



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO  
SERVIZIO EUROPA  
UFFICIO FONDO SOCIALE EUROPEO

**INTERVENTI REALIZZATI  
CON IL CONTRIBUTO DEL FONDO SOCIALE EUROPEO**

**SOGGETTO AFFIDATARIO: EX CENTRO PER LA FORMAZIONE CONTINUA E L'AGGIORNAMENTO  
DEL PERSONALE INSEGNANTE - IPRASE**

**RELAZIONE  
SULLE  
ATTIVITA' REALIZZATE E  
RENDICONTO GENERALE DELLE SPESE  
ANNI 2012-2015**

**DICEMBRE 2015**

DENOMINAZIONE DEL PROGETTO:  
PERCORSO SPERIMENTALE DI ACCOMPAGNAMENTO DEGLI INSEGNANTI NELL'INTEGRAZIONE DI  
GIOVANI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

CODICE DEL PROGETTO: 2012\_3G.21.1

SEDE DI REALIZZAZIONE: IPRASE, Palazzo Todeschi, Via Tartarotti 7, 38068 Rovereto (TN)

DURATA EFFETTIVA: dal 14 novembre 2012 al 31 dicembre 2015



**RELAZIONE SULLE ATTIVITA' REALIZZATE**

**DENOMINAZIONE DEL PROGETTO** PERCORSO SPERIMENTALE DI ACCOMPAGNAMENTO  
DEGLI INSEGNANTI NELL'INTEGRAZIONE DI GIOVANI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

**CODICE PROGETTO:** 2012\_3G.21.1

<b>Premessa</b> .....	5
<b>Attività aventi contenuto formativo</b> .....	19
<b>Progettazione e realizzazione di un percorso di formazione volto a formare un campione di consigli di classe, e il personale selezionato del "Settore di Coordinamento BES" del Dipartimento della Conoscenza, per lo sviluppo di competenze, anche a carattere metodologico-didattico, che contraddistinguono la scuola inclusiva per una profonda e innovativa riorganizzazione del sostegno didattico agli alunni con disabilità</b> .....	19
1. Modalità di pubblicizzazione dell'azione e selezione/individuazione dei partecipanti .....	19
2. Il numero e la tipologia dei destinatari coinvolti .....	23
3. Articolazione del progetto .....	35
4. Caratteristiche della strumentazione didattica e dei software utilizzati.....	42
5. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati .....	45
6. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso .....	47
<b>Creazione di un gruppo di insegnanti specialisti in Bisogni Educativi Speciali e didattica inclusiva appositamente formati in un Master universitario di II livello, denominato "Pianificazione e gestione dei processi inclusivi nella scuola", da impiegare a supporto delle scuole e delle reti quali risorse BES <i>high-skills</i></b> .....	48
1. Modalità di pubblicizzazione dell'azione e selezione/individuazione dei partecipanti .....	48
2. Numero e tipologia dei destinatari coinvolti .....	48
3. Articolazione del progetto .....	48
4. Caratteristiche della strumentazione didattica e dei software utilizzati.....	52
5. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati .....	52
6. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso .....	52

<b>Attività non aventi contenuto formativo .....</b>	<b>53</b>
<b>ACCOMPAGNAMENTO E SUPPORTO AI CONSIGLI DI CLASSE E AGLI ISTITUTI SCOLASTICI E FORMATIVI PER LA DEFINIZIONE E PREDISPOSIZIONE DI PROGETTI INCLUSIVI INNOVATIVI, VOLTI A SUPERARE L'ATTUALE MODELLO DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA PER REALIZZARE UN'AZIONE FORMATIVA PIÙ EFFICACE, FLESSIBILE E PERVASIVA NELL'AMBITO DELLA COMUNITÀ SCOLASTICA E LOCALE. PARALLELAMENTE, IN UN'OTTICA DI SVILUPPO PROFESSIONALE INTEGRATIVO/ESTENSIVO, ATTIVITÀ DI RESTITUZIONE/FORMAZIONE PER I DIRIGENTI SCOLASTICI DELLE ISTITUZIONI COINVOLTE NELLA SPERIMENTAZIONE E PER TUTTI GLI ATTORI CHE OPERANO NELLA SCUOLA INCLUSIVA .....</b>	<b>53</b>
1. Articolazione del progetto .....	53
2. Risultati raggiunti .....	55
3. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati .....	57
4. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso .....	57
<b>PIANO DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DEGLI ESITI CHE HA INDIVIDUATO PIÙ TARGET E UTILIZZATO STRUMENTI DI ANALISI DIVERSIFICATI, ADOTTANDO UN APPROCCIO METODOLOGICO, NEI LIMITI DEL POSSIBILE E DEI VINCOLI DI CONTESTO, DI TIPO QUASI-SPERIMENTALE CHE CONSENTISSE DI VALUTARE EMPIRICAMENTE E ANCHE ATTRAVERSO UN'ACCURATA ANALISI QUANTITATIVA, L'IMPATTO DELLA SPERIMENTAZIONE, CONFRONTANDO GLI ESITI DELLA STESSA SU UN GRUPPO SPERIMENTALE (O "TRATTATO") RISPETTO A UN CORRISPETTIVO GRUPPO DI CONTROLLO, ESTRANEO ALLA SPERIMENTAZIONE E CON CARATTERISTICHE ASSIMILABILI A QUELLE DEL GRUPPO TRATTATO. ....</b>	<b>58</b>
1. e 2. Articolazione del progetto e risultati raggiunti .....	58
Sintesi dei risultati.....	79
Valutazione di processo .....	80
3. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati .....	81
4. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso .....	81
<b>PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DI UNO STRUMENTO INFORMATIZZATO PER LA RILEVAZIONE DEI BISOGNI E LA SUCCESSIVA DEFINIZIONE/ATTIVAZIONE DELLE RISORSE A SOSTEGNO DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ CERTIFICATA, SULLA BASE DEL MODELLO ICF-CY DELL'OMS .....</b>	<b>82</b>
1. e 2. Articolazione del progetto e risultati raggiunti .....	82
3. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati .....	86
4. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso .....	86
<b>ATTIVITÀ DI SUPPORTO AD ALCUNE ISTITUZIONI FORMATIVE PER LA DEFINIZIONE E PREDISPOSIZIONE DI PROGETTI INCLUSIVI INNOVATIVI.....</b>	<b>88</b>
1. e 2. Articolazione del progetto e risultati raggiunti .....	88
3. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati .....	101
4. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso .....	101

## **Premessa**

Nel presente documento si da conto delle attività realizzate nell'ambito del progetto denominato "Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con bisogni educativi speciali", distinguendo sostanzialmente tra attività a carattere formativo e attività non aventi contenuti formativi.

Il progetto è stato affidato al Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante della Provincia autonoma di Trento con determinazione del Dirigente del Servizio Rapporti comunitari e sviluppo locale n. 135 di data 25 ottobre 2012.

L'inizio attività è avvenuto in data 14 novembre 2012 come da comunicazione prot. S059/2011/643417 - 26.11-LC/tr di data 13 novembre 2012.

Con determinazione del Dirigente n. 65 di data 5 giugno 2013 il Servizio Europa ha preso atto della soppressione dell'Agenzia "Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante" e del subentro, dal 1° aprile 2013, dell'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa di seguito denominato IPRASE.

IPRASE ha ricevuto quindi in affidamento il progetto e con propria nota prot. IPRASE/2013/2354/5.5 di data 11 novembre 2013 ha richiesto una proroga dello stesso al 30 giugno 2015 al fine di dar corso alle attività previste, considerando la tempistica e le esigenze proprie delle scuole in relazione allo spostamento dei finanziamenti dall'esercizio finanziario 2013 all'esercizio finanziario 2014.

A seguito dello slittamento dei fondi e conseguentemente delle attività di realizzazione programmate, l'Istituto non ha avuto la possibilità di completare il lavoro di stampa, diffusione e disseminazione degli esiti dell'operazione progettuale, pertanto ha richiesto un'ulteriore proroga del termine per la conclusione del progetto al 31 dicembre 2015, considerando anche che, l'effettuazione di tali azioni nei primi mesi del nuovo anno scolastico, avrebbe potuto rappresentare un ulteriore valore aggiunto relativamente agli esiti delle iniziative medesime.

Il percorso sperimentale caratterizzante il progetto è stato intrapreso in coerenza con quanto previsto nel Programma Operativo Obiettivo 2 del Fondo Sociale Europeo per la Provincia

Autonoma di Trento, relativo al periodo 2007-2013 e, in particolare, con le finalità dell'Asse III "Inclusione sociale", in cui si persegue il rafforzamento della coesione sociale e delle pari opportunità per tutti, soprattutto delle fasce della popolazione più esposte a rischio di esclusione sociale, già a partire dai processi scolastici/formativi.

La sperimentazione ha inteso procedere a una revisione del modello di gestione degli Studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) di fascia A (alunni con disabilità) e di fascia B (alunni con difficoltà e tipicamente con Disturbi Specifici dell'Apprendimento), al fine di individuare risorse più idonee e forme organizzative innovative e flessibili in grado di migliorare la qualità dei processi di inclusione scolastica, sia in termini di efficacia che di efficienza. A tal fine sono state perseguite le seguenti attività:

### **Attività aventi contenuto formativo**

- Progettazione e realizzazione di un percorso di formazione volto a formare un campione di consigli di classe, e il personale selezionato del "Settore di Coordinamento BES" del Dipartimento della Conoscenza, per lo sviluppo di competenze, anche a carattere metodologico-didattico, che contraddistinguono la scuola inclusiva per una profonda e innovativa riorganizzazione del sostegno didattico agli alunni con disabilità (settembre 2013).
- Creazione di un gruppo di insegnanti specialisti in Bisogni Educativi Speciali e didattica inclusiva appositamente formati in un Master universitario di II livello, denominato "Pianificazione e gestione dei processi inclusivi nella scuola", da impiegare a supporto delle scuole e delle reti quali risorse BES *high-skills* (da dicembre 2014 a febbraio 2015).

### **Attività non aventi contenuto formativo**

- Accompagnamento e supporto ai consigli di classe e agli istituti scolastici per la definizione e predisposizione di progetti inclusivi innovativi, volti a superare l'attuale modello di integrazione scolastica per realizzare un'azione formativa più efficace, flessibile e pervasiva nell'ambito della comunità scolastica e locale. Parallelamente, in un'ottica di sviluppo professionale integrativo/estensivo, attività di presentazione/restituzione per i dirigenti scolastici delle istituzioni coinvolte nella sperimentazione e per tutti gli attori che operano nella scuola inclusiva (da settembre 2013 a giugno 2015).

- Piano di monitoraggio e valutazione degli esiti che ha individuato più target e utilizzato strumenti di analisi diversificati, adottando un approccio metodologico, nei limiti del possibile e dei vincoli di contesto, di tipo quasi-sperimentale<sup>1</sup> che consentisse di valutare empiricamente e anche attraverso un'accurata analisi quantitativa, l'impatto della sperimentazione, confrontando gli esiti della stessa su un gruppo sperimentale (o "trattato") rispetto a un corrispettivo gruppo di controllo, estraneo alla sperimentazione e con caratteristiche assimilabili a quelle del gruppo trattato (nel corso dei due anni scolastici di sperimentazione: 2013-14 e 2014-15).
- Progettazione e realizzazione di uno strumento informatizzato per la rilevazione dei bisogni e la successiva definizione/attivazione delle risorse a sostegno degli alunni con disabilità certificata, sulla base del modello ICF-CY dell'OMS (da gennaio 2014 ad aprile 2015).
- Attività di supporto ad alcune Istituzioni Formative per la definizione e predisposizione di progetti inclusivi innovativi (triennio 2012-13, 2013-14, 2014-15).

---

1

L'approccio quasi-sperimentale prevede che chi conduce la ricerca non abbia un controllo completo di tutte le variabili. I quasi-esperimenti si presentano allorché non sia possibile assegnare casualmente i soggetti alle varie condizioni sperimentali, ma solo selezionarli in base a raggruppamenti già esistenti. I quasi-esperimenti sono anche chiamati «ex post facto», perché la ricerca avviene dopo che i gruppi si sono formati in base a dei criteri che non è stato il ricercatore a decidere e/o su cui non era possibile decidere in totale libertà.

Un disegno quasi sperimentale è quindi caratterizzato da tre circostanze specifiche: a) manipolazione controllata delle variabili esaminate; b) gruppi di soggetti di cui non è garantita a priori l'equivalenza in quanto non casualizzati in fase di campionamento e di assegnazione dei soggetti ai gruppi; c) ipotesi per lo più in forma di nesso relazionale fra variabili di tipo associativo (covariazione).

Dunque, a differenza di quanto avviene per i disegni sperimentali veri, nei disegni quasi sperimentali il ricercatore non dispone della facoltà di creare i gruppi secondo un piano di campionamento e assegnazione preordinato, ma è costretto ad operare su gruppi già esistenti e precostituiti, non avendo dunque la garanzia che tali gruppi possano considerarsi equivalenti. Naturalmente la non equivalenza dei gruppi comporterà delle conclusioni più deboli (caratterizzate fra l'altro da un maggior grado di incertezza) rispetto a quelle di un esperimento vero e proprio, cioè con un minor grado di validità interna. Anche le ipotesi di un disegno quasi sperimentale sono in genere più deboli rispetto a quelle dei veri esperimenti (semplice associazione fra variabili piuttosto che nessi causali).

Nonostante una sua maggiore debolezza rispetto agli esperimenti veri e propri, occorre tuttavia precisare che la situazione quasi sperimentale è abbastanza tipica della ricerca scolastica, in cui i gruppi di soggetti sono per lo più delle classi già costituite, ed ancor più raramente è possibile assegnare casualmente i docenti. In altri termini, nella ricerca educativa sul campo solo molto raramente lo sperimentatore può disporre della facoltà di scegliere fra un disegno sperimentale o quasi sperimentale.

## Organigramma progettuale

L'organigramma progettuale, definito ai fini di una realizzazione completa ed efficace del progetto, è risultato composto dalle seguenti realtà/risorse:

- IPRASE del Trentino, con compiti di regia, guida e pilotaggio del progetto;
- Settore BES del Dipartimento della Conoscenza, sia con compiti di interfaccia e dialogo durante l'implementazione del progetto, sia con compiti tecnico-operativi di gestione del personale selezionato per fungere da tutor specialista nell'accompagnamento dei consigli di classe;
- Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento e Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bolzano, con compiti formativi e di supervisione scientifica;
- Centro Studi Erickson, con compiti tecnico-operativi e formativi;
- Fondazione Giovanni Agnelli, con compiti di monitoraggio e valutazione.

## Selezione del target, classi e alunni coinvolti

In base alle finalità, ai presupposti metodologici, ai vincoli di contesto e alle disponibilità economiche e personali, il target della sperimentazione è stato configurato osservando i seguenti criteri quantitativi e qualitativi:

- una ventina di classi degli Istituti Comprensivi della Provincia di Trento, orientativamente 2/3 della Scuola Primaria (classi terze e quarte) e 1/3 della Scuola Secondaria di Primo Grado (classi prime e seconde) come gruppo sperimentale e altrettante con caratteristiche simili (in termini di composizione del gruppo classe ed "estrazione socio-territoriale"), con funzioni di gruppo di controllo;
- presenza nelle classi di alunni con disabilità psico-cognitive non gravissime ed escluse le disabilità motorio-sensoriali, nonché di alunni con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA): idealmente, per ogni classe, un alunno di "fascia A" (certif. ai sensi della L.104/92) e uno/due alunni di "fascia B", secondo i criteri definitivi adottati dalla Provincia Autonoma di Trento nelle *Linee guida BES 2012 - Attuazione del Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti*;
- scuole di appartenenza che fossero espressione di differenti realtà territoriali della Provincia Autonoma di Trento (aree urbane e comunità di valle/montane);



- disponibilità dei dirigenti scolastici e dei consigli di classe a impegnarsi per un biennio di attuazione.

In definitiva le classi coinvolte nella sperimentazione sono state in totale 33: 17 del gruppo sperimentale (13 della Scuola Primaria e 4 della Scuola Secondaria di Primo Grado), i cui consigli di classe sono stati debitamente formati (si veda nel dettaglio il paragrafo 3) e accompagnati da tutor specializzati in didattica inclusiva lungo il percorso sperimentale biennale (si veda nel dettaglio il paragrafo 5) e 16 del gruppo di controllo (12 della Primaria e 4 della Scuola Secondaria di Primo Grado).

Il numero complessivo di alunni delle classi coinvolte nella sperimentazione nell'arco del biennio è rimasto praticamente immutato intorno alle 670 unità (671 nell'a.s. 2013-14, 674 nel successivo), sebbene il numero di alunni con BES abbia invece registrato un incremento di oltre il 23% tra il primo e il secondo anno di sperimentazione, passando da 76 a 94. Di conseguenza, l'incidenza degli alunni con BES sul totale degli alunni coinvolti (considerando insieme gruppo sperimentale e gruppo di controllo) si è accresciuto, passando dall'11% dell'a.s. 2013-14 a quasi il 14% del successivo anno scolastico.

Dal lato del corpo docente la sperimentazione ha coinvolto direttamente circa 120 insegnanti, il 75% dei quali ha beneficiato delle opportunità formative offerte.

Si riporta di seguito l'elenco delle scuole e classi partecipanti, suddivise tra "gruppo sperimentale" e "gruppo di controllo".

## GRUPPO SPERIMENTALE

Istituto Comprensivo	Scuola	Classe	Sezione
I.C. ALA	Primaria "A. Betta" - Ala	3	C
I.C. GIUDICARIE ESTERIORI	Primaria Fiavé	3	-
I.C. PERGINE 1	Primaria "Don Milani" - Pergine	4	A
I.C. ALTOPIANO DI PINE'	Primaria Baselga di Pinè	4	-
I.C. CLES	Primaria Cles	4	B
I.C. VALLE DI LEDRO	Primaria "E. O. Ferrari" - Molina di Ledro	3	-
I.C. TRENTO 6	Primaria "S. Pertini" - Sopramonte	4	-
I.C. TRENTO 2	Primaria "R. Zandonai" - Martignano	3	A
I.C. TRENTO 2	Primaria "R. Zandonai" - Martignano	4	A
I.C. TRENTO 7	Primaria "S. Anna" - Gardolo	4	B
I.C. BASSA VAL DI SOLE	Primaria "C. Cristoforetti" - Malè	3	-
I.C. LAVIS	Primaria Pressano	4	A
I.C. VALLE DEI LAGHI	Primaria Terlago	3	-
I.C. ALA	Secondaria Primo Grado "C. Battisti" - Ala	2	D
I.C. REVO'	Secondaria Primo Grado "C.A. Martini" - Revò	1	-
I.C. TRENTO 6	Secondaria Primo Grado "A. Manzoni" - Trento	2	C
I.C. TRENTO 7	Secondaria Primo Grado "S. Pedrolli" - Gardolo	2	F

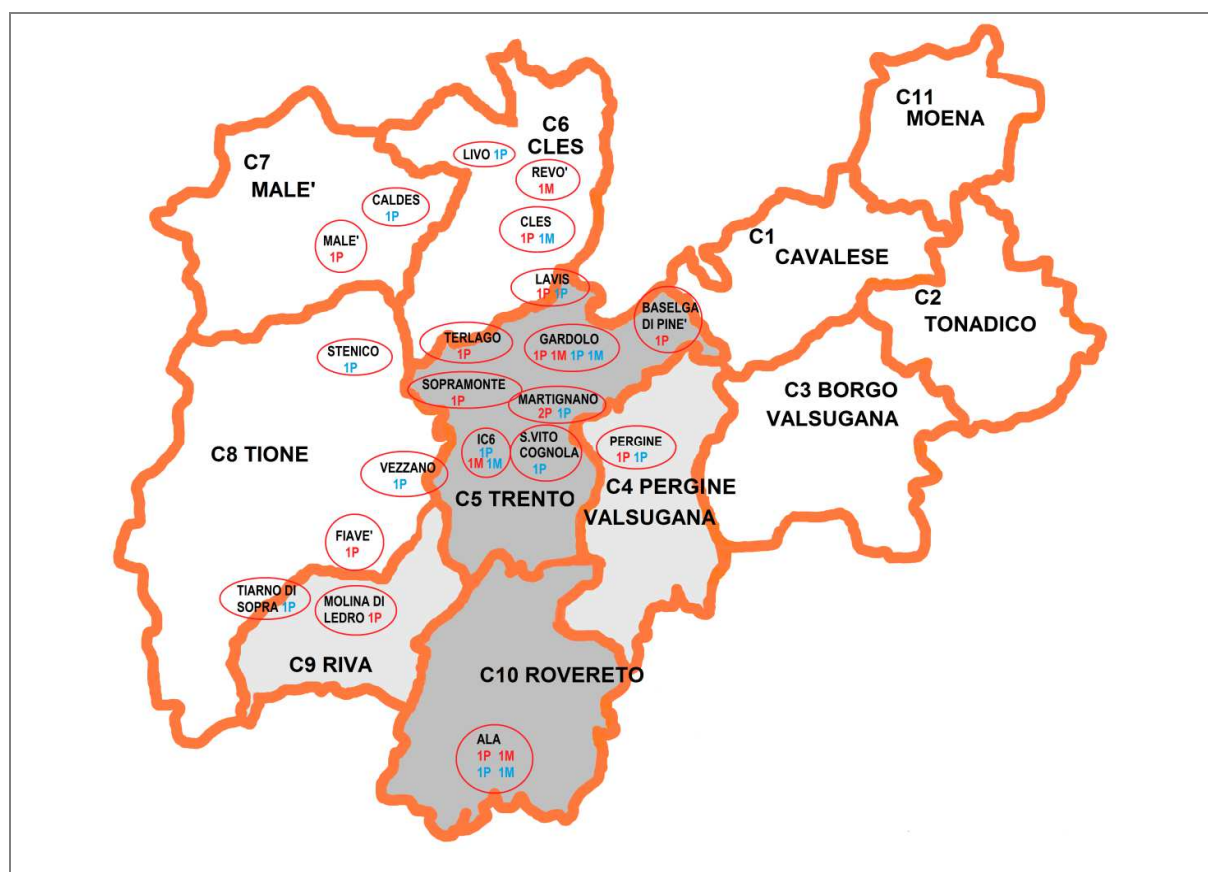
## GRUPPO DI CONTROLLO

Istituto Comprensivo	Scuola	Classe	Sezione
I.C. ALA	Primaria "A. Betta" - Ala	3	B
I.C. GIUDICARIE ESTERIORI	Primaria "G. Graffer" - Stenico	3	-
I.C. PERGINE 1	Primaria "Don Milani" - Pergine	4	B
I.C. CLES	Primaria Livo	4	-
I.C. VALLE DI LEDRO	Primaria Tiarno di Sopra	3	-
I.C. TRENTO 6	Primaria "A. Schmid" - Trento	4	-
I.C. TRENTO 2	Primaria "R. Zandonai" - Martignano	3	B
I.C. TRENTO 2	Primaria "R. Belinzani - S. Vito di Cognola	4	A
I.C. TRENTO 7	Primaria "Pigarelli" - Gardolo	4	B
I.C. BASSA VAL DI SOLE	Primaria Caldes	3	-
I.C. LAVIS	Primaria "G. Grazioli" Lavis	4	B
I.C. VALLE DEI LAGHI	Scuola Primaria Vezzano	3	-
I.C. ALA	Secondaria Primo Grado "C. Battisti" - Ala	2	A
I.C. CLES	Secondaria Primo Grado "V. Inama" - Cles	1	B
I.C. TRENTO 6	Secondaria Primo Grado "A. Manzoni" - Trento	2	A
I.C. TRENTO 7	Secondaria Primo Grado "S. Pedrolli" - Gardolo	2	A

Dalla rappresentazione della mappatura della distribuzione territoriale delle scuole partecipanti al percorso sperimentale (si veda la figura 1), è possibile notare come gran parte di queste si concentrino lungo l'asse sud-nord della Provincia che, partendo da sud e toccando Ala, attraversa l'area urbana maggiore di Trento (con alcune sue frazioni o località variamente popolate, come ad esempio Gardolo, Martignano o Sopramonte) per spingersi più a nord, coinvolgendo le località di Cles, Revò e Livo in Val di Non. Altre aree urbane di dimensioni intermedie interessate dalla sperimentazione sono state quella di Riva e di Borgo Valsugana, mentre le restanti istituzioni scolastiche aderenti risultano ubicate nelle aree corrispondenti alle reti di scuole di Tione e Malé, sul versante occidentale della Provincia.

Non hanno partecipato al percorso le istituzioni scolastiche dell'area orientale, vale a dire quelle delle reti di scuole relative alle aree di Borgo Valsugana, Tonadico, Cavalese e Moena.

