giudizi tendenzialmente benevoli dei dirigenti di licei e professionali e maggiore severità di valutazione in tecnici e scuole-polo; gli insegnanti risultano ulteriormente pessimisti, giacché a fronte di

una maggioranza di giudizi positivi (56%), il 22% dei corpi-docenti esprime una valutazione media, il 6% negativa, mentre poco meno del 16% non risponde (in questo caso l'unico ordine scolastico superiore in cui i giudizi positivi sono meno della metà è quello tecnico, anche in ragione delle numerose astensioni).



I giudizi positivi richiamano ricorrentemente le seguenti implicazioni delle attività autogestite:

- socializzazione;
- responsabilizzazione e maturazione di attitudini organizzative;
- completamento della formazione culturale degli studenti;
- aumento della motivazione scolastica;
- valorizzazione delle qualità individuali;
- aumento dell'autostima.

Le note negative, di contro, richiamano problemi di fatto, piuttosto che di principio, come la scarsa partecipazione e il modesto coinvolgimento degli studenti estranei all'organizzazione, la necessità di una costante supervisione da parte degli

insegnanti, la mancanza di spazi adeguati, la dispersività derivante anche dalla eterogeneità anagrafica dei partecipanti.

Per questo tra le poche (sette) scuole che affermano di aver introdotto o percepito cambiamenti, si rilevano ora trasformazioni in positivo rispetto all'annualità precedente (aumento della partecipazione, miglioramento dell'organizzazione, ottimizzazione delle risorse e dei tempi), ora mutamenti di segno ambiguo (riduzione del numero di attività) o inequivocabilmente negativo (sospensione delle attività autogestite alla luce dei riscontri degli anni passati).

Ad onta di questo quadro in chiaroscuro, tutte le scuole (ventuno) che esplicitano i propri intendimenti per il futuro si riconoscono nell'opportunità/necessità di garantire adeguati spazi espressivi ed autoformativi agli studenti, promuovendone la partecipazione e il protagonismo tanto nelle sedi istituzionali quanto nei contesti informali.

6.12 AGGIORNAMENTO DEI DOCENTI

Il monitoraggio delle attività di aggiornamento per docenti organizzate e/o gestite direttamente, in autonomia o in partenariato con altri soggetti, dalle scuole superiori del territorio è stato avviato a partire dall'edizione 2000-2001 dell'Osservatorio. Con esso si è voluto acquisire e mettere a disposizione un primo novero di informazioni e dati statistici su quello che le istituzioni scolastiche fanno in applicazione dell'articolo 6 del DPR 275/99 (regolamento dell'autonomia) che prevede che le I.S.A., singolarmente o tra loro associate, curino "la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico".

In tale ambito le scuole modenesi hanno esibito, nel primo anno di monitoraggio, una vocazione poliedrica, svolgendo attività di formazione al corpo insegnante sia in ingresso che in servizio, su materie o addirittura singole tematiche disciplinari specifiche come su competenze di ordine tecnico-didattico trasversali ai singoli saperi.

La gamma dei corsi di aggiornamento realizzati nel corso dell'anno scolastico 2001-2002 è altrettanto eterogenea, pur mostrando un netto ridimensionamento, rispetto all'anno scolastico precedente, delle iniziative di formazione disciplinari. Essi sono qui di seguito raggruppati in macroaree (ove non indicato diversamente, si intende che l'attività è stata testimoniata da una sola scuola):

Corsi di aggiornamento nelle aree disciplinari specifiche:

Storia del '900 (quattro scuole), Laboratorio sull'Europa e i diritti, Didattica della storia (in rete), Corso di mecatronica

Aggiornamento legato all'autonomia e al nuovo ordinamento scolastico:

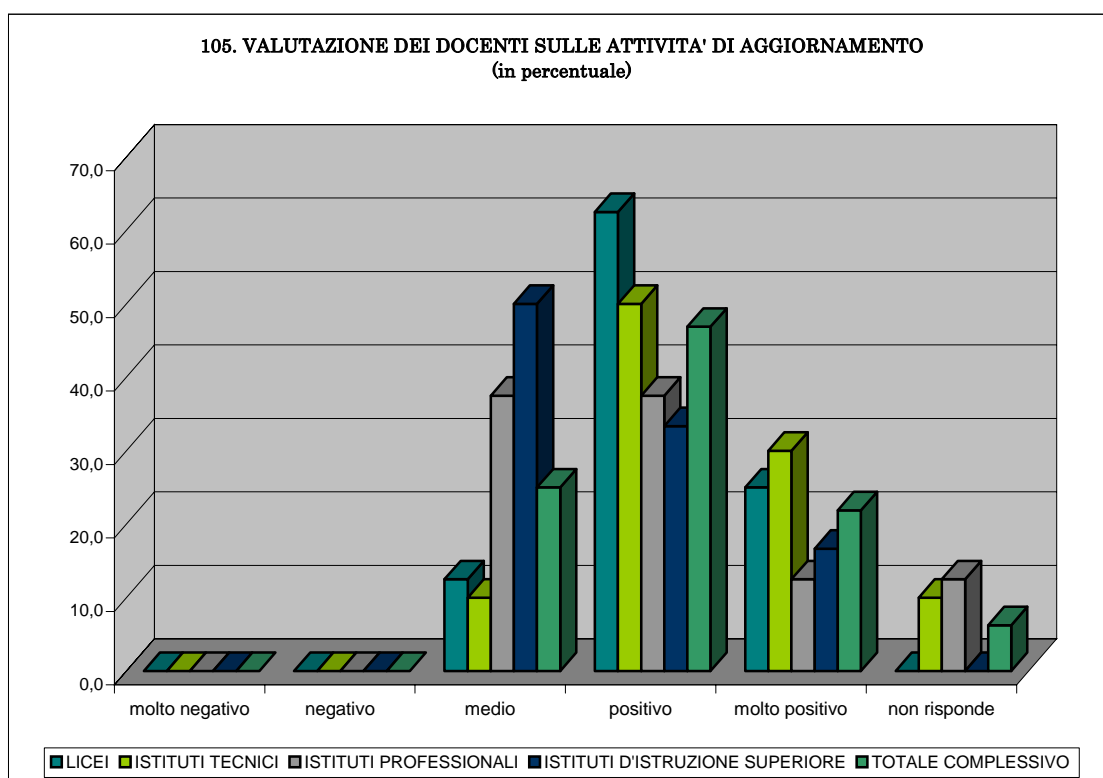
Corso sul nuovo esame di stato (dodici scuole); Corso sugli esami di qualifica, Corso per coordinatori di classe, Corso per funzioni obiettivo

Tecnologie dell'informazione e della comunicazione:

Corso di informatica e internet (tutte le scuole), Corso avanzato di internet, Corso sull'applicazione di internet alla didattica, Corso per amministratori di rete-server, Laboratorio multimediale, Corso visual basic, Corso sulla creazione di ipertesti, Corso HTML

Corsi su temi trasversali:

Corso sull'autovalutazione d'istituto, Progetto qualità, Corso sulla sicurezza nei luoghi scolastici (sette scuole), Corso Feuerstein, Corso di formazione sulla relazione docente-studente, Corso sul *tutoring*, Corso di autostima per docenti, Corso per mediatori generazionali, Corso su stili cognitivi d'apprendimento, Corso sulla rianimazione polmonare, Educazione alla salute mentale, Corso d'inglese, Corso di alfabetizzazione alle lingue minoritarie



Come visibile nel grafico 105, la valutazione degli insegnanti sulle attività condotte in funzione della loro formazione e/o del loro aggiornamento è tendenzialmente positiva: quasi il 69% dei docenti si esprime in termini lusinghieri, mentre solo il 25% si attiene su una valutazione media, con una netta prevalenza, in quest'ultimo

caso, delle rappresentanze-docenti di I.I.S. e Istituti Professionali (rispettivamente il 50% e il 37,5%). Due scuole (6,3%) non hanno risposto.

Le motivazioni più frequenti dei giudizi positivi espressi sono:

- la risposta dei corsi alle reali esigenze di aggiornamento;
- la coerenza con i bisogni dell'istituto;
- la buona ricaduta sull'attività didattica;
- la valorizzazione delle risorse interne;
- l'interesse intrinseco delle tematiche trattate.

Chi ha valutato con cautela l'efficacia di queste iniziative ha invece appuntato la propria attenzione su:

- il calo della partecipazione da parte dei docenti, non adeguatamente incentivati;
- gli eccessi di burocrazia organizzativa e gestionale;
- la ripetitività di alcuni corsi (es. esame di stato);
- la limitatezza delle ore a disposizione;
- la difficoltà di far ricadere la formazione sull'attività didattica.

Per quanto concerne i progetti futuri, le scuole superiori modenesi hanno convenuto sulla necessità di ampliare lo spettro tematico e disciplinare dei corsi (problematiche del disagio giovanile, multimedialità, integrazione studenti H, valutazione, comunicazione, internet e reti locali, inglese, ECDL, progettazione europea), ripromettendosi altresì, tra le altre, alcune innovazioni in materia di:

- monitoraggio dei bisogni formativi;
- reperimento risorse;
- partenariato con altre scuole e/o soggetti del territorio.