Fig. 1 – Mappatura degli I.C. partecipanti al percorso sperimentale



P= primaria/elementare; M=SSIG/media; ■ = gruppo sperimentale; ■ = gruppo di controllo; C=reti di scuole

Viene di seguito fornito un quadro complessivo sulle classi partecipanti e sulle dinamiche della loro composizione nel corso dell'intera durata della sperimentazione: i due anni scolastici 2013-14 e 2014-15.

Innanzitutto può essere interessante confrontare i due gruppi (sperimentale e di controllo) e i due gradi di scuola coinvolti nella sperimentazione in base alle differenze di genere, per verificare se e in che misura i differenti raggruppamenti si rassomiglino rispetto all'incidenza della componente maschile o femminile. Dalla sottostante tabella 1, riferita alla distribuzione degli alunni per genere nei diversi gruppi e sotto-gruppi delle classi partecipanti, si rileva quasi sempre una prevalenza della componente maschile, particolarmente accentuata nel sotto-gruppo della Primaria sperimentale (57,8%) e nel sotto-gruppo della Secondaria di Primo Grado del gruppo di controllo (55,1%). Anche accorpendo gruppo sperimentale e gruppo di controllo si nota comunque una preponderanza della componente maschile (del 55,8%) nella Primaria. Questa prevalenza della presenza maschile, valida a livello medio e accorpendo le classi nei gradi scolastici (Primaria e Secondaria di Primo Grado), viene meno se il confronto nella composizione per genere si spinge a livello di singole classi, da cui emerge una distribuzione per genere piuttosto variabile (si veda la tabella 2).

Tab. 1 - Alunni per genere (media del numero di alunni negli AS 2013-14 e 2014-15, valori assoluti e percentuali)

	Femmine	Maschi	F+M	% F	% M	F+M
<b>Gr. Sper.</b>						
Primaria	109	149	258	42,2	57,8	100,0
SSIG	44	43	87	50,6	49,4	100,0
Prim.+SSIG	153	192	345	44,3	55,7	100,0
<b>Gr. Contr.</b>						
Primaria	111	128,5	239,5	46,3	53,7	100,0
SSIG	39,5	48,5	88	44,9	55,1	100,0
Prim.+SSIG	150,5	177	327,5	46,0	54,0	100,0
<b>Gr.Sper.+Gr.Contr.</b>						
Primaria	220	277,5	497,5	44,2	55,8	100,0
SSIG	83,5	91,5	175	47,7	52,3	100,0
Prim.+SSIG	303,5	369	672,5	45,1	54,9	100,0

Fonte: Dipartimento della conoscenza-coordinamento BES-PAT (dati riferiti al 31 gennaio 2014 e 2015)

Tabella 2 - Alunni iscritti per genere e singole classi (anno scolastico 2013-14 e 2014-15)

SITUAZIONE AL 31/1/2014							SITUAZIONE AL 31/1/2015						
Gr. SPER.	Num.alunni						Gr. SPER.	Num.alunni					
Primaria	F	M	M+F	% F	% M	F+M	Primaria	F	M	M+F	% F	% M	F+M
01_Ala3C	12	11	23	52,2	47,8	100,0	01_Ala3C	11	12	23	47,8	52,2	100,0
03GiuFiave3	6	6	12	50,0	50,0	100,0	03GiuFiave3	7	6	13	53,8	46,2	100,0
04Perg4A	3	10	13	23,1	76,9	100,0	04Perg4A	4	10	14	28,6	71,4	100,0
05Pine4	8	9	17	47,1	52,9	100,0	05Pine4	8	9	17	47,1	52,9	100,0
07Cles4	13	6	19	68,4	31,6	100,0	07Cles4	13	6	19	68,4	31,6	100,0
08Moli3	9	15	24	37,5	62,5	100,0	08Moli3	9	15	24	37,5	62,5	100,0
09Sopr4	12	13	25	48,0	52,0	100,0	09Sopr4	12	13	25	48,0	52,0	100,0
11Mart3A	11	11	22	50,0	50,0	100,0	11Mart3A	11	11	22	50,0	50,0	100,0
12Mart4	10	12	22	45,5	54,5	100,0	12Mart4	10	12	22	45,5	54,5	100,0
13Anna4	11	11	22	50,0	50,0	100,0	13Anna4	8	14	22	36,4	63,6	100,0
15Male3	6	15	21	28,6	71,4	100,0	15Male3	6	15	21	28,6	71,4	100,0
16Pres4	4	14	18	22,2	77,8	100,0	16Pres4	4	14	18	22,2	77,8	100,0
17Terl3	5	14	19	26,3	73,7	100,0	17Terl3	5	14	19	26,3	73,7	100,0
<b>Tot.Prim.Sper.</b>	<b>110</b>	<b>147</b>	<b>257</b>	<b>42,8</b>	<b>57,2</b>	<b>100,0</b>	<b>Tot.Prim.Sper.</b>	<b>108</b>	<b>151</b>	<b>259</b>	<b>41,7</b>	<b>58,3</b>	<b>100,0</b>
<b>Gr.Sper.SSIG</b>							<b>Gr.Sper.SSIG</b>						
02AlaSec2D	10	13	23	43,5	56,5	100,0	02AlaSec2D	10	11	21	47,6	52,4	100,0
06TN6ManzSec2C	11	9	20	55,0	45,0	100,0	06TN6ManzSec2C	12	9	21	57,1	42,9	100,0
10TN7Sec2F	9	13	22	40,9	59,1	100,0	10TN7Sec2F	10	14	24	41,7	58,3	100,0
14RevoSec1B	13	9	22	59,1	40,9	100,0	14RevoSec1B	13	8	21	61,9	38,1	100,0
<b>Tot.SSIG Sper.</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	<b>87</b>	<b>49,4</b>	<b>50,6</b>	<b>100,0</b>	<b>Tot.SSIG Sper.</b>	<b>45</b>	<b>42</b>	<b>87</b>	<b>51,7</b>	<b>48,3</b>	<b>100,0</b>
<b>TOT. GR. SPER.</b>	<b>153</b>	<b>191</b>	<b>344</b>	<b>44,5</b>	<b>55,5</b>	<b>100,0</b>	<b>TOT. GR. SPER.</b>	<b>153</b>	<b>193</b>	<b>346</b>	<b>44,2</b>	<b>55,8</b>	<b>100,0</b>

SITUAZIONE AL 31/1/2014							SITUAZIONE AL 31/1/2015						
Gr. CONTR.	Num.alunni						Gr. CONTR.	Num.alunni					
Primaria	F	M	M+F	% F	% M	F+M	Primaria	F	M	M+F	% F	% M	F+M
01_Ala3B	13	9	22	59,1	40,9	100,0	01_Ala3B	14	9	23	60,9	39,1	100,0
03GiuSteni3	6	5	11	54,5	45,5	100,0	03GiuSteni3	5	6	11	45,5	54,5	100,0
04Perg4B	7	15	22	31,8	68,2	100,0	04Perg4B	8	15	23	34,8	65,2	100,0
07Livo4	10	12	22	45,5	54,5	100,0	07Livo4	10	12	22	45,5	54,5	100,0
08Tiar3	18	9	27	66,7	33,3	100,0	08Tiar3	18	9	27	66,7	33,3	100,0
09Shmi4C	8	12	20	40,0	60,0	100,0	09Shmi4C	8	13	21	38,1	61,9	100,0
11Mart3B	11	10	21	52,4	47,6	100,0	11Mart3B	10	9	19	52,6	47,4	100,0
12SVito4	10	11	21	47,6	52,4	100,0	12SVito4	10	11	21	47,6	52,4	100,0
13Piga4	10	12	22	45,5	54,5	100,0	13Piga4	9	14	23	39,1	60,9	100,0
15Caldes3	2	4	6	33,3	66,7	100,0	15Caldes3	1	4	5	20,0	80,0	100,0
16Lavi4	10	15	25	40,0	60,0	100,0	16Lavi4	10	15	25	40,0	60,0	100,0
17Vezz3	7	13	20	35,0	65,0	100,0	17Vezz3	7	13	20	35,0	65,0	100,0
<b>Tot.Prim.Contr.</b>	<b>112</b>	<b>127</b>	<b>239</b>	<b>46,9</b>	<b>53,1</b>	<b>100,0</b>	<b>Tot.Prim.Contr.</b>	<b>110</b>	<b>130</b>	<b>240</b>	<b>45,8</b>	<b>54,2</b>	<b>100,0</b>
<b>Gr.Contr.SSIG</b>							<b>Gr.Contr.SSIG</b>						
02AlaSec2D	9	13	22	40,9	59,1	100,0	02AlaSec2D	9	13	22	40,9	59,1	100,0
06TN6ManzSec2A	10	10	20	50,0	50,0	100,0	06TN6ManzSec2A	10	9	19	52,6	47,4	100,0
10TN7Sec2A	9	14	23	39,1	60,9	100,0	10TN7Sec2A	8	14	22	36,4	63,6	100,0
14ClesSec1B	11	12	23	47,8	52,2	100,0	14ClesSec1B	13	12	25	52,0	48,0	100,0
<b>Tot.SSIG Contr.</b>	<b>39</b>	<b>49</b>	<b>88</b>	<b>44,3</b>	<b>55,7</b>	<b>100,0</b>	<b>Tot.SSIG Contr.</b>	<b>40</b>	<b>48</b>	<b>88</b>	<b>45,5</b>	<b>54,5</b>	<b>100,0</b>
<b>TOT. GR. CONTR.</b>	<b>151</b>	<b>176</b>	<b>327</b>	<b>46,2</b>	<b>53,8</b>	<b>100,0</b>	<b>TOT. GR. CONTR.</b>	<b>150</b>	<b>178</b>	<b>328</b>	<b>45,7</b>	<b>54,3</b>	<b>100,0</b>

Come si è potuto osservare già dalla precedente tabella 1, a fronte di una relativa stabilità nel numero complessivo di alunni iscritti alle classi, sia in veste di gruppo sperimentale che di gruppo di controllo, si è assistito nel corso del biennio di sperimentazione a un sensibile incremento nel numero di alunni con BES di fascia A o B. Dalla seguente tabella 3 si può rilevare in modo più dettagliato la distribuzione degli alunni con BES di fascia A e B nei due anni scolastici in cui si è svolta la sperimentazione e desumerne le dinamiche sottostanti.

Tab. 3 - Alunni con BES di fascia A e B nei due anni di sperimentazione (valori assoluti e variazioni percentuali)

	2013-14			2014-15			Var. 2014-15 su 2013-14		
	N.al.A	N.al. B	N.Al.A+B	N.al. A	N.al. B	N.Al.A+B	Var.% A	Var.% B	Var.% A+B
<b>Gr. Sper.</b>									
Primaria	17	12	29	17	20	37	0	66,7	27,6
SSIG	6	6	12	6	7	13	0	16,7	8,3
Prim.+SSIG	23	18	41	23	27	50	0	50,0	22,0
<b>Gr.Contr.</b>									
Primaria	16	8	24	18	12	30	12,5	50,0	25,0
SSIG	8	3	11	10	4	14	25,0	33,3	27,3
Prim.+SSIG	24	11	35	28	16	44	16,7	45,5	25,7
<b>Gr.Sper.+Gr.Contr.</b>									
Primaria	33	20	53	35	32	67	6,1	60,0	26,4
SSIG	14	9	23	16	11	27	14,3	22,2	17,4
Prim.+SSIG	47	29	76	51	43	94	8,5	48,3	23,7

Fonte: Dipartimento della Conoscenza-Coordinamento BES, PAT (dati riferiti al 31 gennaio 2014 e 2015)

Come si può notare, l'incremento complessivo di oltre il 23% del numero di alunni con BES è in gran parte da addebitare a un forte incremento (di oltre il 48%) di alunni con diagnosi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento - DSA (fascia B), mentre gli alunni certificati ai sensi della L.104/92 (fascia A) sono saliti "solo" dell'8,5%. In particolare, la crescita maggiore nel numero di alunni con certificazioni di Disturbi Specifici dell'Apprendimento si è riscontrata nelle classi della Primaria sia del gruppo sperimentale che di quello di controllo (+66,7% e +50% rispettivamente). Occorre tuttavia anche osservare come nel gruppo di controllo si sia registrato nell'a.s. 2014-15 un aumento complessivo degli alunni di fascia A del 16,7%, disaggregato in un +12,5% per la Primaria e un +25% per la Secondaria di Primo Grado. Tali incrementi possono essere il risultato sia di nuove diagnosi e certificazioni che il saldo positivo di un turn-over di alunni in cui si è registrato una variazione di ingressi/uscite di alunni di fascia A e/o B. All'interno degli alunni con BES di fascia

A se ne sono riscontrati 5 registrati come “gravi” sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo, sia nell’anno scolastico 2013-14 che nel 2014-15.

Un’analisi dei flussi e delle variazioni delle varie componenti la popolazione scolastica oggetto della sperimentazione nel corso del biennio scolastico consente di valutare meglio come sia variata la composizione dei gruppi di riferimento e di individuare le cause principali di tali variazioni. Queste variazioni sono riassunte nella successiva tabella 4 in cui sono riportati i saldi dei flussi in uscita e in entrata tra tutti gli alunni partecipanti alla sperimentazione, suddivisi tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, e singole classi (alunni con BES e totale alunni, per genere).

Nella colonna di sinistra della tabella 4 (sia con riferimento al gruppo sperimentale che a quello di controllo) sono riportate esclusivamente le variazioni di certificazione (di fascia A e B) di alunni che nel primo anno sperimentale (a.s. 2013-14) risultavano non BES (di fascia A o B). Il dato, in altri termini, identifica esclusivamente gli studenti che, presenti nelle stesse classi nel biennio in oggetto, sono passati dalla condizione di studente non BES nel primo anno, a quella di studenti BES di fascia A o B nell’anno successivo. Vale la pena osservare come nel gruppo sperimentale gli studenti di fascia A non siano mutati (saldo eguale a zero) mentre, come già accennato prima, e qui ribadito, si è registrato un incremento di 10 studenti con BES di fascia B, 8 dei quali nella Primaria e 2 nella Secondaria di Primo Grado. Passando al gruppo di controllo, si nota come nell’anno 2014-15, 2 studenti della Primaria (già presenti nelle stesse classi nell’a.s. 2013-14) abbiano ottenuto una certificazione di fascia A; si registrano inoltre 5 studenti che vengono certificati di fascia B, mentre l’anno prima risultavano non BES. Come già osservato, non può passare inosservato un incremento di ben 15 studenti che, nell’arco di un anno scolastico, passano dalla condizione di non BES a quella di BES di fascia B.

Nella seconda colonna, quella centrale e con sfondo grigio, sono invece riportati i saldi relativi agli alunni di fascia A o B che hanno lasciato la classe dopo il primo anno di sperimentazione (a.s. 2013-14) o che, al contrario, si sono aggiunti nel secondo anno di sperimentazione (a.s. 2014-15). Questo flusso in entrata/uscita di alunni di fascia A o B ha investito un numero di soggetti decisamente inferiore rispetto alle “nuove certificazioni” appena descritte: nel gruppo sperimentale ha interessato solo 3 soggetti (1 in entrata e 2 in uscita, da cui un saldo di -1) e altrettanti nel gruppo di controllo (seppur tutti in entrata, da cui un saldo di +3).

Infine, nella colonna di destra della tabella 4, si ha un quadro di riepilogo dei saldi dei movimenti in entrata e uscita per tutti gli studenti complessivamente iscritti, con BES o senza (dati riferiti sempre al 31 gennaio 2014 e 2015).



Come già osservato prima, il turn-over complessivo degli alunni iscritti alle classi partecipanti al percorso sperimentale si è mantenuto entro limiti piuttosto contenuti, avendo interessato 31 alunni (16 del gruppo sperimentale e 15 del gruppo di controllo) su un totale di circa 670 alunni iscritti, pari a circa il 4,6%. I saldi da questi ingressi e uscite hanno comportato una variazione di +2 unità nel gruppo sperimentale e di +1 unità nel gruppo di controllo.

Tabella 4- Saldi dei flussi in uscita e in entrata tra tutti gli alunni partecipanti alla sperimentazione, suddivisi in gruppo sperimentale e di controllo, singole classi (alunni con BES e totale alunni, per genere)

VARIAZIONI AS 2014/2015 SU AS 2013/2014								VARIAZIONI AS 2014/2015 SU AS 2013/2014							
Gr. SPER. Primaria	Nuove certificazioni <sup>1</sup>		Variaz. alunni certif. <sup>2</sup>		Variazioni tot.alunni <sup>3</sup>			Gr. CONTR. Primaria	Nuove certificazioni <sup>1</sup>		Variaz. alunni certif. <sup>2</sup>		Variazioni tot.alunni <sup>3</sup>		
	Fascia A	Fascia B	Fascia A	Fascia B	F	M	F+M		Fascia A	Fascia B	Fascia A	Fascia B	F	M	F+M
01_Ala3C	0	0	1	0	-1	1	0	01_Ala3B	0	0	0	0	1	0	1
03Giu3Fiave	0	0	0	0	1	0	1	03Giu3Stenico	0	0	0	0	-1	1	0
04Perg4A	0	0	0	0	1	0	1	04Perg4B	1	0	0	0	1	0	1
05Pine4	0	1	0	0	0	0	0	07Livo4	1	0	0	0	0	0	0
07Cles4	0	0	0	0	0	0	0	08Tiar3	0	1	0	0	0	0	0
08Moli3	0	1	0	0	0	0	0	09Shmi4C	0	0	0	0	0	1	1
09Sopr4	0	0	0	0	0	0	0	11Mart3B	0	0	0	0	-1	-1	-2
11Mart3A	0	2	0	0	0	0	0	12SVito4	0	0	0	0	0	0	0
12Mart4	0	0	0	0	0	0	0	13Piga4	0	0	1	0	-1	2	1
13Sanna4	0	1	-1	0	-3	3	0	15Caldes3	0	0	0	0	-1	0	-1
15Male3	0	0	0	0	0	0	0	16Lavi4	0	3	0	0	0	0	0
16Pres4	0	1	0	0	0	0	0	17Vezz3	0	0	0	0	0	0	0
17Terl3	0	2	0	0	0	0	0	<b>Tot.Prim.Contr.</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>-2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>Tot.Prim.Sper.</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>-2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>Gr.Contr.SSIG</b>							
<b>Gr.Sper.SSIG</b>								02AlaSec2A	0	1	1	0	0	0	0
02AlaSec2D	0	0	0	-1	0	-2	-2	06TN6ManzSec2A	0	0	1	0	0	-1	-1
06TN6ManzSec2C	0	1	0	0	1	0	1	10TN7Sec2A	0	0	0	0	-1	0	-1
10TN7Sec2F	0	0	0	0	1	1	2	14ClesSec1B	0	0	0	0	2	0	2
14RevoSec1B	0	1	0	0	0	-1	-1	<b>Tot.SSIG Contr.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>-1</b>	<b>0</b>
<b>Tot.SSIG Sper.</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>-1</b>	<b>2</b>	<b>-2</b>	<b>0</b>	<b>TOT. GR. CONTR.</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>-1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>TOT. GR. SPER.</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>-1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>								

Fonte: Dipartimento della Conoscenza-Coordinamento BES, PAT (dati riferiti al 31 gennaio 2014 e 2015)

<sup>1</sup> Variazioni di stato BES tra AS 2013-14 e AS 2014-15 in alunni presenti nella stessa classe in entrambi gli anni scolastici

<sup>2</sup> Variazioni (in entrata + o uscita -) di alunni con BES (solo fascia A o B) presenti solo in un anno scolastico

<sup>3</sup> Variazioni (in entrata + o uscita -) di alunni per classe tra AS 2013-14 e AS 2014-15

## **Attività aventi contenuto formativo**

**PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DI UN PERCORSO DI FORMAZIONE VOLTO A FORMARE UN CAMPIONE DI CONSIGLI DI CLASSE, E IL PERSONALE SELEZIONATO DEL "SETTORE DI COORDINAMENTO BES" DEL DIPARTIMENTO DELLA CONOSCENZA, PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE, ANCHE A CARATTERE METODOLOGICO-DIDATTICO, CHE CONTRADDISTINGUONO LA SCUOLA INCLUSIVA PER UNA PROFONDA E INNOVATIVA RIORGANIZZAZIONE DEL SOSTEGNO DIDATTICO AGLI ALUNNI CON DISABILITÀ**

### **1. Modalità di pubblicizzazione dell'azione e selezione/individuazione dei partecipanti**

Al fine di rispondere agli adempimenti richiesti in materia di informazione e pubblicità verso i beneficiari delle operazioni cofinanziate dal Fondo Sociale Europeo, tutte le comunicazioni e i documenti veicolati con strumenti e canali diversi ai fini della diffusione, promozione e pubblicizzazione delle azioni formative attivate nell'ambito del Progetto sono state confezionate utilizzando i loghi dell'UE/FSE, del Ministero del Lavoro, Salute e Politiche sociali, della Provincia Autonoma di Trento, unitamente al logo dell' EX - Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante di Rovereto ora IPRASE, nel rispetto dei disciplinari che ne regolano l'uso e in abbinamento alla frase "investiamo nel vostro futuro".

Le comunicazioni hanno indicato che il progetto riceve un sostegno finanziario da parte del Fondo Sociale Europeo, in quanto la proposta di progetto è stata selezionata nel quadro del Programma Operativo Fondo Sociale Europeo 2007 – 2013 della Provincia Autonoma di Trento.

In considerazione di quanto previsto dal Regolamento (CE) 1828/2006 sulla necessità, da parte del Soggetto affidatario, di dare comunicazione dell'iniziativa a tutti i potenziali destinatari, l'utilizzo sinergico e contemporaneo di strumenti e canali diversi di pubblicizzazione voleva rendere efficace l'azione di comunicazione, consentendo di informare i potenziali utenti relativamente a: contenuti e caratteristiche del progetto e delle singole azioni; requisiti di accesso alle opportunità formative; modalità di adesione (iscrizioni e/o bandi); termini di scadenza; sede di svolgimento; recapiti e contatti per informazioni/servizio assistenza.

## ***Strumenti e canali utilizzati***

### **brochure e leaflet**

Sono stati realizzati brochure e leaflet per specifiche azioni formative promosse con il progetto. La diffusione di tale materiale di pubblicizzazione delle proposte formative è avvenuta con riferimento alle caratteristiche generali e particolari dell'utenza a cui le iniziative erano rivolte: presso le scuole, presso i dipartimenti disciplinari interni alle scuole, presso le istituzioni di riferimento per gli insegnanti.

In caso di eventi di carattere seminariale e plenario sono state realizzate locandine informative.

### **Lettere e mail**

Altre modalità adottate sono state le comunicazioni per lettera e via e-mail ai Dirigenti delle istituzioni Scolastiche e Paritarie e ai Direttori degli Istituti e dei Centri professionali. Dette comunicazioni contenevano la presentazione delle singole iniziative e dettagliavano di volta in volta le specifiche azioni con riferimento a: la caratterizzazione dei destinatari, i requisiti d'accesso richiesti, le modalità e procedure per iscriversi e per accedere a ulteriori informazioni.

### **Newsletter**

E' stata adottata anche la newsletter istituzionale quale ulteriore strumento di pubblicizzazione delle iniziative che veniva inviata mensilmente a più di 9.000 utenti.

### **Sito web "www.iprase.tn.it"**

Sul sito dell'Ex - Centro Formazione Insegnanti ora IPRASE, nella sezione Apprendimento, all'indirizzo [www.iprase.tn.it/formazione/](http://www.iprase.tn.it/formazione/), sono state individuate tre aree di formazione:

- 1-un'area dedicata alla formazione dei docenti,
- 2-una dedicata alla formazione dei Dirigenti
- 3-una apposita per la formazione del personale ATA.

Nella pagina riservata ai docenti era possibile trovare le aree tematiche (Ambiti Disciplinari, Trilinguismo, Didattica e tecnologia della didattica...) riferite ai corsi indirizzati al personale insegnante della provincia di Trento. Per ogni corso proposto erano indicati destinatari, descrizione dell'offerta formativa, sede, periodo di svolgimento, termine per le adesioni e referente corso.

Era possibile iscriversi al corso prescelto attraverso un link che dava accesso diretto alla pagina di adesione, oppure accedendo all'area riservata del portale IPRASE ([www.iprase.tn.it/sviluppoprofessionale/formazione/](http://www.iprase.tn.it/sviluppoprofessionale/formazione/)) nella parte denominata "area riservata utenti".

Per poter aderire ad un corso era necessario registrarsi accedendo all'area "registrazione nuovo utente" inserendo le informazioni base (nome, cognome, codice fiscale, indirizzo e-mail, ecc.).

Gli utenti già registrati potevano accedere direttamente al proprio profilo inserendo userid e password e aderire al percorso scelto.

IPRASE procedeva così nella valutazione delle richieste e nell'iscrizione degli aderenti in base ai criteri di selezione. Il Sistema informativo di IPRASE consentiva inoltre, a conclusione dell'attività effettuata, la generazione di attestati di partecipazione in base ai dati inseriti, che venivano inviati direttamente su mail personale dell'insegnante o della scuola di appartenenza.

Sempre alla pagina dedicata all'Apprendimento era possibile accedere al calendario dei corsi e degli eventi promossi dall'Istituto ([www.iprase.tn.it/calendario/](http://www.iprase.tn.it/calendario/)), aggiornato automaticamente dal sistema. Nella homepage del sito compariva inoltre un alert box che ricordava agli utenti la scadenza dei termini di iscrizione ai corsi in partenza.

La homepage inoltre evidenziava di volta in volta le iniziative in avvio in un apposito banner, predisposto nella parte superiore della pagina.

### Social network

I corsi proposti da IPRASE vengono pubblicizzati anche attraverso due dei social network più utilizzati nel mondo:

- Facebook



La pagina facebook dell'Istituto, ad oggi conta quasi mille contatti e viene costantemente aggiornata con i nuovi eventi e le nuove proposte formative dell'Ente che possono essere visionati e condivisi dalle persone interessate. E' possibile accedere alla pagina facebook di IPRASE dal proprio account Facebook oppure attraverso il sito web di IPRASE tramite l'icona presente nella parte inferiore della home page.

- Twitter



L'account twitter di IPRASE conta circa 230 followers, da esso vengono "twittati" e "ritwittati" tutti gli eventi ed i nuovi corsi promossi dall'Istituto. E' possibile accedere alla pagina twitter di IPRASE

dal proprio account Facebook oppure attraverso il sito web di IPRASE tramite l'icona presente nella parte inferiore della home page

### Portale vivoscuola

Sul portale vivoscuola sono state promosse schede tecniche di presentazione per numerose iniziative formative programmate nel periodo di riferimento del progetto. L'utilizzo di detto canale ha consentito la promozione sia di seminari e convegni sia di corsi e attività didattiche in generale.

### Front office

Anche il servizio informativo di front office, erogato dal personale di IPRASE ha favorito la pubblicizzazione delle azioni fornendo informazioni e sostegno nella valutazione delle scelte di iscrizione ai corsi e nell'effettuazione delle procedure di iscrizione.

### Incontri con le reti scolastiche territoriali della provincia di Trento

Nel corso dei mesi di maggio e giugno 2015, i referenti dei corsi promossi da IPRASE hanno incontrato i Dirigenti delle reti scolastiche territoriali allo scopo di illustrare le proposte formative per l'a.s. 2015/2016. Gli incontri sono stati occasione di confronto e di crescita per l'Istituto che, attraverso i pareri ed i suggerimenti raccolti, cercherà di migliorare la propria offerta formativa.

Il processo di individuazione, selezione ed iscrizione dei partecipanti di ogni singola azione si è articolato in alcune principali fasi:

- comunicazione e pubblicizzazione delle iniziative attraverso canali e strumenti sopradescritti
- indicazione del periodo idoneo alla raccolta delle adesioni non inferiore ai 15 giorni
- raccolta delle adesioni attraverso il sistema telematico attivato con il portale Web istituzionale, sul quale sono state pubblicate le schede di presentazione/adesione contenenti tutte le informazioni relative ai corsi e ai requisiti di accesso richiesti
- lettura e verifica della correttezza dei dati inseriti dai candidati nel format di adesione e del possesso dei requisiti richiesti;
- in alcuni casi la selezione dei partecipanti, poi ammessi ai corsi, è avvenuta attraverso colloquio motivazionale e contenutistico condotto da una commissione rappresentativa della Scuola, dell'Università e di IPRASE, previa analisi dei curriculum vitae e della presenza dei requisiti d'accesso richiesti ai candidati;

- quando richiesto, invio da parte dell'Ente della scheda d'iscrizione "Modello 1" ai destinatari selezionati per la partecipazione ai corsi, con richiesta di restituzione via fax o con consegna a mano del documento originale;
- verifica dell'esattezza della compilazione dei Modelli 1 e conferma della avvenuta iscrizione;
- invio all'organismo FSE competente entro 10 giorni dalla data di avvio dell'azione formativa;
- predisposizione di determina per la validazione delle graduatorie e pubblicazione delle stesse sul sito istituzionale.

## 2. Il numero e la tipologia dei destinatari coinvolti

I destinatari del progetto sono stati tutti gli insegnanti e formatori delle istituzioni scolastiche e formative del Trentino che nel periodo di riferimento del progetto ammontavano a poco più di 6500 unità cui vanno aggiunti i formatori della formazione professionale (circa 600 operatori).

La distribuzione per tipologia di istituzioni era la seguente:

Organico	Elementari	Medie	Superiori	Totale
Cattedre	2592	1473	1957	6022
Sostegno	248	216	82	546
<b>Totale</b>	<b>2840</b>	<b>1689</b>	<b>2039</b>	<b>6568</b>

(\*) I dati riportati nelle seguenti tabelle si riferiscono all'anno scolastico 2007/08.

Gli insegnanti risultavano in servizio in poco più di 80 Istituti di istruzione e Centri di formazione professionale.

La distribuzione per tipologia di istituto considerata era la seguente:

<b>Istituzioni scolastiche e formative</b>	<b>Provinciali</b>	<b>Paritarie</b>
Istituti comprensivi	54	1
Scuole primarie	-	6
Scuole secondarie I° grado	-	5
<b>Totale I° ciclo</b>	<b>54</b>	<b>12</b>
Licei	8	-
Istituti tecnici	7	2
Istituti professionali	1	-
Istituti d'arte	1	-
Istituti di istruzione	6	3
Istituti verticali (I° e II° ciclo)	2	-
<b>Totale II ° ciclo</b>	<b>25</b>	<b>5</b>
Formazione professionale	2	7
<b>TOTALE</b>	<b>81</b>	<b>24</b>

### Requisiti d'accesso

Come detto, i destinatari del progetto sono stati tutti gli insegnanti e formatori delle istituzioni scolastiche e formative del Trentino. I docenti dovevano essere in servizio presso un'istituzione scolastica/formativa al momento dell'adesione. In alcuni casi è stata data priorità agli insegnanti assunti con contratto a tempo indeterminato.

Per l'ammissione alle attività formative è stata talvolta compiuta una selezione basata sul curriculum vitae, sulla lettera di motivazione e sulla verifica delle competenze in ingresso.

In alcuni casi il 50% dei posti è stato riservato agli insegnanti della Scuola Primaria.

### Destinatari coinvolti

Le adesioni alle azioni aventi contenuto formativo complessivamente realizzate nell'ambito dell'attuazione del Progetto sono state 345.

I dati a seguire rispecchiano un quadro di sintesi sulla tipologia dei destinatari coinvolti nel progetto elaborato per il periodo 2012-2015. Sono considerati il genere, l'età, l'anzianità professionale, l'appartenenza geografica della scuola di provenienza, il grado di scuola e le macro-aree tematiche scelte dai partecipanti.

## GENERE

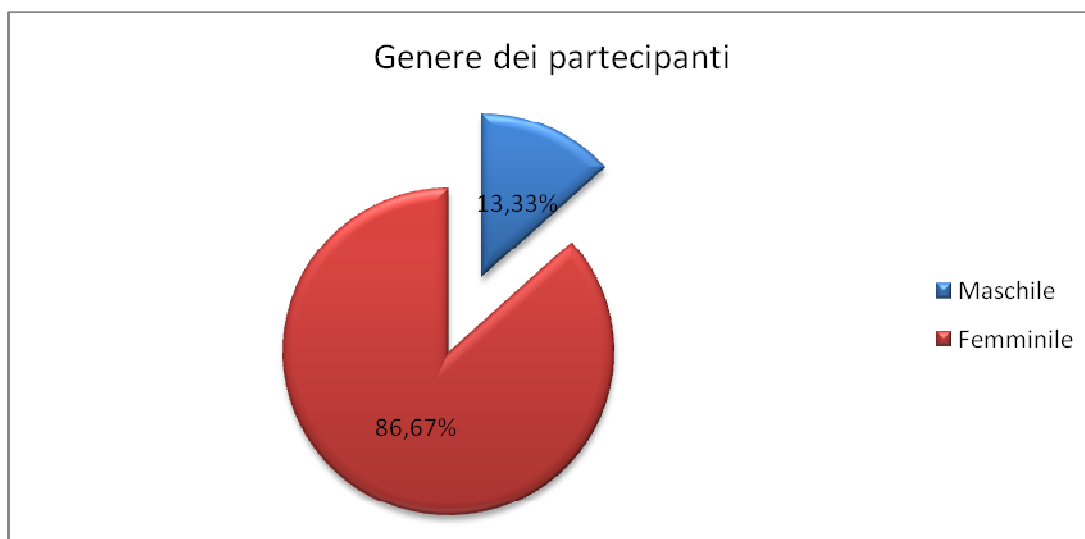
**Quadro 1** – *Distribuzione dei partecipanti per genere.*

**Tabella 1**

*Genere dei partecipanti*

<b>Genere</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
Maschile	46	13,33%
Femminile	299	86,67%
<b>TOTALE</b>	<b>345</b>	<b>100,00%</b>





Dai dati emerge una netta prevalenza del genere femminile nel gruppo dei partecipanti.

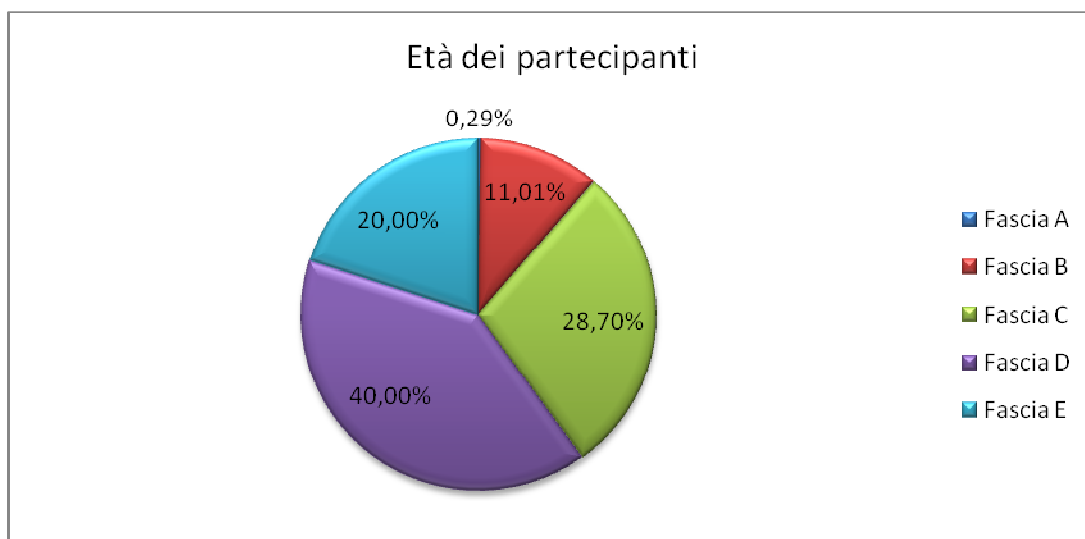
## FASCE DI ETA'

### Quadro 2 – Distribuzione dei partecipanti per fasce di età

#### Tabella 2

##### Età dei partecipanti

Fascia	Descrizione	N.	%
Fascia A	Entro i 25 anni	1	0,29%
Fascia B	Da 26 a 35 anni	38	11,01%
Fascia C	Da 36 a 45 anni	99	28,70%
Fascia D	Da 46 a 55 anni	138	40,00%
Fascia E	Da 56 anni e oltre	69	20,00%
<b>TOTALE</b>		<b>345</b>	<b>100,00%</b>



Dai dati emerge che la fascia di età più numerosa è quella compresa tra i 46 e i 55 anni.

## PROVENIENZA GEOGRAFICA

**Quadro 3.1** – *Provenienza dei partecipanti per comprensorio dell'istituto di appartenenza*

**Tabella 3.1**

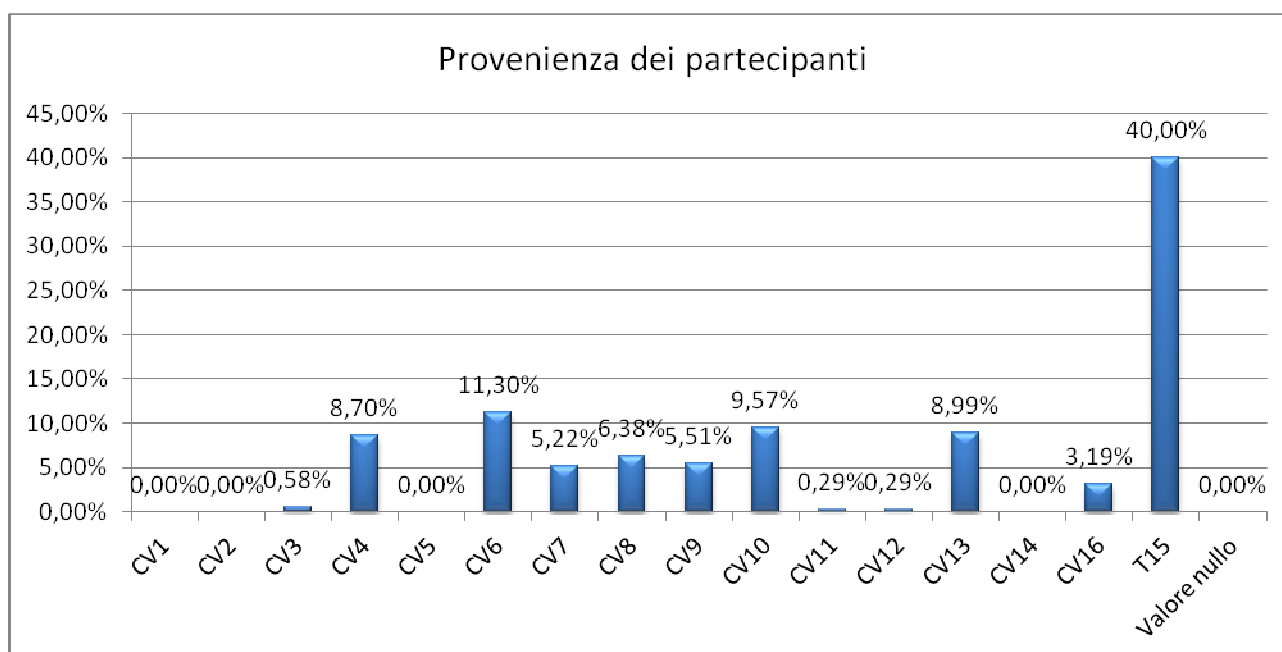
*Provenienza dei partecipanti*

**Tabella 3.1**

*Provenienza dei partecipanti*

Comprensorio		N.	%
CV1	COMUNITA' TERRITORIALE DELLA VAL DI FIEMME	0	0,00%
CV2	COMUNITA' DI PRIMIERO	0	0,00%
CV3	COMUNITA' VALSUGANA E TESINO	2	0,58%
CV4	COMUNITA' ALTA VALSUGANA E BERSNTOL	30	8,70%
CV5	COMUNITA' DELLA VALLE DI CEMBRA	0	0,00%
CV6	COMUNITA' DELLA VAL DI NON	39	11,30%
CV7	COMUNITA' DELLA VALLE DI SOLE	18	5,22%
CV8	COMUNITA' DELLE GIUDICARIE	22	6,38%
CV9	COMUNITA' ALTO GARDA E LEDRO	19	5,51%
CV10	COMUNITA' DELLA VALLAGARINA	33	9,57%
CV11	COMUN GENERAL DE FASCIA	1	0,29%
CV12	MAGNIFICA COMUNITA' DEGLI ALTIPIANI CIBBRI	1	0,29%
CV13	COMUNITA' ROTALIANA-KÖNIGSBERG	31	8,99%
CV14	COMUNITA' DELLA PAGANELLA	0	0,00%
CV16	COMUNITA' DELLA VALLE DEI LAGHI	11	3,19%

T15	TERRITORIO VAL D'ADIGE	138	40,00%
Valore nullo		0	0,00%
<b>TOTALE</b>		<b>345</b>	<b>100,00%</b>



La distribuzione degli iscritti alle attività formative per comunità di valle di appartenenza della scuola rispecchia l'entità demografica degli ambiti territoriali della Provincia, con percentuali alte per la Valle dell'Adige (T15).

I dati mostrano invece valori piuttosto bassi nelle comunità periferiche degli altipiani cimbri (CV12) e della Valle di Fassa (CV11).

Non si sono registrati infine partecipanti dalle comunità della Valle di Fiemme (CV1) e del Primiero (CV2).

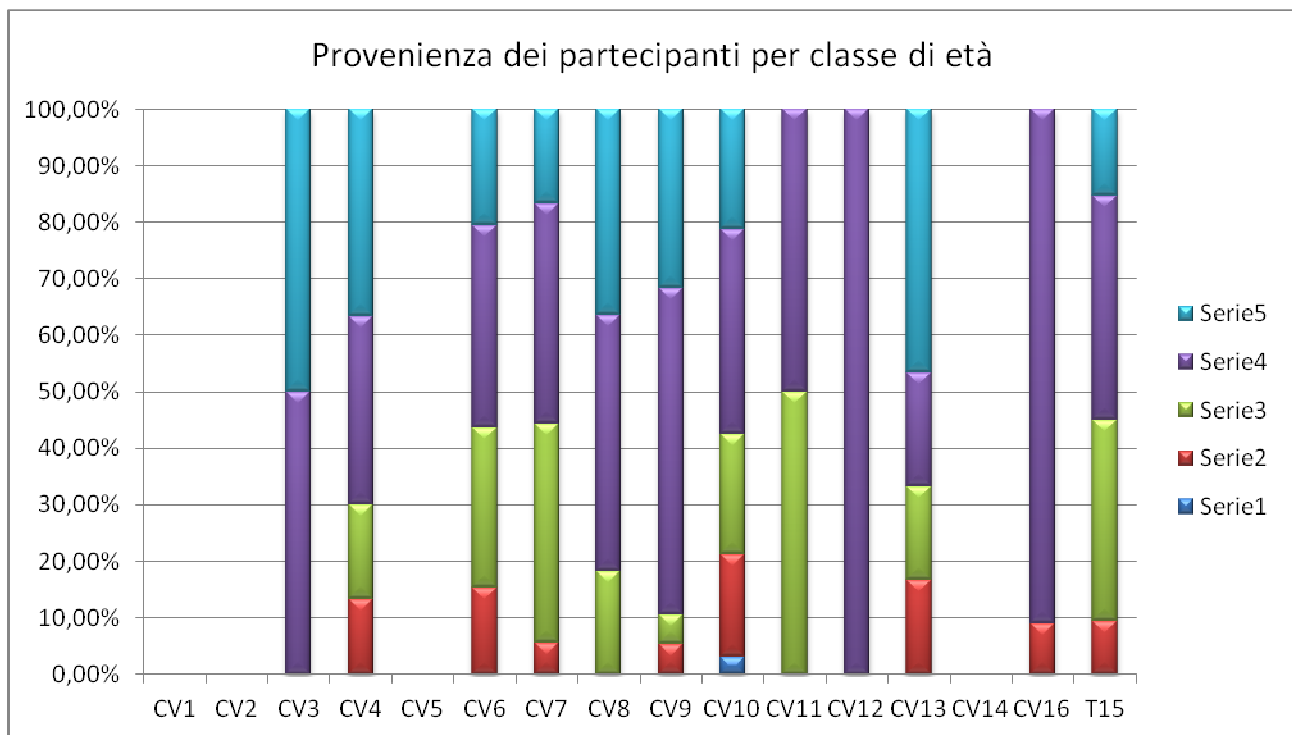
**Quadro 3.2 – Distribuzione dei partecipanti per area geografica dell'istituto di appartenenza e fascia di età**

**Tabella 3.2**

*Provenienza dei partecipanti per classi di età*

	Fascia A Entro i 25		Fascia B Da 26 a 35		Fascia C Da 36 a 45		Fascia D Da 46 a 55		Fascia E Da 56 in poi		TOTALE
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	
CV1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
CV2	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
CV3	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	2
CV4	0	0,00%	4	13,33%	5	16,67%	10	33,33%	11	36,67%	30
CV5	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
CV6	0	0,00%	6	15,38%	11	28,21%	14	35,90%	8	20,51%	39
CV7	0	0,00%	1	5,56%	7	38,89%	7	38,89%	3	16,67%	18
CV8	0	0,00%	0	0,00%	4	18,18%	10	45,45%	8	36,36%	22
CV9	0	0,00%	1	5,26%	1	5,26%	11	57,89%	6	31,58%	19
CV10	1	3,03%	6	18,18%	7	21,21%	12	36,36%	7	21,21%	33
CV11	0	0,00%	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	2
CV12	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	1
CV13	0	0,00%	5	16,67%	5	16,67%	6	20,00%	14	46,67%	30
CV14	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
CV16	0	0,00%	1	9,09%	0	0,00%	10	90,91%	0	0,00%	11
T15	0	0,00%	13	9,42%	49	35,51%	55	39,86%	21	15,22%	138
<b>SUB-TOTALE</b>	<b>1</b>		<b>37</b>		<b>90</b>		<b>138</b>		<b>79</b>		<b>345</b>
									<b>Valori nulli</b>		<b>0</b>
									<b>TOTALE</b>		<b>345</b>

Nota: la percentuale di ogni fascia è calcolata sulla base del numero totale di iscritti della rispettiva comunità di valle



Dai dati si nota che la comunità più numerosa in termini e di partecipanti al progetto (T15) esprime una distribuzione dell'età leggermente più bassa rispetto alla distribuzione dell'età di tutti i partecipanti (tabella 2).

**ANZIANITÀ DI SERVIZIO**

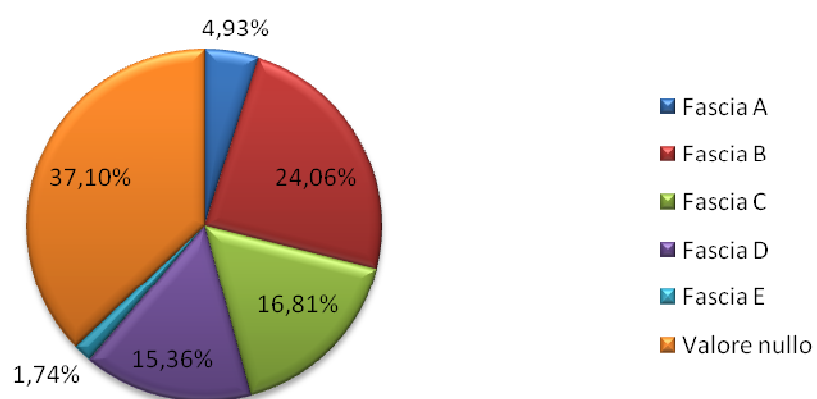
**Quadro 4.1 – Anzianità di servizio complessiva dei partecipanti**

**Tabella 4.1**

*Anzianità di servizio complessiva*

Fascia	Descrizione	N.	%
Fascia A	Fino a 5 anni	17	4,93%
Fascia B	Da 6 a 15 anni	83	24,06%
Fascia C	Da 16 a 25 anni	58	16,81%
Fascia D	Da 26 a 35 anni	53	15,36%
Fascia E	Da 36 anni e oltre	6	1,74%
Valore nullo		128	37,10%
<b>TOTALE</b>		<b>345</b>	<b>100,00%</b>

Anzianità di servizio dei partecipanti



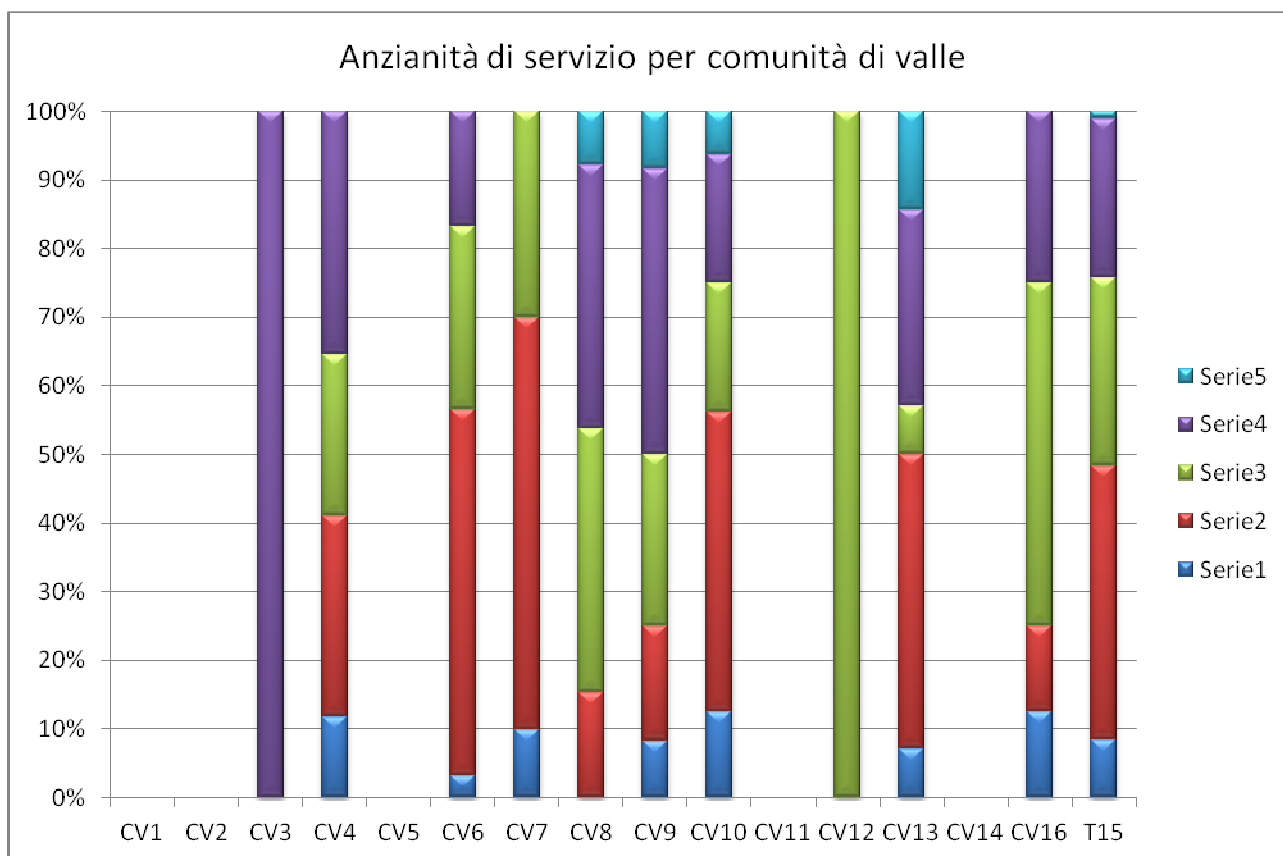
Dai dati emerge che la maggior parte dei partecipanti ha un'anzianità di servizio compresa tra i 6 e i 15 anni.

**Quadro 4.2 – Distribuzione dell’anzianità di servizio dei partecipanti per comprensori di provenienza**

*Anzianità di servizio per comunità di valle*

	Fascia A		Fascia B		Fascia C		Fascia D		Fascia E		Valori nulli	TOTALE	
	Fino a 5 anni		Da 6 a 15 anni		Da 16 a 25 anni		Da 26 a 35 anni		Da 36 anni e oltre				
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%			
CV1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0	
CV2	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0	
CV3	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	1	1	
CV4	2	11,76%	5	29,41%	4	23,53%	6	35,29%	0	0,00%	13	17	
CV5	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0	
CV6	1	3,33%	16	53,33%	8	26,67%	5	16,67%	0	0,00%	9	30	
CV7	1	10,00%	6	60,00%	3	30,00%	0	0,00%	0	0,00%	8	10	
CV8	0	0,00%	2	15,38%	5	38,46%	5	38,46%	1	7,69%	9	13	
CV9	1	8,33%	2	16,67%	3	25,00%	5	41,67%	1	8,33%	7	12	
CV10	2	12,50%	7	43,75%	3	18,75%	3	18,75%	1	6,25%	17	16	
CV11	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0	
CV12	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	1	
CV13	1	7,14%	6	42,86%	1	7,14%	4	28,57%	2	14,29%	17	14	
CV14	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0	
CV16	1	12,50%	1	12,50%	4	50,00%	2	25,00%	0	0,00%	3	8	
T15	8	8,42%	38	40,00%	26	27,37%	22	23,16%	1	1,05%	43	95	
<b>SUB-TOTALE</b>	<b>17</b>		<b>83</b>		<b>58</b>		<b>53</b>		<b>6</b>			<b>217</b>	
											<b>Valori nulli per il solo campo anzianità</b>	<b>128</b>	
											<b>Valori nulli per il solo campo comprensori</b>	<b>0</b>	
											<b>Valori nulli per anzianità e comprensori</b>	<b>0</b>	
											<b>TOTALE</b>		<b>345</b>

Nota: la percentuale di ogni fascia è calcolata sulla base del numero totale di iscritti della rispettiva comunità di valle



Le comunità di valle con un numero di partecipanti più elevato (nell'ordine: T15, CV6 e CV10) mostrano una distribuzione nell'anzianità di servizio tendenzialmente più bassa rispetto ai comprensori meno rappresentati (CV7, CV8 e CV9).



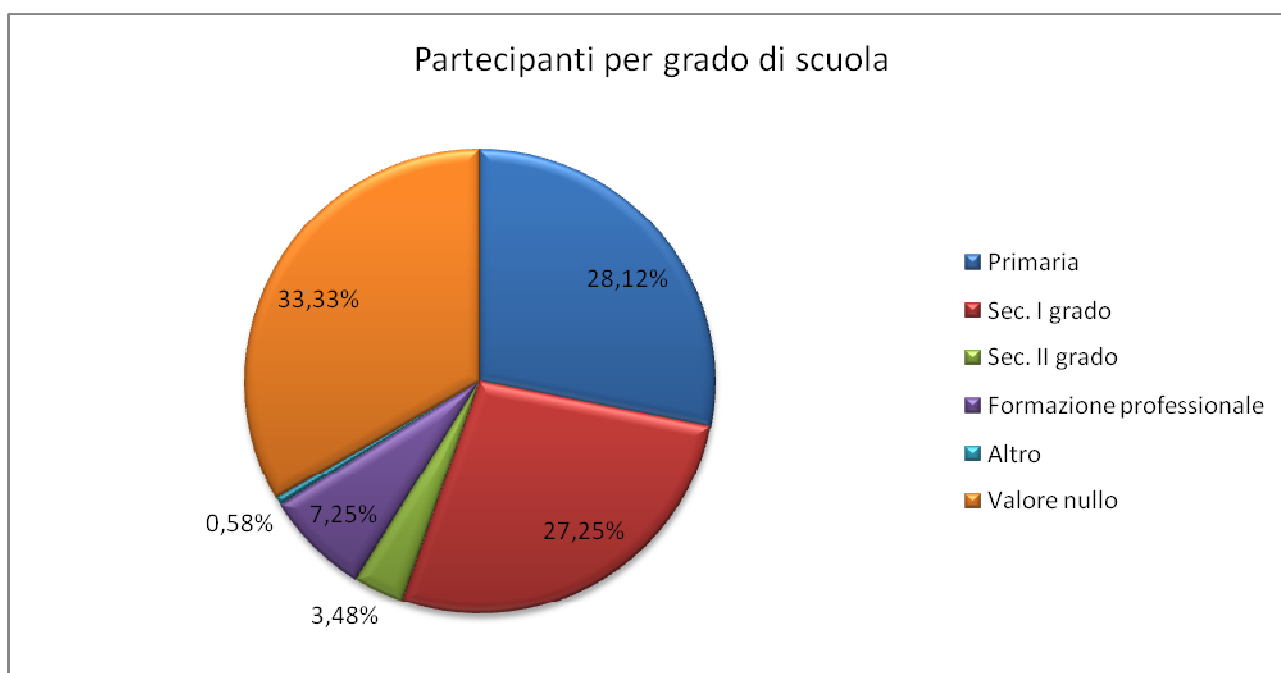
## GRADO DI SCUOLA

### Quadro 5 – Distribuzione dei partecipanti per grado di scuola

Tabella 5

Grado di scuola

Grado	N.	%
Primaria	97	28,12%
Sec. I grado	94	27,25%
Sec. II grado	12	3,48%
Formazione professionale	25	7,25%
Altro	2	0,58%
Valore nullo	115	33,33%
<b>TOTALE</b>	<b>345</b>	<b>100,00%</b>



La distribuzione dei partecipanti per grado di scuola evidenzia una buona omogeneità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. Limitata invece la presenza di partecipanti provenienti dalla scuola secondaria di secondo grado e dalla formazione professionale.

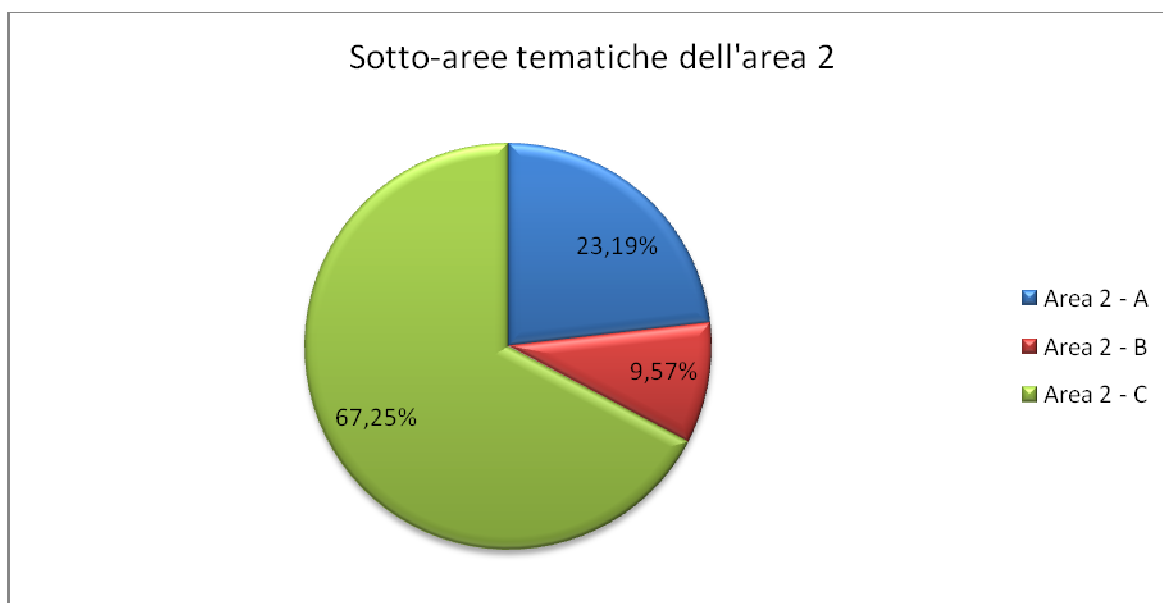
**MACRO-AREE TEMATICHE****Quadro 6 – Macro-aree tematiche****Tabella 6***Macro-aree tematiche*

<b>Area</b>	<b>Descrizione</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
Area 1	Didattica disciplinare	0	0,00%
Area 2	Aspetti trasversali	345	100,00%
Area 3	Profilo professionale docente	0	0,00%
Valore nullo		0	0,00%
<b>TOTALE</b>		<b>345</b>	<b>100,00%</b>

Dal momento che il totale dei partecipanti al progetto ha frequentato percorsi relativi all'area degli aspetti trasversali, si forniscono di seguito un'ulteriore tabella e un grafico riguardanti le sotto-articolazioni tematiche di tale area.

**Tabella 6.1***Sotto-aree tematiche dell'area 2*

<b>Area</b>	<b>Descrizione</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
Area 2 - A	Area dell'inclusione	80	23,19%
Area 2 - B	Formazione e valutazione	33	9,57%
Area 2 - C	Inclusione e orientamento	232	67,25%
<b>TOTALE</b>		<b>345</b>	<b>100,00%</b>



I dati delle sotto-aree tematiche dell'area 2 evidenziano che la maggior parte dei partecipanti ha seguito corsi riguardanti il tema "Inclusione e orientamento".

### 3. Articolazione del progetto

Dal 2 al 6 settembre 2013 si è svolta, presso il Centro Attività formative di Candriai, la formazione intensiva, denominata Summer school, dei consigli di classe del gruppo sperimentale, con la finalità di sviluppare nei docenti competenze, anche di carattere metodologico-didattico, che contraddistinguano la scuola inclusiva per una profonda e innovativa riorganizzazione del sostegno didattico agli alunni in difficoltà.

I partecipanti sono stati 80, di cui 68 hanno frequentato almeno il 70% delle lezioni. Le ore totali di formazione erogate durante la settimana sono state 244.

La formazione intensiva si è articolata nel modo seguente:

1. avvio e apertura della Summer school;
2. una sessione plenaria concernente gli elementi di riflessione sulla didattica inclusiva;
3. attivazione di sette laboratori, denominati "cantieri", in parallelo, sui seguenti argomenti:
  - Cantiere A - didattica e progettazione per competenze;
  - Cantiere B - tecnologie per l'apprendimento;
  - Cantiere C - gestione della classe;
  - Cantiere D - lavoro sugli aspetti emotivo-relazionali;
  - Cantiere E - risorsa gruppo dei pari: apprendimento cooperativo e tutoring;
  - Cantiere F - lavoro sugli aspetti cognitivi e meta cognitivi;

- Cantiere G - adattamento degli obiettivi e dei materiali didattici;
4. due incontri di confronto tra tutor/consigli di classe e singoli consigli di classe;
  5. una sessione plenaria di chiusura e considerazioni finali.

La sessione plenaria di apertura ha visto l'intervento dei seguenti relatori: Luciano Covi (direttore IPRASE), Daniela Tonelli (coordinatrice Settore BES Dipartimento della Conoscenza - Provincia Autonoma di Trento), Italo Fiorin (Presidente IPRASE), Dario Ianes (Edizioni Centro Studi Erickson e Università di Bolzano), Paola Venuti (Università di Trento), Martin Stuart Dodman (Università di Bolzano), Cristina Devecchi (Università di Northampton, UK), Alessandro Monteverdi (Fondazione Giovanni Agnelli, Torino), Silvia Dalla Zuanna (Edizioni Centro Studi Erickson).

I formatori Stefano Cainelli, Heidrun Demo, Lucio Guasti, Anna La Prova, Luigi Tuffanelli, Francesco Zambotti e Silvia Andrich hanno gestito i sette laboratori che si sono svolti in parallelo dal pomeriggio di lunedì 2 settembre alla mattina di venerdì 6 settembre.

La sessione plenaria introduttiva ha consentito ai docenti di conoscere i principi fondamentali della didattica inclusiva e della "speciale normalità", nonché di acquisire abilità di rilevazione dei bisogni educativo-didattici degli alunni con conseguente capacità di individuazione e attivazione delle risorse più adatte e conoscere i principali strumenti di rilevazione (per esempio il modello ICF-CY dell'OMS).

Tutti i consigli di classe, suddivisi in sette gruppi, hanno partecipato a rotazione a tutti i sette laboratori, che sono stati definiti "cantieri" per la valenza operativa e pratica che li ha caratterizzati. Tali laboratori-cantieri hanno consentito agli insegnanti di sviluppare le seguenti competenze trasversali:

- acquisire l'abilità di rendere flessibile la propria proposta educativo-didattica, adattandola alle diversità degli alunni nell'ottica della personalizzazione e dell'individualizzazione delle proposte formative;
- sviluppare competenze pedagogiche e metodologico-didattiche che caratterizzano la scuola inclusiva;
- conoscere e saper applicare nei propri contesti scolastici i principali approcci metodologico-didattici volti a lavorare nell'ottica della classe inclusiva.

I sette laboratori-cantieri sono stati caratterizzati da una modalità didattica interattiva-partecipativa, basata su attività pratiche ed esercitazioni. Durante i laboratori sono stati utilizzati materiali didattici, slide, la tecnica del role playing, discussioni e analisi di situazioni/esperienze esemplificative.

Il laboratorio *Adattamento degli obiettivi e dei materiali didattici* è stato condotto da Heidrun Demo: partendo dal principio che tutti gli alunni possono utilizzare i materiali didattici a disposizione della classe e che per tutti devono essere creati i presupposti migliori per una partecipazione e rielaborazione attiva dei contenuti presentati, ha consentito agli insegnanti di conoscere e saper applicare i principi dell'adattamento degli obiettivi e dei materiali didattici.

Il laboratorio *Risorsa gruppo dei pari: apprendimento cooperativo e tutoring* è stato condotto da Anna La Prova: partendo dal presupposto che per favorire l'apprendimento e la socializzazione è fondamentale creare in classe un ambiente emotivo accogliente, ha consentito agli insegnanti di conoscere e saper sfruttare appieno la risorsa "gruppo dei pari - compagni di classe".

Il laboratorio *Tecnologie per l'apprendimento* è stato condotto da Francesco Zambotti e ha consentito agli insegnanti di conoscere e saper applicare le principali tecnologie per l'apprendimento proponendo un approccio equilibrato-integrativo, che ha l'obiettivo di integrare in maniera equilibrata le tecnologie nei processi didattici ed educativi, nell'ottica di sfruttare le potenzialità e fugare i pericoli degli strumenti propri dell'Era Digitale, favorendo quindi una didattica collaborativa, inclusiva, efficace ed efficiente.

Il laboratorio *Didattica e progettazione per competenze* è stato condotto da Lucio Guasti e ha consentito agli insegnanti di conoscere le parti che definiscono l'approccio per competenze nella didattica: invece di trattare teoricamente gli elementi che le connotano, si analizza il lavoro fatto in classe e si discute su tutti gli aspetti che lo compongono.

Il laboratorio *Gestione della classe* è stato condotto da Luigi Tuffanelli e ha consentito agli insegnanti di ricercare chiavi di lettura e individuare possibili strategie di intervento e di cambiamento per la gestione della classe.

Il laboratorio *Lavoro sugli aspetti cognitivi e metacognitivi* è stato condotto da Silvia Andrich: partendo dal presupposto che la valutazione e l'intervento in ottica metacognitiva permettono di ottimizzare le risorse cognitive di ciascuno, tenendo conto delle caratteristiche individuali, ha consentito agli insegnanti di acquisire abilità per saper lavorare sugli aspetti cognitivi e metacognitivi.

Il laboratorio *Lavoro sugli aspetti emotivo-relazionali* è stato condotto da Stefano Cainelli e ha consentito agli insegnanti di approfondire la classe quale luogo di relazioni in cui si attivano, in modo più o meno formale, relazioni di scambio o di esclusione, confronti, dialoghi, difficoltà, successi, apprendimenti.

Dario Ianes e Paola Venuti, responsabili scientifici della sperimentazione, si sono dedicati alla supervisione della docenza laboratoriale, presenziando alle attività tenutesi da lunedì 2 a venerdì 6 settembre 2013 e mettendosi a disposizione dei formatori che hanno gestito i sette laboratori, sia nel corso di momenti "strutturati", sia durante lo svolgimento dei diversi "laboratori-cantieri". Hanno inoltre condotto, in sinergia con i tutor specialisti, la sessione plenaria conclusiva.

Dario Ianes e Paola Venuti hanno altresì curato la formazione dei tutor specialisti nel periodo in cui si è svolta la formazione intensiva a Candriai. Nello specifico:

- durante gli incontri di briefing e debriefing a cui hanno preso parte sia i formatori che hanno gestito i 7 laboratori, sia i tutor;
- durante specifici incontri di formazione, sia individuale che collettiva, dedicati ai tutor;
- durante le attività previste dalla formazione intensiva, soprattutto in occasione degli incontri/confronti fra tutor e consigli di classe.

Complessivamente, le attività formative in presenza hanno consentito ai docenti partecipanti di perseguire i seguenti obiettivi:

- costruire una didattica inclusiva che riconosca e valorizzi le differenze di tutti;
- mettere al centro l'efficacia e l'efficienza delle prassi di inclusione scolastica;
- assumere una prospettiva di equità nella lettura dei diversi bisogni degli alunni;
- assumere una precisa responsabilità pedagogico-didattica da parte dei consigli di classe, allontanandosi da un'eccessiva delega biomedica;
- corresponsabilizzare tutti gli insegnanti curricolari, evitando quindi la delega al sostegno;
- attuare approcci metodologici basati su adattamento, flessibilità, personalizzazione, individualizzazione;
- promuovere le pratiche di rilevazione e monitoraggio della qualità inclusiva della propria scuola.

Negli incontri di confronto tra tutor/consigli di classe e singoli consigli di classe, i docenti in formazione hanno lavorato in team e nell'ottica di co-costruzione condivisa, collaborativa e collegiale tra insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno e le altre figure strategiche per l'alunno. Tali incontri hanno inoltre consentito ai singoli consigli di classe di lavorare individualmente per la programmazione scolastica abituale prevista durante la settimana precedente l'inizio d'anno scolastico, impostandola secondo quanto elaborato durante la formazione intensiva; il lavoro di gruppo con gli altri consigli di classe ha permesso infine un confronto sulle diverse

programmazioni e una maggiore consapevolezza dell'impatto che queste avranno sul lavoro dell'intero anno scolastico.

Durante la formazione intensiva a ogni docente è stata fornita una valigetta in tessuto e una cartellina contenente un block notes e una penna. Inoltre, a ciascun consiglio di classe è stato fornito il seguente kit di materiali didattici:

1. Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*, Trento, Erickson.
2. Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2011), *Usare l'ICF nella scuola*, Trento, Erickson.
3. Venuti P. (2010), *L'intervento in rete per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
4. Ianes D. e Macchia V. (2008), *Didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
5. Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Kit: LIBRO+CD-ROM, Trento, Erickson.
6. Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Trento, Erickson.
7. Scataglini C. e Giustini A. (2003), *Storia facile*, Trento, Erickson.
8. Scataglini C. e Giustini A. (2002), *Adattamento dei libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*, Trento, Erickson.
9. La Prova A. (2008), *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Erickson, Trento.
10. Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
11. Zambotti F. (2010), *Didattica inclusiva con la LIM*, Trento, Erickson.
12. Flavio Fogarolo (a cura di) (2012), *Il computer di sostegno*, Trento, Erickson.
13. Guasti L. (2012), *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento, Erickson.
14. Tuffanelli L. e Ianes D. (2011), *La gestione della classe*, Trento, Erickson.
15. Vasquez A. e Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva*, Trento, Erickson.
16. Borkowsky J. G. e Muthukrishna N. (2011), *Didattica metacognitiva*, Trento, Erickson.
17. Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2*, Trento, Erickson.
18. Pazzaglia F. et al. (2002), *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*, Trento, Erickson.
19. Di Pietro M. (2008), *L'ABC delle mie emozioni (KIT: libro + Cd-Rom)*, Trento, Erickson.
20. Roberts R., Di Pietro M. (2004), *Positiva-mente*, Trento, Erickson.

Nei mesi successivi sono stati aggiunti i seguenti materiali:

1. Guasti L. (2013), *Competenze e valutazione metodologica*, Trento, Erickson.
2. *Difficoltà di apprendimento (rivista)*, Trento, Erickson.
3. Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

Negli incontri formativi per i tutor specialisti è stato fornito il seguente materiale didattico:

1. Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*, Trento, Erickson
2. Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2011), *Usare l'ICF nella scuola*, Trento, Erickson
3. Ianes D. e Macchia V. (2008), *Didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson
4. Scataglini C. e Giustini A. (2002), *Adattamento dei libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*, Trento, Erickson
5. La Prova A. (2008), *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Erickson, Trento
6. Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson
7. Zambotti F. (2010), *Didattica inclusiva con la LIM*, Trento, Erickson
8. Flavio Fogarolo (a cura di) (2012), *Il computer di sostegno*, Trento, Erickson
9. Tuffanelli L. e Ianes D. (2011), *La gestione della classe*, Trento, Erickson
10. Vasquez A. e Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva*, Trento, Erickson
11. Borkowsky J. G. e Muthukrishna N. (2011), *Didattica metacognitiva*, Trento, Erickson
12. Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2001), *Imparare a studiare 2*, Trento, Erickson
13. Pazzaglia F. et al. (2002), *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*, Trento, Erickson
14. Di Pietro M. (2008), *L'ABC delle mie emozioni (KIT: libro + Cd-Rom)*, Trento, Erickson
15. Roberts R., Di Pietro M. (2004), *Positiva-mente*, Trento, Erickson

In seguito alla formazione intensiva tenutasi a Candriai, è stata attivata una piattaforma web, accessibile a tutti gli insegnanti partecipanti alla sperimentazione, per la condivisione di materiali, l'approfondimento e il confronto tra tutor e consigli di classe coinvolti nella sperimentazione, al



fine di creare un ambiente di scambio e confronto tale da favorire il potenziale fornito dal gruppo quale comunità di pratica.

In particolare nello spazio di lavoro on line sono stati inseriti i seguenti materiali e attività:

- slide e bibliografia dei laboratori-cantieri tenutisi durante la formazione intensiva, disponibili a tutti i gruppi;
- forum (diviso per gruppi);
- argomenti del forum: nomi dei cantieri (cooperative learning, gestione della classe, metacognizione, tecnologie, adattamento dei materiali, competenze, aspetti emotivo-relazionali);
- attività in costruzione: per progetti e materiali da sviluppare durante il percorso on line a cura degli insegnanti coinvolti;
- materiali didattici: aggiornamenti con articoli o progetti di rilevante interesse per la didattica;
- legislazione sui BES;
- bibliografia;
- sitografia.

La piattaforma online è rimasta attiva per l'intera durata della sperimentazione ed è stata non solo luogo di incontro e confronto tra docenti e tutor, ma anche un prezioso spazio attraverso cui condividere materiali didattici, progetti di rilevante interesse e buone prassi.

Il quadrimestre settembre-dicembre 2013 ha visto come ulteriore attività la prosecuzione della formazione dei tutor specialisti. Tale formazione ha consentito ai tutor di comprendere il loro ruolo strategico nello svolgimento del percorso sperimentale e di acquisire gli strumenti per svolgerlo al meglio, monitorando il raggiungimento degli obiettivi e costruendo una rete sinergica tra i consigli di classe coinvolti nella sperimentazione.

Nel mese di settembre 2014 è proseguita la formazione intensiva per i docenti dei 17 consigli di classe partecipanti al percorso sperimentale. In particolare, tale formazione si è svolta da mercoledì 3 a venerdì 5 settembre 2014, presso la Scuola Secondaria di Primo Grado "A. Manzoni", a Trento, con la seguente articolazione:

- prima giornata: *Progettare per competenze* - Anna La Prova
- seconda giornata: *Apprendimento cooperativo* - Anna La Prova
- terza giornata: *La gestione della classe* - Luigi Tuffanelli

I partecipanti sono stati 75. Le ore totali di formazione sono state 21.

Ogni giornata ha previsto una parte teorica di approfondimento della tematica (mattina) e una parte laboratoriale-operativa (pomeriggio), durante cui i diversi consigli di classe hanno potuto svolgere esercitazioni e lavori di gruppo sotto la costante supervisione del formatore.

Alle tre giornate di formazione obbligatoria hanno fatto seguito due pomeriggi di formazione facoltativi, tenutisi il 24 settembre e il 23 ottobre 2014, presso la Scuola Secondaria di Primo Grado "A. Manzoni", a Trento, con la seguente articolazione:

- primo pomeriggio: *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative* - Dario Ianes
- secondo pomeriggio: *Tecnologie a supporto della didattica* - Cristiana Bianchi ed Elisabetta Nanni

I partecipanti sono stati 32 nel primo pomeriggio e 16 nel secondo.

Le ore totali di formazione sono state 8.

Ulteriori occasioni di crescita formativa sono stati gli incontri di follow-up tenutisi con alcuni interlocutori privilegiati dei consigli di classe coinvolti nella sperimentazione, guidati da Dario Ianes e Paola Venuti, in sinergia con i tutor.

#### **4. Caratteristiche della strumentazione didattica e dei software utilizzati**

L'attività formativa sviluppata nell'ambito del Progetto si è svolta con l'ausilio di alcuni strumenti didattici, primo tra tutti la community on line che rispondeva al link <http://community.formazione.scuolatrentina.it/> fino all'estate 2013.

Si trattava di un ambiente virtuale di apprendimento collaborativo (AVAC) che era nato come supporto on line per le attività in presenza proposte dal ex Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante della Provincia di Trento, ora confluito in IPRASE.

L'ambiente virtuale, di supporto alla condivisione dei materiali, delle riflessioni e dei lavori prodotti dai partecipanti, ha costituito una Comunità di pratica dei docenti trentini.

##### *Strumenti disponibili e adottati all'interno della piattaforma*

La Piattaforma è stata strutturata in sezioni riservate a singoli percorsi formativi. Per ciascuno di essi erano presenti le seguenti sezioni:

- bacheca: area centrale della home page per le news del corso;
- approfondimento: repository dei materiali e delle risorse del corso messi a disposizione dai docenti formatori; si trattava di documenti in formato testo o link a risorse/pagine esterne;

- dialogo: i forum e documenti per l'interazione asincrona tra partecipanti e docenti;
- sperimentazione attiva: consegne di lavoro e indicazioni di lavoro dei docenti corsisti;
- riflessione trasformativa: repository dei materiali prodotti dai corsisti (project work);
- lezione: spazio a supporto delle attività di formazione in aula, di norma dedicato a singoli gruppi di lavoro.

La Piattaforma on line a distanza era stata progettata a supporto dei corsi di formazione in presenza, allo scopo di:

- creare uno spazio virtuale al quale i corsisti potessero accedere in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo;
- fornire un ambiente digitale integrato che fosse estensione e componente del contesto formativo che comunque rimaneva centrato sulle persone;
- offrire un contesto esteso dove le caratteristiche laboratoriali, costruttive ed interattive si intrecciassero nell'ambiente virtuale amplificando funzionalità e caratteristiche presenti nell'ambiente reale;
- predisporre un luogo comune in cui conservare traccia delle azioni in presenza.

Le competenze richieste ai corsisti e sviluppate attraverso l'uso della piattaforma sono state essenzialmente di comunicazione, partecipazione, progettualità e digitali.

Le azioni attivate nella community sono state di condivisione, collaborazione, incontro, innovazione, partecipazione e co-costruzione di conoscenza.

La struttura comune agli ambienti sviluppati in piattaforma (AVAC) era sostenuta da un modello metodologico in grado di accogliere i diversi stili cognitivi dei partecipanti, stimolando le persone alla scoperta di nuove e più appropriate strategie personali di apprendimento.

Negli incontri in presenza veniva utilizzata la LIM (lavagna interattiva multimediale) con lo scopo di favorire l'archiviazione dei materiali didattici sviluppati in presenza. La LIM era costantemente utilizzata per la gestione dei contenuti didattici durante il lavoro in aula, per l'accesso alle risorse in rete e per la gestione ed utilizzo del materiale audiovisivo in relazione agli approfondimenti dei contenuti proposti. I contributi scientifici e didattici proposti nei diversi moduli erano forniti dai docenti e dai relatori incaricati che utilizzavano software, testi e materiali vari funzionali ai format delle lezioni d'aula e delle attività laboratoriali realizzate.

Nell'anno 2013 dalla piattaforma AVAC si è passati all'adozione di una piattaforma Moodle integrata nel sito di iprase ([www.iprase.tn.it/moodle](http://www.iprase.tn.it/moodle)). Nel nuovo ambiente sono state create le

seguenti categorie per aggregare gli ambienti virtuali a supporto dei corsi attivati in presenza da IPRASE:

#### *Trilinguismo*

- Corso metodologia CLIL- Tedesco (Prima e Seconda edizione)
- Corso metodologia CLIL Inglese (Prima e Seconda edizione)
- -Metodologia CLIL corso in collaborazione con l'Università di Trento

#### *Bisogni educativi speciali*

- Pianificazione e gestione dei processi inclusivi nella scuola , Master in collaborazione con Università di Trento
- Progetto Autismo in collaborazione con il laboratorio d'osservazione Diagnosi e Formazione della Facoltà di psicologia e Scienze cognitive di Rovereto

#### *Didattica e tecnologie della Didattica*

- Formazione in ingresso 2013/14, 2014/15, 2015/16
- Dal Qrcode alla realtà aumentata
- La gestione della classe digitale
- Sfogliaredigitale
- Realizzare e-book in formato e-pub
- Andare per Archivi
- Curricolo della Montagna
- Ambiente territorio paesaggio
- Leggere e scrivere matematica e Scienze
- Creative approaches for teaching law and economy through ICT
- Dal cartaceo al digitale: percorsi creativi per una formazione degli adulti
- Laboratori scientifici
- Progetto Continuità

#### *Intercultura Cittadinanza ed educazione alle relazioni di genere*

- Oltre l'Accoglienza
- Progetto Scuola Montagna

#### *Leadership e Management scolastico*

- Middle management, efficienza organizzativa per efficacia formativa

#### *Valutazione e Autovalutazione*

- Attività per la definizione di un modello "rapporto di Autovalutazione"

- Coordinatore dei processi di valutazione

Per alcuni percorsi in particolare (ad esempio Corso Neoassunti e Middle management) la piattaforma ha assunto ulteriore valore: parte del percorso formativo è stato svolto a distanza e la piattaforma è servita a documentare sia il processo formativo che a tener traccia anche ai fini del superamento dell'anno di prova per i docenti neoassunti o al riconoscimento di crediti formativi nel caso dei partecipanti al corso Middle Management.

Gli ambienti virtuali attivati in Moodle sono stati creati e gestiti in IPRASE con attivazione di sezioni di volta in volta adeguate alle esigenze dei singoli percorsi formativi. La struttura è per argomenti, all'interno dei quali vengono predisposti attività di forum e consegna compito e spazi di archiviazione di materiali.

Le ore online vengono calcolate a seconda delle consegne effettuate e certificate dal rilascio di un BADGE a riprova del superamento di un step formativo.

Dal 2014/15 è stato attivato un ulteriore ambiente online con lo scopo di far elaborare ai docenti un portfolio digitale in versione social per lo sviluppo della professionalità docente.

Mahara, raggiungibile all'indirizzo [www.iprase.tn.it/mahara](http://www.iprase.tn.it/mahara), è un software Opensource installato nel server Iprase. Con questo strumento è stata data la possibilità ai trecento docenti neoassunti della Provincia di Trento, previa registrazione e credenziali assegnate ad ogni singolo utente, di documentare il loro percorso formativo inserendo risorse, materiali, link e documenti prodotti da loro stessi. Le pagine navigabili così create possono essere rese pubbliche o lasciate semplicemente private.

## **5. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati**

Ai fini della disseminazione dei risultati del progetto, molteplici azioni sono state sviluppate per garantire un *mainstreaming* orizzontale e verticale:

- valorizzazione, disseminazione e condivisione di tutta la documentazione relativa alle attività realizzate nell'ambito del progetto nell'area web istituzionale del Centro per la formazione e l'aggiornamento del personale insegnante della Provincia autonoma di Trento ora IPRASE,
- elaborazione e distribuzione di materiali per operatori e istituzioni;
- realizzazione di eventi mirati tra cui convegni e seminari;
- incontri tecnici con operatori di altri territori;

- preparazione e diffusione di reportistica per tutti gli *stakeholder*.

Per i diversi ambiti di attività sviluppati con il progetto sono stati prodotti dossier, presentazioni e supporti bibliografici raccolti nelle community su web (cfr. il sito istituzionale di IPRASE), comunità di pratica virtuali intese come gruppi di lavoro per i quali l'ambiente virtuale costituiva strumento privilegiato di comunicazione, di scambio e di documentazione, rappresentando sia un network di accompagnamento ai progetti sia una rete di relazioni in evoluzione per successivi sviluppi. I materiali sono stati inseriti all'interno di un'area dedicata FSE, in cui sono stati inseriti anche il progetto iniziale e la sintesi dell'intera attività.

La disseminazione è avvenuta anche in occasione di eventi, convegni e seminari promossi durante lo svolgimento e a conclusione del progetto. In particolare si citano:

- un incontro di formazione, disseminazione, diffusione e sensibilizzazione inerente la modalità di rilevazione informatizzata, standardizzata e precoce dei livelli di apprendimento; all'incontro hanno preso parte 81 persone tra docenti e dirigenti scolastici;
- un incontro di disseminazione, diffusione e sensibilizzazione rispetto al nuovo modello di scuola inclusiva, con riferimento specifico al tema dell'autismo, svoltosi presso la scuola media "T. Garbari" di Pergine il 5 novembre 2015; all'incontro hanno partecipato 76 persone, tra docenti e assistenti educatori;
- un incontro di sensibilizzazione e diffusione sul tema dell'autismo, svoltosi presso il Dipartimento della Conoscenza, il 27 novembre 2015; all'incontro hanno partecipato 121 persone, tra docenti, assistenti educatori, dirigenti scolastici e rappresentanti degli enti accreditati per l'erogazione dei servizi a favore di studenti con BES;

Nell'ambito del progetto sono state prodotte poi alcune dispense di disseminazione sui seguenti argomenti:

- "Modalità di rilevazione informatizzata, standardizzata e precoce dei livelli di apprendimento";
- "Analisi quantitativa e qualitativa della sperimentazione BES";
- Progetto autismo 2009 – 2014. Modello di intervento e valutazione della sperimentazione"

## **6.Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso**

Le classi sperimentali hanno progressivamente evoluto la loro didattica nella direzione inclusiva, accompagnate costantemente dall'intervento dei tutor. I capisaldi di questa evoluzione possono essere sintetizzati nella sempre maggiore compresenza didattica efficace (curricolare-sostegno) e nel supporto metodologico costante esterno, fornito da un peer tutor esperto.

Le impressioni raccolte nel corso di questi due anni confermano, anche se ancora in modo informale, che la strada intrapresa ha prodotto un effetto chiaro di mobilitazione di molte risorse interne ai docenti curricolari che li hanno portati a realizzare didattiche molto più inclusive, come ad esempio attività di apprendimento cooperativo, laboratori, strategie metacognitive e attività di sviluppo di competenze socio-affettive.

L'incrocio di queste osservazioni con l'attività di monitoraggio e con analisi qualitative approfondite, anche a lungo termine, potrà illuminare ulteriormente sugli effettivi processi di cambiamento innescati e indicare quanto di quest'esperienza potrà essere esportabile e diffuso anche ad altre scuole.

**CREAZIONE DI UN GRUPPO DI INSEGNANTI SPECIALISTI IN BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E DIDATTICA INCLUSIVA APPOSITAMENTE FORMATI IN UN MASTER UNIVERSITARIO DI II LIVELLO, DENOMINATO "PIANIFICAZIONE E GESTIONE DEI PROCESSI INCLUSIVI NELLA SCUOLA", DA IMPIEGARE A SUPPORTO DELLE SCUOLE E DELLE RETI QUALI RISORSE BES HIGH-SKILLS .**

**PARALLELE ATTIVITÀ DI FORMAZIONE PER DIRIGENTI SCOLASTICI DELLE ISTITUZIONI COINVOLTE NELLA SPERIMENTAZIONE E PER TUTTI GLI ATTORI CHE OPERANO NELLA SCUOLA INCLUSIVA.**

### **1. Modalità di pubblicizzazione dell'azione e selezione/individuazione dei partecipanti**

Si veda il punto 1. dell'attività precedente.

### **2. Numero e tipologia dei destinatari coinvolti**

Si veda il punto 2. dell'attività precedente.

### **3. Articolazione del progetto**

Il Master, rivolto ai docenti già in servizio nelle istituzioni scolastiche, si è svolto da gennaio 2014 a febbraio 2015, sotto la direzione di Paola Venuti.

Finalità del percorso è stata l'approfondimento di conoscenze di base e specifiche per costruire aggiornate e innovative competenze professionali relative ai saperi teorici in ambito normativo, organizzativo, psicologico, psicosociale e pedagogico, partendo dal presupposto che il costrutto di "Inclusione" è multidimensionale e complesso e richiede pertanto competenze professionali trasversali, ma anche un approccio metodologico multi-metodo e multidisciplinare.

Si riportano di seguito gli obiettivi del Master:

- promuovere la co-costruzione di atteggiamenti, competenze e pratiche;
- acquisire strumenti di lettura dei contesti organizzativi nelle loro diverse dimensioni (normativa, culturale, sociale, ecc.);
- costruire conoscenza rispetto alla metodologia della progettazione integrata;
- ideare, progettare, sperimentare, applicare strumenti metodologici efficaci nella gestione dei gruppi di lavoro, nella progettazione e nella gestione di problemi complessi, per una innovazione didattica finalizzata a ideare, promuovere, progettare, valutare processi inclusivi;



- risolvere problemi complessi nel contesto ed in situazione educativa/formativa; implementare le competenze didattiche innovative;
- intrecciare i saperi teorici più innovativi, con la ricerca educativa e con l'esperienza professionale, per offrire risposte di senso ai problemi educativi/formativi della scuola attuale/reale, che siano immediatamente spendibili nella pratica quotidiana.

Il Master ha previsto azioni formative a carattere interattivo che consentissero una condivisione di modelli teorici di riferimento e la costruzione di linguaggi e di approcci metodologici condivisi.

La tabella 1 riassume le attività e le ore previste dal Master:

Tabella 1

<b>Suddivisione dei CFU tra le attività del master</b>			
<b>Tipologia di attività</b>	<b>Durata in ore</b>		
Lezione frontale	150		
Laboratorio formativo	240		
Attività in situazione	150		
Impegno individuale correlato alla Prova finale	50		

Ogni corsista ha svolto inoltre 590 ore di studio guidato e attività di preparazione individuale.

La tabella 2 riporta le ore di Lezione frontale e di Laboratorio formativo, suddivise per ambito tematico.

Tabella 2

	programmate
Legislazione scolastica	10
Pedagogia generale	20
Psicologia clinica – psicologia scolastica	48
Psicologia sociale	30
Pedagogia speciale didattica speciale	22
Tecnologie	20
Tot.	<b>150</b>
Didattica costruttiva	60
Rielaborazione dell'esperienza formativa	60
Tecniche di osservazione	60
Laboratorio di conduzione della classe e tecniche inclusive	60
Tot.	<b>240</b>

La tabella 3 riporta i nominativi dei formatori coinvolti nei diversi ambiti tematici.

Tabella 3

Didattica costruttiva	Carolina Coco, Giovanna Malusà, Elena Brighenti, Eric Gadotti, Jacopo Romani, Giacomo Boselli, Marco Linardi, Maria Chiara Schir
Laboratorio di conduzione della classe e tecniche inclusive	Alessandro Bortolotti, Claudia Cattani, Giulio Santiani, Silvia Andrich, Stefano Cainelli, Filippo Bampi, Ezio Elardi, Antonella Ammirati
Legislazione scolastica	Claudia Cattani, Aldo Gabbi
Pedagogia generale	Dario Ianes, Marco Dallari, Graziella Pozzo, Silvia Andrich
Pedagogia speciale – didattica speciale	Giovanna Malusà, Dario Ianes, Elena Brighenti, Silvia Andrich
Psicologia clinica – psicologia scolastica	Paola Venuti, Stefano Cainelli, Floriana La Femina, Sonia Pruner, Francesco Reitano, Luigi Cattaneo, Antonella Ammirati
Psicologia sociale	Franco Fraccaroli, Lorenzo Avanzi, Graziella Pozzo, Paola Venuti, Luigi Cattaneo, Antonella Ammirati
Psicologia sociale	Franco Fraccaroli, Lorenzo Avanzi, Graziella Pozzo, Paola Venuti, Luigi Cattaneo
Rielaborazione dell'esperienza formativa	Giovanna Malusà, Ivan Bernardi
Tecniche di osservazione	Antonella Ammirati, Ezio Elardi, Arianna Bentenuto, Stefano Cainelli, Sara Dellantonio, Paola Venuti, Carolina Coco, Sonia Pruner

La selezione per la formazione di una graduatoria utile per l'ammissione al Master è stata indetta tramite bando e il 5 dicembre 2014 si è svolta la valutazione titoli e sono stati effettuati i colloqui.

Dei diciannove corsisti ammessi, tre non hanno concluso il percorso.

Al termine del percorso formativo sono stati prodotti dai partecipanti i seguenti projekt-work:

- *Dis-integrazione: progettare l'inclusione in casi limite.*
- *Formarsi per un approccio inclusivo: il punto di vista dei futuri docenti di sostegno nella scuola primaria.*

- *Inclusione e percorsi CLIL: quali prospettive?*
- *La promozione del benessere a scuola: un'esperienza in una scuola primaria trentina.*
- *Creare inclusione lavorando sulla comunità di classe.*
- *Dall'inclusione formale a quella sostanziale.*
- *L'inclusione in Rete: il Progetto "Tutti uguali tutti diversi a.s. 2014/2015".*
- *Rielaborazione del tirocinio formativo presso l'Istituto comprensivo di Avio.*
- *Docufilm e inclusione scolastica per la formazione docenti. Rielaborazione del percorso di tirocinio formativo.*
- *Per una scuola più inclusiva: un "Pozzo" di idee.*
- *L'insegnamento della lingua inglese in classi di scuola secondaria di secondo grado con DSA. Un esempio concreto di strategie applicate e alcune riflessioni sulle didattiche inclusive.*
- *Una griglia inclusiva per la compilazione del giudizio globale nella scheda di valutazione intermedia classi prime e seconde scuola secondaria di primo grado. [svolto da 2 corsisti]*
- *Da osservatrice a punto di riferimento. Siamo noi l'evoluzione dell'insegnante di sostegno?*
- *"Tutto quello che non posso proprio lasciare indietro".*
- *La "specialità" dei bisogni educativi di tutti.*

Il percorso ha previsto inoltre due uscite in due scuole diverse, l'I.I. "A. Rosmini" di Trento e l'I.C. Trento 7; i corsisti si sono divisi in due gruppi per incontrare il dirigente, visitare i laboratori, fare un'esperienza nelle classi e poi rielaborare l'esperienza con l'insegnante (il referente BES d'Istituto o il dirigente della scuola).

#### **4. Caratteristiche della strumentazione didattica e dei software utilizzati**

Si veda il punto 4. dell'attività precedente.

#### **5. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati**

Si veda il punto 5. dell'attività precedente.

#### **6. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso**

Le varie iniziative formative hanno prodotto diverse risorse *high-skills* che potranno essere impiegate a supporto dei consigli di classe con funzione di consulenza e accompagnamento, per promuovere e sostenere l'adozione di forme didattiche e di gestione delle classi più inclusive e caratterizzate da maggior competenza, efficacia e soddisfazione.

## **Attività non aventi contenuto formativo**

**ACCOMPAGNAMENTO E SUPPORTO AI CONSIGLI DI CLASSE E AGLI ISTITUTI SCOLASTICI E FORMATIVI PER LA DEFINIZIONE E PREDISPOSIZIONE DI PROGETTI INCLUSIVI INNOVATIVI, VOLTI A SUPERARE L'ATTUALE MODELLO DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA PER REALIZZARE UN'AZIONE FORMATIVA PIÙ EFFICACE, FLESSIBILE E PERVASIVA NELL'AMBITO DELLA COMUNITÀ SCOLASTICA E LOCALE. PARALLELAMENTE, IN UN'OTTICA DI SVILUPPO PROFESSIONALE INTEGRATIVO/ESTENSIVO, ATTIVITÀ DI RESTITUZIONE/FORMAZIONE PER I DIRIGENTI SCOLASTICI DELLE ISTITUZIONI COINVOLTE NELLA SPERIMENTAZIONE E PER TUTTI GLI ATTORI CHE OPERANO NELLA SCUOLA INCLUSIVA.**

### **1. Articolazione del progetto**

Nel percorso sperimentale è stata prevista l'introduzione di tutor specialisti itineranti su più scuole, con il compito di accompagnare i docenti nella programmazione e attuazione di percorsi didattici inclusivi. Il Settore coordinamento BES del Dipartimento della Conoscenza ha quindi visto l'inserimento di due figure di insegnanti tutor (Roberta Santuliana e Lorenza Sighel) in distacco per 36 ore settimanali per l'accompagnamento nella programmazione mensile e per le osservazioni partecipanti nelle classi sperimentali. Sono stati effettuati incontri con la coordinatrice del Settore BES, Daniela Tonelli, con cui, oltre a condividere la progettazione e lo sviluppo delle attività, si sono costruiti e strutturati i format utili alla raccolta dei dati riguardanti l'articolazione organizzativa delle classi e altro materiale funzionale all'osservazione e realizzazione delle attività svolte.

I tutor hanno accompagnato i consigli di classe lungo tutto l'arco della sperimentazione, fornendo orientamenti e suggerimenti utili a progettare e attuare modalità didattiche più inclusive, portando il loro contributo sia nella fase di programmazione didattica che in quella di monitoraggio e osservazione delle attività in classe. Il lavoro dei tutor è stato oggetto di una meticolosa e costante documentazione, auto-redatto a cura dei tutor stessi, utile a descrivere dettagliatamente i processi messi in atto dalla sperimentazione, fornendo ulteriori chiavi di lettura ed elementi informativi interessanti per aggiuntive forme di analisi dell'esperienza realizzata.

L'accompagnamento si è concretizzato con una presenza del tutor nel consiglio di classe per due ore al mese, in occasione della programmazione, per quanto riguarda la Scuola Primaria, mentre in un incontro ad hoc al mese per la Scuola Secondaria di Primo Grado e in un'osservazione partecipante in classe per due ore ogni quindici giorni per entrambi gli ordini di scuola.

A integrazione di questo accompagnamento è stata utilizzata una piattaforma on line per lo scambio di materiali e buone pratiche tra i docenti e con i tutor.

La forte condivisione delle pratiche didattiche inclusive tra tutti i docenti che operano sulla classe (curricolari e di sostegno) e l'introduzione di metodologie didattiche innovative e inclusive è stato lo sfondo teorico che ha caratterizzato le azioni di accompagnamento.

I tutor hanno avuto la supervisione mensile da parte di Dario Ianes e Paola Venuti; ciò ha consentito loro di condividere e "processare" le proprie esperienze, divenendo occasione significativa di formazione e sviluppo professionale e aumentando l'efficacia e l'efficienza dei loro interventi.

Sia durante l'azione di consensus building, sia nel corso della sperimentazione, sono stati inoltre realizzati dei momenti di presentazione/restituzione, rivolti ai dirigenti scolastici, ai referenti BES d'Istituto, ai docenti e ad altri attori rilevanti dell'inclusione, che hanno rappresentato preziose occasioni di formazione, confronto, sensibilizzazione e riflessione. In particolare:

- 17 gennaio 2013: presentazione ai dirigenti scolastici e ai referenti BES d'istituto;
- 16 maggio 2013: restituzione/presentazione (II anno) ai dirigenti scolastici e ai referenti BES d'istituto;
- 12 maggio 2014: restituzione ai dirigenti scolastici e ai referenti BES degli istituti in sperimentazione;
- 3 giugno 2014: restituzione ai docenti degli istituti in sperimentazione;
- 23-24 ottobre 2014: presentazione del progetto al convegno *"Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive"* presso l'Università di Bergamo;
- 28-29 novembre 2014: presentazione del progetto al convegno *"Didattica e inclusione scolastica: valorizzare le differenze e personalizzare gli apprendimenti"* presso la Libera Università di Bolzano.

Parallelamente, in un'ottica di sviluppo professionale integrativo/estensivo per tutti gli attori che operano nella scuola inclusiva, è stato realizzato un percorso di 30 ore per assistenti educatori, tenuto dall'esperto Stefano Cainelli, che ha affrontato alcuni temi inerenti al ruolo e alle funzioni tipiche della professione. La parte teorica ha presentato le principali psicopatologie presenti nelle scuole e le modalità per affrontare il proprio ruolo educativo e relazionale con gli alunni e i genitori dei soggetti con BES, in particolare aspetti di etica professionale quali riservatezza, neutralità e professionalità negli approcci relazionali con l'utenza. Sono state specificate alcune tecniche di educazione speciale e illustrati alcuni strumenti fondamentali per la programmazione

educativa, puntando in particolare l'attenzione sull'osservazione: si è svolto un periodo iniziale di training osservativo attraverso l'analisi di video, poi i corsisti hanno applicato il metodo osservativo nel loro ambiente di lavoro e progressivamente si sono svolte analisi anche a distanza.

## **2. Risultati raggiunti**

Il primo cambiamento qualitativo inclusivo promosso dai tutor è stato quello del setting d'aula. La disposizione dei banchi è stata un elemento di cambiamento indispensabile al lavoro in piccoli gruppi. I banchi sono stati disposti in modo tale da favorire la relazione e lo scambio tra i membri di uno stesso gruppo. In molte classi gli insegnanti sono riusciti a suddividere il gruppo degli alunni occupando spazi diversi dall'aula e sfruttando le compresenze.

Il secondo cambiamento qualitativo è consistito nella capacità di organizzare attività laboratoriali. Nei laboratori il ruolo dell'insegnante è stato di guida, aiuto, supporto. L'alunno è stato quindi posto nella situazione migliore per poter lavorare autonomamente. La partecipazione a un compito comune ha responsabilizzato gli alunni e ha consentito di sviluppare uno spirito critico e creativo.

Il terzo cambiamento qualitativo è consistito nell'organizzazione di attività cooperative. L'organizzazione di lavori di gruppo ha previsto l'applicazione dell'approccio cooperativo con un'assegnazione dei ruoli, una rotazione degli stessi, un rispetto dei tempi stabiliti, delle strategie di auto-controllo dei comportamenti e un automonitoraggio degli apprendimenti.

Il quarto cambiamento qualitativo ha riguardato l'introduzione della meta-cognizione applicata alle proposte didattiche. La meta-cognizione è stata utilizzata come autovalutazione del proprio modo di lavorare sia in itinere sia nel momento di fine attività. Ciò ha contribuito a valorizzare i diversi stili di apprendimento e a favorire la possibilità di imparare accrescendo le proprie competenze.

Il quinto cambiamento qualitativo infine è stato quello di incentivare l'utilizzo della LIM e degli strumenti informatici, per favorire l'inclusione di tutti gli alunni e a supporto dell'innovazione didattica.

La presenza del tutor in classe che osserva e partecipa alle attività didattiche progettate o co-progettate con l'insegnante è stata vissuta da parte degli insegnanti accoglienti come un'opportunità di crescita e confronto, al fine di migliorare la propria attività didattica e renderla più inclusiva adattandone tempi, organizzazione, modalità di presentazione.

I risultati emersi sono stati positivi per il numero di progettazioni inclusive e per l'aspetto qualitativo delle attività realizzate dai consigli di classe. Le risorse sono state impiegate in maniera funzionale e flessibile per rispondere ai bisogni della classe, le ore di sostegno sono state utilizzate come co-docenza.

Gli aspetti inclusivi che sono stati più sperimentati dai consigli di classe sono stati i laboratori e le attività organizzate secondo un approccio cooperativo, accompagnati da un nuovo assetto strutturale degli spazi.

Le innovazioni più significative sono state l'introduzione di momenti di programmazione didattica anche per la Scuola Secondaria di Primo Grado, un maggior confronto sugli obiettivi da perseguire per alunni con certificazione ai sensi della L. 104/92 e per alunni con diagnosi di DSA, una messa in gioco degli insegnanti per la condivisione di un modello di progettazione inclusiva e trasversale alle discipline.

L'insegnante di sostegno si è preso cura di progettazioni innovative e inclusive, ha assunto un ruolo attivo all'interno dei consigli di classe o team docenti, ha organizzato laboratori per tutti gli alunni. Ha favorito/promosso la suddivisione della classe in gruppi di lavoro.

Gli alunni hanno sperimentato lavori di gruppo cooperativi utilizzando diversi spazi, hanno sviluppato abilità sociali, hanno appreso modalità di meta-cognizione sul proprio operato e stile di apprendimento, hanno imparato a riflettere sul proprio comportamento acquisendo maggior consapevolezza. Hanno utilizzato la tecnologia a favore dell'apprendimento.

L'osservazione dei tutor è avvenuta valutando la presenza dei seguenti elementi inclusivi:

- modifica del setting;
- realizzazione di laboratori;
- organizzazione di attività cooperative;
- momenti di meta-cognizione;
- utilizzo della tecnologia;
- adattamento dei materiali;
- educazione emotivo-relazionale.

A ciascun elemento è stato assegnato un punteggio pari a 1, registrato per valutare l'andamento dell'inclusività. Accanto a questo tipo di valutazione è stata poi osservata la qualità della metodologia cooperativa (tipologia del gruppo, formazione dei gruppi, dimensione, valutazione dell'interdipendenza, prova di valutazione, rispetto dei tempi, dei ruoli, dei materiali, delle regole di comportamento). L'osservazione e la discussione della presenza di questi elementi nel



momento della programmazione hanno costituito il punto di partenza per nuove progettazioni inclusive.

### **3. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati**

Si veda il punto 5. delle attività aventi contenuto formativo.

### **4. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso**

Si veda il punto 6. della prima attività avente contenuto formativo.

**PIANO DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DEGLI ESITI CHE HA INDIVIDUATO PIÙ TARGET E UTILIZZATO STRUMENTI DI ANALISI DIVERSIFICATI, ADOTTANDO UN APPROCCIO METODOLOGICO, NEI LIMITI DEL POSSIBILE E DEI VINCOLI DI CONTESTO, DI TIPO QUASI-SPERIMENTALE CHE CONSENTISSE DI VALUTARE EMPIRICAMENTE E ANCHE ATTRAVERSO UN'ACCURATA ANALISI QUANTITATIVA, L'IMPATTO DELLA SPERIMENTAZIONE, CONFRONTANDO GLI ESITI DELLA STESSA SU UN GRUPPO SPERIMENTALE (O "TRATTATO") RISPETTO A UN CORRISPETTIVO GRUPPO DI CONTROLLO, ESTRANEO ALLA SPERIMENTAZIONE E CON CARATTERISTICHE ASSIMILABILI A QUELLE DEL GRUPPO TRATTATO.**

## **1. e 2.        Articolazione del progetto e risultati raggiunti**

Il piano di monitoraggio e valutazione del percorso sperimentale, a cura della Fondazione Giovanni Agnelli, ha individuato più target e utilizzato approcci diversificati sia per natura dello strumento di analisi individuato (indagine on line o cartacea, test psicometrici, test di valutazione apprendimenti e competenze, osservazioni in classe, incontri di follow up, ecc.) che per la conseguente lettura, analisi e interpretazione dei dati. Si sono intrecciati, integrandoli vicendevolmente, approcci e metodologie quantitative e qualitative sia per scelta metodologica che per vincoli di natura tecnica ed organizzativa. Il piano di monitoraggio e valutazione si è articolato nei seguenti punti:

### **Indagine di clima preliminare**

Tale indagine è stata svolta per valutare quanto i due gruppi (sperimentale e di controllo) fossero formati da realtà paragonabili, ovverosia da scuole e docenti con caratteristiche simili e con un approccio analogo alle pratiche di inclusione. Tutto ciò per avere un quadro di riferimento iniziale e precedente all'avvio del percorso sperimentale. Le due indagini di clima, la prima destinata ai dirigenti scolastici di tutti gli istituti comprensivi trentini, la seconda rivolta a tutti gli insegnanti del gruppo sperimentale e di controllo, sono state effettuate tramite questionari on line.

Dall'indagine sono emersi i seguenti risultati:

### Profili dei dirigenti scolastici

Variabili	Tutte le scuole			Solo le scuole con aula di sostegno			
	coeff.	std.err.	sig.	coeff.	std.err.	sig.	
<b>Caratteristiche del Dirigente Scolastico</b>	Dirigente Donna	0.155	[0.252]	no	0.062	[0.316]	no
	Fascia d'età (rif. <45)						
	<i>tra 45 e 55</i>	0.234	[0.528]	no	0.553	[0.823]	no
	<i>oltre i 55</i>	0.073	[0.554]	no	0.624	[0.944]	no
	Anzianità di servizio (rif. <5)						
	<i>tra 5 e 10 anni di servizio</i>	-0.021	[0.316]	no	-0.183	[0.319]	no
	<i>oltre i 10 anni di servizio</i>	-0.217	[0.368]	no	0.171	[1.001]	no
	Anzianità in questa scuola (rif. <3)						
	<i>tra i 3 e i 6 anni</i>	0.054	[0.283]	no	-0.034	[0.227]	no
	E' stato docente in questa scuola	-0.169	[0.260]	no	-0.107	[0.338]	no
	Ha una laurea in discipline umanistiche	0.021	[0.228]	no	0.056	[0.325]	no
	Ha una specializzazione post-laurea (rif. Master):						
	<i>dottorato</i>	0.052	[0.469]	no	0.865	[0.725]	no
	<i>specializzazione per sostegno</i>	0.003	[0.357]	no	0.764	[0.871]	no
	<i>nessuna</i>	-0.229	[0.281]	no	0.160	[0.405]	no
<b>N. scuole</b>							
			47			41	

Nessuna delle caratteristiche rilevate dei profili dei dirigenti scolastici contribuisce a spiegare la partecipazione alla sperimentazione. Dunque i dirigenti scolastici delle scuole partecipanti sono adeguatamente rappresentativi dei dirigenti scolastici degli Istituti Comprensivi della Provincia Autonoma di Trento.

### Caratteristiche delle scuole

Variabili		Tutte le scuole			Solo le scuole con aula di sostegno		
		coeff.	std.err.	sig.	coeff.	std.err.	sig.
POF e politiche di integrazione della scuola	Alunni BES <u>non</u> seguiti individualmente	-0.022	[0.350]	no	0.806	[0.875]	no
	Chi nomina i referenti BES? (rif. "Solo il Dirigente Scolastico")						
	<i>DS e consiglio di classe</i>	-0.207	[0.327]	no	0.354	[0.398]	no
	<i>Solo il consiglio di classe</i>	0.412	[0.536]	no	0.748	[0.860]	no
	<i>Altro organo</i>	0.029	[0.512]	no	0.076	[0.955]	no
	Importanza nel POF dei seguenti obiettivi:						
	<i>a. Sviluppo apprendimenti e competenze degli alunni</i>	0.025	[0.087]	no	0.121	[0.100]	no
	<i>b. Libertà d'insegnamento</i>	0.007	[0.038]	no	-0.000	[0.078]	no
	<i>c. Promozione eccellenze tra gli alunni</i>	0.044	[0.092]	no	0.130	[0.163]	no
	<i>d. Promozione inclusione e valor. diversità</i>	0.015	[0.089]	no	-0.009	[0.111]	no
	<i>e. Differenz. proposta formativa per ciascuno</i>	0.013	[0.076]	no	0.061	[0.105]	no
	<i>f. Promozione equità</i>	0.083	[0.065]	no	-0.021	[0.092]	no
	<i>g. Promozione collab. docenti e crescita profess.</i>	-0.021	[0.105]	no	0.118	[0.150]	no
	<i>h. Sviluppo capacità relazionali e autonomia alunni</i>	-0.079	[0.075]	no	-0.133	[0.087]	no
<i>i. Favorire coinvolgimento/comunic. con famiglie/comunità</i>	-0.116	[0.073]	no	-0.092	[0.112]	no	
<i>l. Garantire l'aggiornamento del personale</i>	0.012	[0.072]	no	-0.085	[0.104]	no	
N. scuole		47			41		

Variabili		Tutte le scuole			Solo le scuole con aula di sostegno		
		coeff.	std.err.	sig.	coeff.	std.err.	sig.
Uso aula/e di sostegno	Aula/laboratorio di sostegno <u>non</u> presente	0.215	[0.354]	no			
	Aula/laboratorio di sostegno usata da tutti i docenti				-0.039	[0.491]	no
	L'aula/lab di sostegno è (rif. "Un luogo per alunni con disabilità"):						
	<i>Un luogo per alunni con BES</i>				-0.057	[0.508]	no
	<i>Un luogo per tutti gli alunni della classe</i>				0.278	[0.540]	no
Tempo di uso dell'aula/lab (% tempo scuola)				0.544	[0.648]	no	
N. scuole		47			41		
Pseudo R-squared		0.236			0.290		

Le scuole che hanno partecipato alla rilevazione non sembrano avere profili particolari in termini di politiche di integrazione adottate o di priorità dichiarate nei Progetti d'Istituto.

### Profili dei docenti, opinioni verso l'inclusione

Variabili	Partecipazione (0/1)		
	coeff.	std.err.	sign.
Genere docente: Uomo (rif. Donna)	-0.163	[0.156]	No
Età (rif. <i>Under 35</i> )			
<i>tra 25 e 45</i>	-0.324	[0.202]	No
<i>tra 45 e 55</i>	-0.167	[0.229]	No
<i>oltre i 55</i>	-0.342	[0.260]	No
Grado: <i>Sec. II grado</i> (rif. <i>Primaria</i> )	0.270	[0.145]	Debole
Contratto: <i>Tempo Determinato</i> (rif. <i>Indeterminato</i> )	-0.152	[0.169]	No
Anzianità (rif. <i>Minore di 5</i> )			
<i>tra 5 e 10</i>	-0.328	[0.276]	No
<i>maggiore di 10</i>	-0.068	[0.259]	No
Laurea (rif. <i>Nessuna</i> )			
<i>Si, Sc.Form.Prim.</i>	0.130	[0.216]	No
<i>Si, laurea disciplinare</i>	-0.034	[0.143]	No
Di sostegno e/o referente BES	0.295	[0.344]	No
N. docenti	131		
Pseudo R-squared	0.240		

Le caratteristiche demografiche, di formazione e di carriera dei docenti non sono correlate alla partecipazione alla sperimentazione. Sotto questo profilo i docenti dei consigli di classe coinvolti presentano caratteristiche assimilabili a quelle dei docenti non coinvolti.

Notiamo che tra i rispondenti del gruppo di controllo, i docenti di Scuola Secondaria di Primo Grado sono meno presenti, rispetto a quanto non avvenga per il gruppo sperimentale.

Variabili	Partecipazione (0/1)		
	coeff.	std.err.	sign.
Cosa pensa della crescente esposizione della disabilità nei media? (rif. <i>Piccolo e utile passo</i> )			
<i>Non riesce a sensibilizzare i cittadini</i>			
<i>Positiva, ma troppi pregiudizi trasmessi in famiglia</i>	0.063	[0.107]	No
Tutto il consiglio di classe deve essere coinvolti nell'integrazione dei BES? (rif. <i>Docente su posto Normale - Necessario, ma difficile</i> )			
<i>Docente su posto Normale - Non necessario coinvolgere tutti</i>	-	-	-
<i>Docente su Sostegno - Necessario, ma difficile</i>	-	-	-
<i>Docente su Sostegno - Indispensabile</i>	-0.036	[0.312]	No
<i>Docente su posto Normale - Indispensabile</i>	0.010	[0.148]	No
Grado di accordo con le seguenti affermazioni (scala 1-4)			
<i>Ho avuto problemi nel gestire i BES di fascia A</i>	-0.118	[0.084]	No
<i>Ho avuto problemi nel gestire i BES di fascia B</i>	0.060	[0.084]	No
<i>Lavorare coi BES è difficile, ma le gratificazioni mi ripagano</i>	0.263	[0.069]	Forte
<i>PEI e PEP per il momento hanno solo accresciuto il carico burocratico</i>	-0.077	[0.056]	No
<i>Per essere più efficaci è opportuno raggruppare i BES in gruppi omogenei</i>	-0.033	[0.064]	No
<i>Alcune discipline sono meno adattabili di altre alle esigenze dei BES</i>	0.057	[0.064]	No
<i>Se avessi più risorse affronterei meglio le sfide poste dai BES</i>	0.092	[0.062]	No
N. docenti	131		
Pseudo R-squared	0.240		

I docenti del gruppo sperimentale non presentano opinioni dissimili da quelli del gruppo di controllo, se non per il fatto che si dicono più gratificati dal proprio lavoro con gli alunni con Bisogni Educativi Speciali: dunque i dirigenti scolastici potrebbero aver designato a partecipare i consigli di classe con più alta motivazione intrinseca.

### **Survey comparative sugli alunni: gruppo sperimentale vs. controllo**

Si tratta del nucleo centrale delle indagini basate su un approccio quasi-sperimentale dalla cui analisi statistica è stato possibile stimare la valutazione di impatto della sperimentazione. Tali indagini si sono basate su test psico-metrici e sugli apprendimenti destinati agli alunni delle classi sperimentali e di controllo. Tali test, individuati dai responsabili scientifici della sperimentazione, Paola Venuti e Dario Ianes, sono stati somministrati a inizio e a fine del percorso (tra novembre 2013 e febbraio 2014 e tra febbraio e aprile 2015). Grazie a queste indagini è stato possibile misurare vari rilevanti aspetti relativi al profilo cognitivo ed evolutivo degli alunni: le competenze trasversali, gli apprendimenti in italiano e matematica, i rapporti sociali nella classe, i livelli di autonomia individuali. Più in dettaglio, i test somministrati hanno riguardato i seguenti aspetti:

- gli apprendimenti degli alunni in discipline basilari come l'italiano e la matematica; a tal scopo si è ricorso ai test MT e AC-MT (prove lettura e comprensione della lingua italiana e apprendimenti in matematica, rispettivamente a cura di Cesare Cornoldi-Giovanni Colpo e di Cesare Cornoldi-Chiara Cazzola-Daniela Lucangeli-Monica Bellina);
- alcune competenze trasversali tra cui convinzioni, comportamenti e strategie di studio esplorati tramite la batteria di test AMOS 8-15, Abilità e motivazione allo studio, elaborato dall'Università di Padova;
- i livelli di coesione e socializzazione all'interno delle classi, studiati attraverso la somministrazione di un questionario sociometrico e la conseguente analisi tramite il sociogramma di Moreno, al fine di analizzare la posizione di un individuo all'interno del gruppo classe, fornire informazioni sulla coesione del gruppo classe e individuare situazioni di emarginazione o isolamento;
- i livelli di autonomia, le capacità relazionali e comunicative, analizzati attraverso le Scale di Vineland per il comportamento adattivo.

Quest'ultima forma di valutazione, a differenza delle prime tre che sono state somministrate a tutti gli studenti (con Bisogni Educativi Speciali o a sviluppo tipico), sono state destinate ai soli alunni con BES.

Di seguito una rassegna dei principali passaggi valutativi, suddivisi per tipologia e target, con una breve descrizione della loro articolazione e degli aspetti che si prefiggono di analizzare.

### **Test sugli apprendimenti (lettura: comprensione, correttezza e rapidità) in Lingua Italiana (MT) e Matematica (abilità di calcolo e soluzione di problemi AC-MT)**

I test di valutazione degli apprendimenti in Lingua Italiana (MT) e in Matematica (AC-MT) sono stati somministrati a tutti gli alunni tramite questionari cartacei.

Le prove di lettura MT valutano oltre le abilità di lettura, anche quelle di comprensione del testo. La misurazione di tali abilità costituisce una verifica trasversale, che interessa tutte le discipline in cui è richiesto l'uso di testi scritti ed è in relazione anche con le abilità di studio e con l'individuazione di eventuali difficoltà di apprendimento. Le prove permettono di monitorare in precisi momenti dell'anno scolastico (iniziale, intermedio e finale) il corretto sviluppo di tali abilità e consentono di individuare tempestivamente eventuali difficoltà di apprendimento. Il test AC-MT di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi è uno strumento di misurazione delle abilità matematiche in alunni del primo ciclo di facile e rapida somministrazione e, al contempo, con buone proprietà psicometriche.

Di seguito, l'elenco dettagliato delle prove somministrate alle classi del gruppo sperimentale e di controllo.

#### *Prove di lettura e comprensione dei testi (MT)*

Prove comuni alle classi della Primaria e a quelle della Secondaria di Secondo Grado

Lettura: correttezza e rapidità: errori di lettura testo narrativo

Lettura: correttezza e rapidità: tempo medio di lettura testo narrativo

Lettura: correttezza e rapidità: numero di sillabe lette, testo narrativo

Lettura: comprensione: errori nel testo narrativo (domande chiuse)

Prove specifiche per la sola Secondaria di Secondo Grado

Lettura: comprensione: comprensione testo informativo: numero di errori

#### *Prove di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi (AC-MT)*

Prove comuni alle classi della Primaria e a quelle della Secondaria di Secondo Grado

Calcolo e problem solving: operazioni in colonna

Calcolo e problem solving: trascrivere in cifre numeri scritti in lettere

Prove specifiche per la sola Primaria

Calcolo e problem solving: cerchiare per ogni coppia il numero più grande

Calcolo e problem solving: mettere in ordine dal più piccolo al più grande

Calcolo e problem solving: mettere in ordine dal più grande al più piccolo

Prove specifiche per la sola Secondaria di Secondo Grado

Calcolo e problem solving: indicare il valore più grande

Calcolo e problem solving: trasformare in cifre decine, unità, decimali ecc.

Calcolo e problem solving: completare la serie

Calcolo e problem solving: calcolo approssimativo

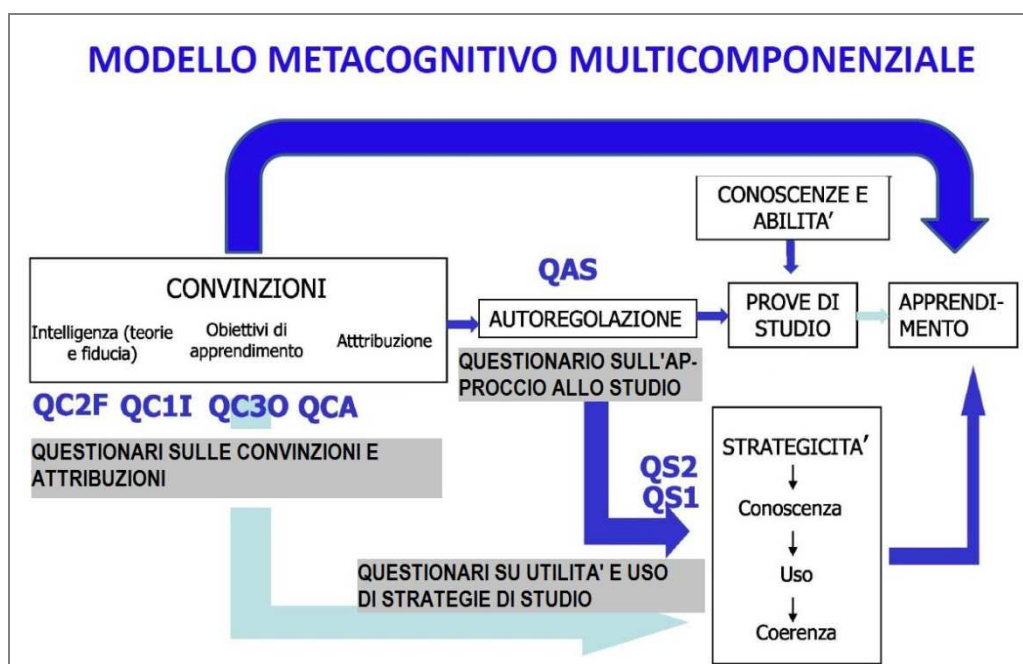
Calcolo e problem solving: fatti, procedure, principi.



## Valutazione e autovalutazione delle abilità di studio, degli stili cognitivi e delle componenti motivazionali dell'apprendimento (Test AMOS 8-15)

Per misurare e ottenere un profilo degli studenti, degli aspetti relativi alle capacità di studio, alle strategie di studio, agli stili cognitivi e alle convinzioni e per favorire la conoscenza e autoconoscenza degli studenti sul proprio metodo di studio si è fatto ricorso ai Test AMOS 8-15, somministrati a tutti gli alunni (con BES o a sviluppo tipico) del gruppo sperimentale e di quello di controllo.

I Test AMOS si compongono di questionari cartacei auto-valutativi sulle convinzioni (teorie dell'intelligenza, fiducia e attribuzioni sugli esiti dei successi/insuccessi), di approccio e strategie di studio, di decisione e di organizzazione del proprio lavoro, di gestione del tempo, di adattamento, flessibilità, concentrazione, ecc.) e di una prova oggettiva di studio (che non è stata effettuata in quanto per i test sugli apprendimenti si è fatto riferimento ai test MT e AC-MT), riferiti ai tre seguenti aspetti: Questionario sull'Approccio allo Studio QAS; Questionari su Utilità e uso di strategie di studio QS1 e QS2; Questionari sulle Convinzioni QC1I, QC2F, QC30 e Attribuzioni QCA) e nell'ambito di un modello metacognitivo multicomponenziale di seguito schematizzato.



L'ambito delle Convinzioni e delle Attribuzioni ha per obiettivo: individuare il tipo di convinzioni che lo studente ha di sé, perché il tipo di convinzione è in stretta relazione con la motivazione ad apprendere (motivazione intrinseca). E' esplorato dal *Questionario sulla fiducia nella propria intelligenza* (QC2F) e dal *Questionario sulle teorie dell'intelligenza* (QC1I). Mentre il primo si propone di valutare quanta certezza-incertezza lo studente esprime nei propri livelli intellettivi o

nelle proprie abilità o nella propria personalità, nel secondo ci si prefigge di esplorare le convinzioni personali circa la staticità o la modificabilità della propria intelligenza. I modelli teorico-concettuali di riferimento, dicotomizzati in una visione dinamica e una statica, fanno rispettivamente riferimento alla Teoria incrementale e alla Teoria dell'entità. Nella prima è presente l'idea di poter sviluppare la propria intelligenza o di poter cambiare la personalità. Questo tipo di concezione è associata a un superiore atteggiamento strategico e a maggiori aspettative di riuscita. Nella seconda impostazione prevale l'idea di non poter sviluppare la propria intelligenza o di non cambiare personalità. Questo porta ad affrontare solo situazioni verso le quali ci si sente portati e a evitare le altre.

Restando nell'ambito delle Convinzioni, altri due gruppi di questionari sono finalizzati a verificare quali siano gli obiettivi di apprendimento che lo studente si prefigge (*Questionario sugli obiettivi di apprendimento QC30*) e le attribuzioni che lo studente assegna alle proprie performance scolastiche, ovvero il tipo di causa attribuito in seguito al proprio successo/insuccesso scolastico (*Questionario sulle attribuzioni QCA*). Gli obiettivi di apprendimento vengono riferiti a due modelli principali: il primo si presenta allorché prevalgono "Obiettivi di padronanza" e quindi si affronta un compito per imparare, assecondando e associandosi a una *Teoria incrementale* della propria intelligenza. Il secondo modello si propone invece "Obiettivi di prestazione" e quindi, a tal scopo, il compito viene affrontato e selezionato per dimostrare le proprie abilità, assecondando e associandosi a una *Teoria statica* della propria intelligenza.

L'ambito dell'autoregolazione e approccio allo studio si propone di individuare e misurare, attraverso uno specifico *Questionario di approccio allo studio QAS*, le componenti dell'approccio autoregolato allo studio. Questo approccio viene disaggregato nelle seguenti sette aree, così caratterizzate:

- 1) motivazione allo studio, intesa come la capacità di investire nella propria attività di studio con interesse e impegno; gli studenti più capaci organizzano l'attività di studio con una motivazione intrinseca: obiettivi di padronanza e tutto l'apprendimento è sostenuto dall'impegno (si veda a questo riguardo l'approfondimento di tali aspetti effettuata dalle rilevazioni compiute nell'ambito delle Convinzioni espone nei precedenti punti);
- 2) organizzazione, intesa come capacità di organizzare il proprio tempo e la propria attività di studio; gli studenti più capaci sono soliti organizzare in modo attivo e consapevole la propria attività di studio con un programma di lavoro;

- 3) elaborazione personale, intesa come il grado di elaborare e approfondire personalmente il proprio materiale di studio; gli studenti più capaci sanno collegare meglio gli argomenti di una lezione a quelli già conosciuti, utilizzando modalità espressive proprie, usando metodi personali (schemi, mappe mentali, diagrammi) per ricordare le informazioni rilevanti;
- 4) flessibilità di studio, intesa come capacità di modulazione dell'attenzione, sapendo riservare la lettura approfondita solo ad alcune parti e sapendo scegliere le strategie di studio più adeguate in relazione agli obiettivi da raggiungere; gli studenti più capaci riflettono più spesso sul modo migliore per affrontare lo studio e sanno adottare in modo flessibile diverse strategie;
- 5) concentrazione, intesa come capacità di seguire una lezione o una lettura di un testo allontanando elementi di disturbo;
- 6) ansia scolastica: l'ansia interferisce e ostacola il ricordo dei contenuti memorizzati; gli studenti più ansiosi codificano in modo poco significativo l'informazione, hanno difficoltà a selezionare le informazioni rilevanti e a organizzarle in modo gerarchico;
- 7) atteggiamenti verso la scuola, intesa come la percezione dello "stare e vivere la scuola", compreso il senso dello stare a scuola e l'utilità di ciò che viene insegnato; è presente una stretta relazione tra lo stare bene in classe e gli effettivi livelli di apprendimento: percepire la scuola come un luogo piacevole migliora gli apprendimenti.

Infine, con l'ambito dell'Utilità e uso di strategie di studio ci si pone l'obiettivo di individuare quanto le strategie di studio ritenute utili siano effettivamente impiegate dallo studente. Le strategie di studio sono attività orientate a un obiettivo, potenzialmente consapevoli e controllabili. Nel *Questionario sulle strategie di studio*, queste ultime vengono riferite a diverse fasi di studio (organizzazione, comprensione, memorizzazione, ripasso). Una prima parte dell'analisi è rivolta a valutare l'utilità di ogni strategia indipendentemente dal suo effettivo uso (QS1): in altri termini in tale parte dell'indagine si vuole capire quanto uno studente ritenga utile impiegare una serie di strategie di studio (elencate), distinte tra strategie funzionali e strategie non funzionali. La seconda parte dell'analisi, quella effettivamente esplorata nel nostro questionario, si prefigge invece di misurare quanto uno studente ritenga utile e utilizzi effettivamente una serie di strategie di studio elencate), suddivise tra strategie funzionali e strategie non funzionali (QS2).

## **Sociogramma di Moreno: evoluzione della coesione del gruppo-classe**

Il Sociogramma di Moreno, anche chiamato rilevazione sociometrica, è un metodo di osservazione indiretta usato particolarmente nelle scienze dell'educazione e nelle analisi sociali. E' basato su un questionario "sociometrico" che serve per analizzare la posizione di un individuo all'interno di un gruppo, fornire informazioni sulla situazione del gruppo e individuare i leader e gli emarginati.

Il gruppo-classe rappresenta la struttura di base attraverso cui l'organizzazione scolastica persegue gli obiettivi istituzionali dell'acquisizione sistematica e programmata di conoscenze, ma costituisce anche l'ambito entro il quale si manifestano bisogni di natura individuale, differenti da quelli istituzionali (ad esempio il bisogno di avere amicizia, di conquistare prestigio o di scaricare aggressività). D'altra parte non sempre l'insegnante riesce a cogliere correttamente la qualità e la quantità dei rapporti interpersonali che si instaurano all'interno di una classe. Moreno, il fondatore della sociometria, individua nello iato esistente tra la percezione dell'insegnante e il reale status sociale degli allievi, la causa che forse maggiormente incide negativamente nella costruzione di rapporti adeguati e gratificanti tra alunni e docenti. (J.L. Moreno, 1943). Quindi, un mancato riconoscimento ed una inadeguata esplicitazione dei bisogni emergenti a questo livello può determinare una integrazione problematica e disfunzionale del gruppo-classe, incidendo, di conseguenza, negativamente sul processo primario dell'apprendimento. Il criterio sociometrico utilizzato per l'ambito scolastico riguarda essenzialmente:

1. l'aspetto affettivo – relazionale che ha come contesto di riferimento la vita in comune o lo stare insieme (esempi: chi vuoi o non vuoi come compagno di gita, di stanza, di banco, di vacanze, ecc.). La configurazione delle interrelazioni che si ottiene utilizzando questo criterio fa riferimento a rapporti affettivi che si fondano su affinità psicologiche e non su considerazioni delle abilità pratiche dell'individuo;
2. l'aspetto relativo alla organizzazione del gruppo finalizzata al raggiungimento di un obiettivo condiviso (esempi: chi vuoi o non vuoi come compagno in un gruppo di studio o nel tuo lavoro).

Le domande solitamente utilizzate sono da quattro a sei e fanno riferimento al principio scelta/repulsione, individuato da Moreno; nella presente sperimentazione sono state utilizzate le seguenti tre e i rispettivi contrari: 1) Se tu potessi scegliere, chi vorresti come compagno di banco? Fai due nomi; 2) Prova ad indicare i nomi di due compagni con cui pensi ti troveresti bene a lavorare in gruppo per eseguire un compito scolastico; 3) Se tu dovessi organizzare la tua festa di compleanno, chi inviteresti tra i tuoi compagni? Fai due nomi.

## **Le Scale di Vineland sul comportamento adattivo**

Le Scale di Vineland permettono di valutare le capacità di autosufficienza personale e sociale nelle situazioni della vita reale, e di osservare come in pratica le abilità cognitive si traducano nella gestione della propria autonomia nella quotidianità. Valutano quindi l'autonomia personale e la responsabilità sociale delle persone dalla nascita fino all'età adulta.

Attraverso un'intervista semi-strutturata che viene somministrata a un genitore o a una persona che conosca il soggetto da valutare, il comportamento adattivo (CA) viene valutato in diversi ambiti di funzionamento: comunicazione funzionale (ricettiva, espressiva e mediante la scrittura), abilità di vita quotidiana (autonomia nell'affrontare i compiti della vita quotidiana in ambito domestico e di comunità), socializzazione (abilità nella gestione delle relazioni interpersonali, del gioco e del tempo libero) e abilità motorie (motricità fine e globale).

Sebbene le Vineland siano utilizzabili con soggetti normodotati o con disabilità, nell'ambito della sperimentazione sono state somministrate ai soli alunni BES, all'inizio del percorso sperimentale, nell'autunno 2013, e al suo termine, tra gennaio e marzo 2015.

La scala Vineland può essere utilizzata per diversi scopi: a) a livello diagnostico permette di verificare se il livello di adattamento di un individuo nella vita reale è paragonabile a quello dei coetanei, per documentare o meno la presenza di Ritardo Mentale (RM). Dagli anni Sessanta infatti è stato introdotto il costrutto di comportamento adattivo nella definizione di RM, e costituisce la seconda dimensione da valutare, insieme all'intelligenza, per compiere una diagnosi di RM; b) nella programmazione dell'intervento. La strutturazione stessa del protocollo per la punteggiatura permette di evidenziare potenziali obiettivi di insegnamento. Il colloquio permette inoltre di identificare le priorità di intervento dei genitori, e discuterle con loro. Inoltre, nei soggetti in cui si evidenzia uno scarto tra i punteggi ottenuti nei test cognitivi e quelli ottenuti alla scala Vineland, il primo obiettivo perseguibile è ridurre o annullare questa differenza: a partire dal dato delle effettive potenzialità intellettive del soggetto possiamo lavorare affinché esse si esprimano in modo più funzionale possibile nella gestione della propria autonomia; c) a livello di monitoraggio: risulta essere uno degli strumenti con maggiore attendibilità per la verifica dei progressi di un individuo e dell'efficacia dei trattamenti; d) nella ricerca: viene utilizzata in studi su RM, Autismo, Sindrome di Down, S. dell'X-fragile, disturbi dell'apprendimento, disturbi del linguaggio, bambini superdotati, AIDS, traumi cranici, ecc.

Il crescente interesse per il Comportamento adattivo risiede nella relativa incapacità di altri indici, quali il QI, di prevedere realisticamente la riuscita nella vita ed il grado di adattamento sociale

degli individui. Riflessioni recenti (Gardner, 1995) evidenziano i limiti di una definizione di RM basata esclusivamente sul punteggio del QI, e supportano un approccio allo studio e all'analisi del RM che tenga conto di fattori come la competenza o la maturità sociale, l'indipendenza personale, la capacità di assumersi responsabilità all'interno della comunità di appartenenza. La valutazione del comportamento adattivo, oltre a costituire una necessità diagnostica, permette anche la descrizione delle competenze e delle debolezze dei soggetti, rendendo possibile la pianificazione ed il monitoraggio di interventi mirati all'aumento delle autonomie.

Il costrutto teorico di CA esprime l'interazione dell'individuo con il proprio ambiente. Riguarda le attività che un soggetto deve compiere quotidianamente per essere sufficientemente autonomo e per svolgere in modo adeguato i compiti conseguenti al proprio ruolo sociale, così da soddisfare le attese dell'ambiente per un individuo di pari età e contesto culturale. Il CA è quindi età-specifico, nel senso che si sviluppa durante l'età evolutiva, e declina in età avanzata, ed è contesto-specifico, nel senso che, per ciascuna classe di età, l'adeguatezza del livello di adattamento mostrato dipende dalle aspettative dell'ambiente. Il comportamento adattivo viene definito sulla base delle prestazioni tipiche, abituali, e non dalle competenze che il soggetto potrebbe mostrare se ne avesse l'opportunità o fosse motivato.

Le Scale Vineland non misurano l'intero insieme delle abilità adattive, ma permettono la rilevazione delle quattro dimensioni che ogni scala dovrebbe rilevare, a loro volta organizzate in sub-domini:

- Comunicazione: ricezione, espressione, scrittura\lettura
- Abilità di vita quotidiana: personali, domestiche, di comunità
- Socializzazione: relazioni interpersonali, gioco e tempo libero, regole sociali
- Abilità motorie: motricità fine e grossolana

### **Somministrazione dei test ed evidenze preliminari sugli outcome ottenuti**

Gli alunni complessivamente coinvolti nei test sono stati 669, pari al 99,6% della media degli alunni iscritti al 31 gennaio del 2014 e del 2015. Si tratta di un tasso di copertura praticamente totale che si ridimensiona un po', pur mantenendosi a livelli più che buoni, se si considerano gli alunni che hanno partecipato sia alla somministrazione iniziale dei test che alla seconda e conclusiva.

Come già accennato, le somministrazioni dei test comparativi psico-metrici e sugli apprendimenti sono state due: una iniziale, avvenuta prima o all'avvio operativo della sperimentazione,

concentratasi tra novembre 2013 e febbraio 2014, una seconda somministrazione finale, portata a termine tra gennaio e marzo 2015.

Pur considerando un inevitabile turn-over degli alunni (dovuto a trasferimenti famigliari e alle assenze), il tasso di copertura nella somministrazione dei test nel corso dei due anni di sperimentazione si è mantenuto a livelli complessivamente soddisfacenti, considerando anche il fatto che la somministrazione dei vari test non è avvenuta in un'unica giornata e sessione di attività ma ha richiesto diverse ore di lavoro (da parte degli alunni, degli insegnanti e dei ricercatori somministratori) che sono state distribuite in più giornate.

Come si può vedere dalla seguente tabella 1, il tasso di copertura (inteso come la percentuale degli alunni che hanno partecipato sia al test iniziale che finale, per i vari ambiti esplorati, sul totale della media degli alunni iscritti è stato più che soddisfacente, andando da un minimo dell'87% per il sociogramma a un massimo del 91% per i test sugli apprendimenti in matematica AC-MT. Un confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo rispetto ai tassi di partecipazione ad entrambi i test non evidenzia significative differenze. Questo più che buono tasso di partecipazione complessivo, tende a scendere un po' se si considerano i soli alunni con BES di tipo A e B, come si può osservare con riferimento ai test relativi alle Scale di Vineland che sono state somministrate ai soli alunni con BES. Tale minor partecipazione, riscontrabile anche dalla tabella 1 bis, come già in parte accennato prima, è in buona misura da attribuire all'incremento di alunni con BES (dovuto a nuove certificazioni - soprattutto di fascia B - e a ingressi/uscite di nuovi alunni con BES, spesso di origine straniera). Come si vedrà nelle righe seguenti, tuttavia, tali variazioni non compromettono un sostanziale bilanciamento tra i due gruppi.

Tabella 1 - Alunni del gruppo sperimentale e di controllo che hanno partecipato sia ai test 2013-14 che 2014-15 (suddivisi per tipologia di test)

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale	
	N.alunni	%	N.alunni	%	N.alunni	%
Test MT Lettura						
- Comprensione	305	88,4	291	88,9	596	88,6
- Correttezza e rapidità	299	86,7	293	89,5	592	88,0
Test AC-MT Matematica	313	90,7	300	91,6	613	91,2
Test AMOS 8-15	306	88,7	290	88,5	596	88,6
Sociogramma	310	89,9	276	84,3	586	87,1
Vineland (solo BES A e B)	30	65,9	25	63,3	55	64,7

Tabella 1 bis - Alunni con Bes di fascia A e B del gruppo sperimentale e di controllo che hanno partecipato sia ai test 2013-14 che 2014-15 (suddivisi per tipologia di test)

	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Totale	
	N.alunni	%	N.alunni	%	N.alunni	%
Test MT Lettura						
- Comprensione	27	59,3	21	53,2	48	56,5
- Correttezza e rapidità	24	52,7	21	53,2	45	52,9
Test AC-MT Matematica	25	54,9	22	55,7	47	55,3
Test AMOS 8-15	14	30,8	11	27,8	25	29,4

I due gruppi risultano infatti essere statisticamente bilanciati, e quindi confrontabili in partenza, sia in termini di composizione socio-demografica che di abilità cognitive degli studenti (tabella 2). Vi è solo una leggera sovra-rappresentazione di studenti di origine straniera (con entrambi i genitori nati all'estero) nelle classi del gruppo di controllo che dà luogo a una differenza al limite della significatività statistica (al 10%).

Anche dal punto di vista delle presenze di alunni con BES, i gruppi sembrano essere bilanciati in partenza. Tuttavia, nel corso della sperimentazione si sono aggiunte nuove certificazioni che hanno cambiato il quadro complessivo. Ove si tenesse conto del saldo finale in termini di disabilità certificate (tabella 3), i gruppi tenderebbero a differenziarsi per incidenza di alunni di Fascia B che, come si è già visto, sono molto cresciuti nelle classi sperimentali (tra il primo e il secondo anno di sperimentazione), portando a una loro maggior incidenza nelle classi del gruppo sperimentale (sovra-rappresentazione con una significatività al 10%).



Tabella 2 – Two sample test

Variabili (medie)	Gruppo di Controllo	Gruppo Sperimentale	Diff.	t	Pr(T>t)
femmine (%)	47,8	45,2	2,60	0,68	0,4984
figli di genitori italiani (%)	75,5	81,9	-6,40	2,02	0.0435**
figli di genitori stranieri (%)	21,7	16,6	5,10	1,68	0.0928*
figli di coppia mista (%)	2,8	1,5	1,30	1,14	0,2555
studenti senza disabilità (%)	89,1	88,8	0,30	0,1	0,9232
studenti fascia B (%)	3,6	5,0	-1,40	0,86	0,3912
studenti fascia A (%)	5,8	5,0	0,80	0,44	0,6575
studenti fascia A grave (%)	1,5	1,2	0,30	0,38	0,7005
Lettura sillabe lette (%)	99,5	99,164	0,34	0,72	0,4698
Lettura sillabe corrette (%)	99,332	99,273	0,06	0,69	0,4911
Lettura tempo di lettura (secondi)	121,153	119,981	1,17	0,31	0,7566
Comp. Testo Narr. risposte corrette (%)	74,342	76,3	-1,96	1,07	0,2853
Calcolo Matematico risposte corrette (%)	74,659	73,641	1,02	0,68	0,4968

significatività: \*\*\* p<0.01; \*\* p<0.05; \* p<0.1

Tabella 3 – Two sample test

Variabili (medie)	Gruppo di Controllo	Gruppo Sperimentale	Diff.	t	Pr(T>t)
femmine (%)	47,8	45,2	2,60	0,68	0,4984
figli di genitori italiani (%)	75,5	81,9	-6,40	2,02	0.0435**
figli di genitori stranieri (%)	21,7	16,6	5,10	1,68	0.0928*
figli di coppia mista (%)	2,8	1,5	1,30	1,14	0,2555
studenti senza disabilità (%)	89,1	88,8	0,30	0,1	0,9232
studenti fascia B (%)	3,6	5,0	-1,40	0,86	0,3912
studenti fascia A (%)	5,8	5,0	0,80	0,44	0,6575
studenti fascia A grave (%)	1,5	1,2	0,30	0,38	0,7005
studenti senza disabilità (%) - cert.finali	87,5	85,6	1,90	0,7	0,4607
studenti fascia B (%) - cert.finali	4,6	8,2	-3,60	1,9	0.0527*
studenti fascia A (%) - cert.finali	6,4	5	1,40	0,8	0,4405
studenti fascia A grave (%) - cert.finali	1,5	1,2	0,30	0,4	0,7005
Lettura sillabe lette (%)	99,5	99,164	0,34	0,72	0,4698
Lettura sillabe corrette (%)	99,332	99,273	0,06	0,69	0,4911
Lettura tempo di lettura (secondi)	121,153	119,981	1,17	0,31	0,7566
Comp. Testo Narr. risposte corrette (%)	74,342	76,3	-1,96	1,07	0,2853
Calcolo Matematico risposte corrette (%)	74,659	73,641	1,02	0,68	0,4968

significatività: \*\*\* p<0.01; \*\* p<0.05; \* p<0.1

Non tutti gli studenti hanno sostenuto entrambe le prove (baseline e finale). In particolare vi è una quota di studenti per i quali non si dispone di alcuna prova iniziale (baseline, I prova) e altri per i quali non si dispone di alcuna prova finale. Si tratta, rispettivamente, di studenti che si sono aggregati (nuovi arrivi) o hanno abbandonato (trasferimenti) le classi nel corso del biennio di sperimentazione. All'interno del gruppo sperimentale si è infatti registrato un tasso di assenza del

2,4% nella prima sessione di prove e del 3,5% nella seconda. All'interno del gruppo di controllo la percentuale di assenti sia alla prima che alla seconda sessione di prove è sempre stata del 3,3%. Si tratta in ogni caso di differenze non significative.

In tabella 4, infine, riportiamo i risultati delle stime di un modello *probit* che mette in relazione le caratteristiche demografiche degli studenti con i due eventi (nuovi arrivi/trasferimenti) e ci permette di valutare se ci sono delle tendenze in atto, tali da modificare sostanzialmente le composizioni dei gruppi. L'unica variazione statisticamente significativa è quella che lega l'essere uno studente di origine straniera con una maggiore probabilità di trasferimento (colonna 2). Per quanto riguarda le altre variabili non vi sono associazioni particolari con i due eventi (nuovi arrivi/trasferimenti). In particolare, i nuovi arrivi non si distribuiscono in modo difforme tra il gruppo sperimentale e quello di controllo. Analogamente, i trasferimenti e gli abbandoni hanno luogo in egual misura nei due gruppi.

Tabella 4 - Profili degli studenti entrati/usciti dai gruppi e influenza del trattamento

VARIABLES	(1)	(2)
	Assenti alle prime prove / Nuovi arrivi	Assenti alle seconde prove / Trasferimenti
Studente del "gruppo sperimentale"	-0.209 [0.208]	-0.025 [0.290]
Femmina	-0.024 [0.209]	-0.439 [0.330]
Origine studente (rif. Genitori italiani)		
Genitori stranieri	0.167 [0.242]	<b>0.606**</b> [0.297]
Figlio di coppia mista	0.000 [0.000]	0.000 [0.000]
BES (rif. Nessuno)		
fascia B	0.143 [0.464]	0.000 [0.000]
fascia A	0.280 [0.376]	0.107 [0.463]
fascia A grave	0.000 [0.000]	0.000 [0.000]
Costante	-1.862*** [0.178]	-2.252*** [0.263]
Observations	631	603
Pseudo R-squared	0.0150	0.0703

Standard errors in brackets

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Le tabelle 5, 6, 7 e 8 riportano infine i risultati delle somministrazioni e le conseguenti evidenze preliminari, da cui si possono ricavare tre considerazioni principali:

- si intravedono timidi segnali di miglioramento per gli alunni con BES del gruppo sperimentale, da validare con ulteriori approfondimenti di tipo qualitativo;
- l'impatto della sperimentazione sugli apprendimenti dei gruppi classe è stato "neutrale": vi sono segnali di un progresso aggiuntivo dovuto alla sperimentazione, ma non sono statisticamente significativi; qualche impatto si intravede invece sulle abilità non-cognitive (approccio allo studio, autoefficacia, convenzione);
- i timidi segnali di miglioramento nel coinvolgimento degli alunni con BES nei lavori di gruppo in classe, non confermati però dalle dinamiche in termini di relazioni amicali, potrebbero riflettere più che un cambiamento profondo il mero tentativo da parte degli studenti di conformarsi a "norme sociali" diventate più esplicite in virtù della sperimentazione.

Tali primi risultati vanno approfonditi e incrociati con analisi di tipo qualitativo.

Tabella 5

## I Risultati (I) – Evidenze indiziarie sulle Scale di Vineland

Outcome	Baseline (t=0)			Follow up (t=1)			Impact
	Control	Treated	Diff(BL)	Control	Treated	Diff(FU)	DIFF-IN-DIFF
Comunicazione - Indice complessivo - Liv. Adattivo	2.964	2.566	-0.397	3.375	3.397	0.023	0.420
Comunicazione - Ricezione - Liv. Adattivo	2.540	2.052	-0.487*	2.463	2.294	-0.169	0.318
Comunicazione - Ricezione - Età equivalente	64.058	48.57	-15.488*	69.075	66.825	-2.25	13.238
Comunicazione - Espressione - Liv. Adattivo	2.014	1.834	-0.180	1.934	1.914	-0.020	0.160
Comunicazione - Espressione - Età equivalente	57.701	55.482	-2.219	56.297	57.429	1.132	3.35
Comunicazione - Scrittura - Liv. Adattivo	2.551	2.350	-0.201	2.271	2.429	0.157	0.359
Comunicazione - Scrittura - Età equivalente	90.579	85.359	-5.22	85.546	85.245	-0.3	4.919
Ab. Vivere Quot. - Comunità - Liv. Adattivo	2.266	2.276	0.01	2.032	1.938	-0.094	-0.103
Ab. Vivere Quot. - Comunità - Età equivalente	77.269	79.101	1.833	74.795	74.594	-0.201	-2.034
Socializzazione - Indice complessivo - Liv. Adattivo	1.864	1.629	-0.235	2.123	1.731	-0.392	-0.156
Socializzazione - Relaz. interpersonali - Liv. Adattivo	2.660	2.438	-0.222	2.580	2.266	-0.315*	-0.092
Socializzazione - Relaz. interpersonali - Età equiv.	76.277	71.267	-5.009	70.703	67.13	-3.573	1.436
Socializzazione - Gioco/Tempo libero - Liv. Adattivo	1.776	1.444	-0.332*	1.678	1.198	-0.480***	-0.148
Socializzazione - Gioco/Tempo libero - Età equiv.	54.173	45.332	-8.841*	50.027	42.758	-7.269	1.573
Socializzazione - Regole sociali - Liv. Adattivo	2.014	1.594	-0.420*	1.804	1.611	-0.193	0.227
Socializzazione - Regole sociali - Età equiv.	50.738	25.552	-25.187***	32.509	28.617	-3.892	21.295*

significatività: \*\*\* p<0.01; \*\* p<0.05; \* p<0.1

Stime specificazione (II) sui soli alunni BES (50 osservazioni).

Piccoli segnali incoraggianti da validare con analisi qualitative di tipo psicologico.



FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI | FGA.IT

25

Tabella 6

## I Risultati (II) – Evidenze preliminari sugli outcome cognitivi

Stime specificazione (II) su tutti gli studenti. Risultati identici con uso di variabile alternativa su certificazioni disabilità. Risultati qualitativamente immutati con altre specificazioni.

Outcome	Baseline (t=0)			Follow up (t=1)			Impact
	Control	Treated	Diff(BL)	Control	Treated	Diff(FU)	
MT - Lettura - % sillabe lette	99.415	99.081	-0.334	99.72	99.444	-0.275	0.058
MT - Lettura - % sillabe corrette	99.106	99.040	-0.066	99.259	99.172	-0.087	-0.021
MT - Lettura - Velocità di lettura (secondi)	93.070	92.812	-0.258	97.563	98.990	1.427	1.685
CT - Comprensione testo narrativo (% corrette)	97.609	98.850	1.242	100.655	102.586	1.931	0.689
CT - Comprensione testo informativo (% corrette)^	8.207	5.638	-2.569	17.717	13.460	-4.257	-1.688
AC-MT Calcolo/Matematica (% corrette)	95.795	94.018	-1.777	98.738	97.978	-0.760	1.017

significatività: \*\*\* p<0.01; \*\* p<0.05; \* p<0.1.

^ Solo per secondarie di I grado

Nessun risultato di rilievo, ma permangono forti dubbi sulla capacità discriminativa delle prove e sulle loro proprietà psicometriche (**vertical scaling**).

Tabella 7

## I Risultati (III) – Evidenze preliminari sugli outcome non cognitivi

Stime specificazione (II) su tutti gli studenti. Risultati identici con uso di variabile alternativa su certificazioni disabilità. Risultati qualitativamente immutati con altre specificazioni.

Outcome	Baseline (t=0)			Follow up (t=1)			Impact
	Control	Treated	Diff(BL)	Control	Treated	Diff(FU)	DIFF-IN-DIFF
AMOS - Approccio allo studio (score)	124.446	123.268	-1.179	116.317	115.772	-0.545	0.634
AMOS - Strategie di studio (score)	2.372	2.371	-0.001	2.274	2.317	0.043	0.044
AMOS - Convinzioni - Teorie intelligenza (score)	10.799	10.581	-0.219	11.216	11.567	0.352	0.570**
AMOS - Convinzioni - Fiducia in propria intelligenza (score)	8.183	8.254	0.071	7.835	7.786	-0.049	-0.120

significatività: \*\*\* p<0.01; \*\* p<0.05; \* p<0.1.

Si osservano miglioramenti nell'approccio allo studio e, in particolare, nell'ambito delle «convinzioni» riferite alla plasmabilità e modificabilità di intelligenze e abilità.



27

Tabella 8

## Impatto della sperimentazione – Evidenze preliminari

Stime specificazione (II) sui soli studenti BES.

Outcome	Baseline (t=0)			Follow up (t=1)			Impact
	Control	Treated	Diff(BL)	Control	Treated	Diff(FU)	DIFF-IN-DIFF
Popolarità – Compagno di banco	0.68	0.706	0.026	0.849	0.599	-0.249	-0.276
Popolarità – Lavoro di gruppo	0.727	0.461	-0.265	0.699	0.591	-0.108	0.157
Popolarità – Compleanno	1.04	0.731	-0.31	1.304	0.902	-0.403*	-0.093
Impopolarità – Compagno di banco	4.73	4.51	-0.22	5.455	4.818	-0.637	-0.416
Impopolarità – Lavoro di gruppo	4.398	3.924	-0.474	5.629	3.992	-1.638**	-1.164
Impopolarità – Compleanno	4.242	4.007	-0.235	5.047	5.148	0.102	0.337

significatività: \*\*\* p<0.01; \*\* p<0.05; \* p<0.1.

Si notano dei timidi segnali di miglioramento nel coinvolgimento nei lavori di gruppo. Nelle classi trattate, gli studenti BES subiscono meno rifiuti espliciti dai loro pari nella formazione dei team di lavoro.

Tuttavia, questi segnali positivi non confermati dalle dinamiche in termini di relazioni amicali (compagni di banco, compleanno). Pertanto, l'effetto potrebbe riflettere più che un cambiamento profondo, il mero tentativo da parte degli studenti di conformarsi a «norme sociali» diventate più esplicite in virtù della sperimentazione.



35

### **Indagine di metà percorso a dirigenti scolastici e consigli di classe del gruppo sperimentale**

A seguito di due incontri di restituzione intermedi, avvenuti il 12 maggio 2014 a Rovereto e il 3 giugno 2014 a Trento, e rivolti rispettivamente ai dirigenti scolastici e ai consigli di classe partecipanti alla sperimentazione (gruppo sperimentale), si è deciso di somministrare un breve questionario aperto volto ad avere un primo feedback da parte dei principali attori scolastici coinvolti nella sperimentazione.

I due questionari, proposti tra giugno e settembre 2014, si prefiggevano di far emergere, a metà percorso della sperimentazione, i principali punti di forza e di debolezza riscontrati dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti delle classi partecipanti e relativi a una decina di item su problematiche rilevanti in termini di clima percepito, pratiche didattiche attuate e relazioni sviluppate tra i principali soggetti coinvolti nel progetto (alunni, dirigenza, insegnanti del team sperimentali, altri colleghi e personale scolastico, famiglie). I due questionari (si vedano i modelli in allegato), entrambi strutturati con domande aperte, coprivano in gran parte le stesse tematiche, consentendo così un confronto tra la percezione dei dirigenti scolastici e quella dei consigli di classe, differendo solo per poche domande calibrate sulle rispettive specificità.

Si rammenta che il gruppo sperimentale era composto da 13 classi della Scuola Primaria e 4 della Scuola Secondaria di Primo Grado di vari istituti comprensivi trentini individuati in contesti sociali e ambientali differenziati (aree urbane maggiori, aree urbane medie, comunità di valle e montane). I 17 consigli di classe del gruppo sperimentale facevano capo a 13 dirigenti scolastici di istituti comprensivi. Purtroppo, va segnalato come i tassi di risposta, seppur provenienti da un gruppo auto-selezionato, e anche a seguito di innumerevoli solleciti, si siano rivelati piuttosto bassi: hanno infatti risposto al questionario per i dirigenti scolastici solo 5 capi d'istituto (su un totale di 13, pari al 38,5%), mentre i questionari ritornati dai consigli di classe sono stati 10 (su un totale di 17, pari al 58,8%).

Sebbene questi modesti tassi di risposta abbiano un po' deluso le aspettative del gruppo di ricerca, cionondimeno, i feedback pervenuti hanno consentito di farsi un'idea, seppur parziale e provvisoria, sulle impressioni e sui giudizi formulati in merito a una serie di temi importanti del progetto, da una buona parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti partecipanti alla sperimentazione, a un anno dal suo avvio operativo nelle classi delle scuole.

## **Sintesi dei risultati**

### *Punti di forza*

Le impressioni dei dirigenti scolastici (seppur solo 5 su 13) convergono sul fatto che, dopo un anno di sperimentazione, si sia assistito a una più intensa collaborazione, a un incremento nello scambio di informazioni e a una maggior attenzione ai temi dei BES da parte dei docenti delle classi sperimentali verso i propri alunni ma anche all'interno del consiglio di classe. Questo più intenso coinvolgimento e apprezzamento di disponibilità si estende anche ai rapporti tra consiglio di classe e dirigente scolastico e al rapporto di fiducia lentamente costruito con i tutor, la cui funzione è stata riconosciuta come "positiva, utile, costruttiva" dalla totalità (5 su 5) dei dirigenti scolastici e da 9 su 10 consigli di classe.

Buone le relazioni instauratesi con le famiglie degli alunni partecipanti alla sperimentazione e apprezzato anche il loro crescente livello di coinvolgimento: 4 dirigenti scolastici su 5 rilevano la bontà delle relazioni in essere con i genitori mentre 8 consigli di classe su 10 rilevano e apprezzano una loro maggiore e accresciuta partecipazione alla vita scolastica.

Le pratiche didattiche avviate per dar vita a una gestione di classe più inclusiva hanno fatto leva in grandissima parte sull'adozione di forme di cooperative learning (8 consigli di classe su 10 lo indicano), accompagnate da modifiche nel setting d'aula (segnalati da 4 consigli su 10) e da didattica metacognitiva ed emotivo-relazionale (3 su 10); più marginale, almeno da quanto annotato nei questionari a cura degli insegnanti, il ricorso alla tecnologia e alle compresenze.

A giudizio degli insegnanti si sarebbero incrementati negli studenti gli apprendimenti, la motivazione e l'interesse, unitamente a una socializzazione più accentuata, collaborazioni più assidue e confronti più frequenti tra gli alunni (8 su 10 consigli lo rilevano). Ne deriva un clima di classe positivo: un consolidamento dei legami e degli equilibri interni alla classe (7 su 10).

Come già rilevato dai dirigenti scolastici, anche tutti i consigli di classe hanno notato come al loro interno le collaborazioni, il confronto e la partecipazione tra colleghi siano aumentati, sostenuti anche dalla disponibilità e dal supporto al progetto fornito dal dirigente scolastico (7 su 10 consigli segnalano questo aspetto).

Molto positiva la formazione fornita agli insegnanti delle classi sperimentali a giudizio sia dei dirigenti scolastici (5 su 5) che per la metà dei consigli di classe: grazie ad essa si sarebbero incrementate le capacità di far fronte a problematiche attinenti i BES e l'inclusione.

### *Punti di debolezza*

Gli aspetti critici evidenziati, nel complesso molto meno frequenti rispetto ai punti forza, tendono a rispecchiare le difficoltà riscontrate in riferimento a casi specifici assumendo una distribuzione “pulviscolare”. Raggruppamenti o cluster di problemi si rilevano in merito all’inadeguatezza e/o carenza di spazi (4 su 10) per attuare metodologie didattiche di tipo inclusivo; alla permanenza di casi e livelli di conflittualità tra alunni problematici (4 su 10), alla carenza di tempo per un maggior confronto e programmazione delle attività (3 su 10).

Un’altra categoria di carenze/disagi rilevate fa riferimento alle difficoltà di adattamento da parte dei consigli di classe soprattutto nella fase iniziale della sperimentazione (disagi organizzativi, disorientamento iniziale, resistenza al cambiamento, scarso coinvolgimento/convinzione di alcuni colleghi sulla bontà del progetto, mancata retribuzione per le ore aggiuntive di lavoro). In certi casi buona parte dei disagi rilevati dagli insegnanti, soprattutto nelle fasi iniziali del progetto, non è da escludere, come rilevato da alcuni dirigenti scolastici, potessero derivare in parte dal timore di essere giudicati a cura di soggetti esterni (negativamente) e da una percepita insufficiente coesione interna al consiglio di classe sui metodi e le finalità del progetto.

### **Valutazione di processo**

Tale valutazione consiste nell’elaborazione e valorizzazione del lavoro di reporting svolto dai tutor. Nel corso della loro attività di consulenza, supporto e accompagnamento a favore dei consigli di classe sperimentali, i tutor hanno raccolto e prodotto una gran mole di informazioni utili a descrivere il processo e le dinamiche realizzatesi all’interno dei gruppi di lavoro impegnati nella sperimentazione. Frutto di un’attenta attività di verbalizzazione delle sedute e di osservazioni compiute nelle classi, queste informazioni sono state organizzate in tre tipologie documentali per ciascuna delle 17 classi sperimentali: schede di classe, schede di programmazione e raccolta osservazioni; schede dei report mensili.

Tali fonti consentono un’analisi dei processi messi in atto dalle classi sperimentali, declinati nei piani inclusivi, nelle strategie didattiche e nelle forme organizzative adottate dai consigli di classe sperimentali. Con l’eventuale integrazione di altri dati queste informazioni potrebbero generare una banca dati dedicata che valorizzi la documentazione prodotta dai tutor in collaborazione con i consigli di classe sperimentali, consentendo la possibile individuazione di modelli didattico-organizzativi emergenti, best practices, elementi di criticità, spunti per il miglioramento, ecc.



### **3. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati**

Si veda il punto 5. delle attività aventi contenuto formativo.

### **4. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso**

Si veda il punto 6. della prima attività avente contenuto formativo.

**PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DI UNO STRUMENTO INFORMATIZZATO PER LA RILEVAZIONE DEI BISOGNI E LA SUCCESSIVA DEFINIZIONE/ATTIVAZIONE DELLE RISORSE A SOSTEGNO DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ CERTIFICATA, SULLA BASE DEL MODELLO ICF-CY DELL'OMS**

**1. e 2. Articolazione del progetto e risultati raggiunti**

Nell'ambito del percorso sperimentale è stata condotta un'ulteriore linea d'azione consistente nella progettazione e realizzazione di uno strumento informatizzato per la definizione del Profilo di funzionamento dell'alunno con certificazione di cui alla L.104/92 (fascia A), che ha visto il coinvolgimento sia di professionisti della scuola sia di professionisti della sanità, per arrivare alla definizione di uno strumento in grado di "far dialogare" in modo funzionale queste due diverse realtà. Tale linea di lavoro è stata condotta in stretta collaborazione con Daniela Tonelli, coordinatrice del Settore BES del Dipartimento della Conoscenza della Provincia Autonoma di Trento.

Il target scolastico di riferimento va dalla Scuola Primaria alla Scuola Secondaria di Secondo Grado. L'intento legato alla messa a punto del nuovo strumento informatizzato è l'osservare in maniera più approfondita e completa l'alunno nella sua globalità, potendo così poi avere a disposizione elementi di analisi/riflessione più strutturati, condivisi e completi per l'impostazione degli interventi e l'attivazione delle risorse appropriate e calibrate sui reali bisogni dell'alunno stesso.

Il modello teorico-concettuale di riferimento, in grado di offrire un quadro esaustivo e un linguaggio comune e condiviso tra scuola e sanità, è il modello bio-psico-sociale ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, OMS, 2002) e in particolare la versione ICF-CY per bambini e adolescenti, OMS, 2007. L'adozione di una prospettiva secondo ICF ha permesso di attivare ampie collaborazioni, attraverso un attivo coinvolgimento e una co-costruzione condivisa tra le diverse figure educative e sanitarie coinvolte nel lavoro con l'alunno.

In una prima fase gli psicologi e l'analista informatico delle Edizioni Centro Studi Erickson hanno effettuato diversi incontri con i dirigenti scolastici coinvolti (I.C. Bassa Anaunia, I.C. Chiese, I.I. Rosmini Trento, I.F.P. provinciale-Alberghiero) e con i referenti della Sanità – APSS Trento (Direttore U.O. 1 Neuropsichiatria Infantile – APSS Trento; Direttore U.O. Psicologia 2 – APSS Distretto Centro Sud). Scopo degli incontri è stata la mappatura, sulla base dell'esperienza e delle prassi in uso:

- dei criteri correnti adottati per il rilascio della certificazione dell'alunno con disabilità - fascia A (referenti Sanità - NPI)

- delle modalità di definizione di un profilo osservativo dell'alunno con disabilità, base necessaria per l'impostazione dei successivi interventi/attività e per l'attivazione delle risorse necessarie all'interno del contesto scolastico (referenti scuola - dirigenti scolastici).

Tale mappatura ha permesso di comporre un primo quadro conoscitivo indispensabile per la messa a punto delle successive fasi di lavoro, in modo da individuare i punti di forza e i punti di debolezza rispetto al sistema in uso, evidenziando così le priorità su cui focalizzare il lavoro.

In una seconda fase si è proceduto all'analisi dei dati raccolti, all'analisi di diversi casi studio e alla progettazione, informatizzazione, implementazione e messa a punto dello strumento. Come si è visto, tale lavoro ha avuto come cornice metodologico-concettuale di riferimento la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti dell'OMS (ICF-CY), edita dalle Edizioni Erickson nel 2007 (editore italiano ufficiale e in possesso dei diritti per l'utilizzo digitale della classificazione concessi dall'OMS), la quale fornisce delle precise descrizioni dello stato di salute di bambini e adolescenti. Nell' ICF-CY vengono classificate funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione e vari fattori ambientali che limitano o facilitano il funzionamento di bambini e adolescenti nelle varie situazioni di vita. L'ICF-CY offre un linguaggio comune e standardizzato per descrivere e misurare la salute e la disabilità fino al diciottesimo anno di vita. Questo sistema di classificazione ha costituito dunque l'"ossatura" dello strumento informatizzato ai fini dell'identificazione dei bisogni correlati alla salute, allo sviluppo e agli aspetti di natura educativa degli alunni.

Uno dei primi step di lavoro ha previsto un confronto sulle voci necessarie da inserire nell'anagrafica base dell'alunno, che costituisce anche il primo step dello strumento. Si è concordato che le informazioni, pur compilate da ciascuno dei due interlocutori a seconda delle diverse professionalità, devono essere visibili e reciprocamente funzionali nel delineare le informazioni di base sull'alunno. Sono state condivise le varie voci, prima quelle comuni (nome, cognome, sesso, data e luogo di nascita, residenza, lingua madre, osservazioni da parte della famiglia adulto responsabile-genitore o chi ne fa le veci, ecc.); poi quelle strettamente connesse all'ambito prettamente scolastico (grado scolastico, nome e recapito della scuola, classe, sezione, nome de dirigente, del coordinatore e/o del referente BES, dell'insegnante di sostegno, dei componenti del GLI, del consiglio di classe, di altri insegnanti di classe o figure di riferimento quali facilitatore, educatore, ecc.) e infine quelle compilabili a cura dei sanitari e inerenti la Diagnosi funzionale dell'alunno (diagnosi clinica, data prima diagnosi ed eventuali aggiornamenti successivi,

elenco delle figure di riferimento sanitario, codici ICF-CY, codici ICD-10, eventuali ulteriori osservazioni, ecc.).

Un secondo step di lavoro ha avuto come focus quello di impostare il lavoro di selezione delle voci della classificazione ICF-CY che risultano essere maggiormente utilizzate in ambito Sanitario in particolare in riferimento alle Diagnosi di disabilità secondo la legge 104/92 e in linea con le attuali prassi consolidate in ambito sanitario e a partire dalla terminologia diagnostica attualmente in uso. A questo proposito, le figure di riferimento sanitario, sulla base della loro esperienza clinico-diagnostica si sono assunte il compito di individuare all'interno delle voci elencate nella classificazione ICF-CY quelle che si ritengono importanti per una definizione realmente completa del profilo di funzionamento dell'alunno. Allo stesso tempo le figure di riferimento scolastico (dirigenti scolastici e loro insegnanti collaboratori/referenti BES) hanno individuato, sempre partendo dalla classificazione ICF-CY, le voci la cui compilazione è particolarmente rilevante e possibile all'interno del contesto scolastico. Ci sono infatti voci in aggiunta a quelle selezionate già anche dalla sanità, sulle quali anche il gruppo di insegnanti può offrire un suo prezioso contributo in termini di osservazione qualitativa ma anche quantitativa, del "funzionamento" dell'alunno all'interno del contesto scolastico. E' stato di fatto evidenziato in più occasioni che la scuola, rispetto alla sanità, ha alcune peculiarità che rendono fondamentale e utilissima una rilevazione puntuale da parte degli insegnanti:

- alcune dinamiche dell'alunno si esplicitano esclusivamente all'interno di un contesto come quello scolastico e non in quello clinico (per esempio l'interazione con i pari);
- la quantità di ore, e quindi di tempo a disposizione da parte della scuola per poter osservare il comportamento dell'alunno in diverse situazioni, da quelle più strutturate e formali all'interno delle specifiche attività di classe, a quelle più informali come, ad esempio, l'interazione con i compagni in momenti di gioco e svago, fa sì che, rispetto al setting clinico (dove il sanitario ha la possibilità di vedere l'alunno in un contesto "anomalo" rispetto a quello abituale della scuola, per un tempo ridotto come può essere l'ora della seduta e con una frequenza decisamente inferiore), quello scolastico permetta di avere una fotografia più realistica, ampia e completa del funzionamento dell'alunno (anche se non basata sull'uso sistematico di specifici strumenti di rilevazione/valutazione come quelli utilizzati dal clinico).

La fase di modellazione delle voci è stata fatta su un primo prototipo dello strumento implementato da Erickson, partendo da un database già disponibile di tutta la classificazione ICF in

forma digitale. Questo ha consentito il passaggio alla fase di sperimentazione di una prima versione prototipale dello strumento. Le voci inserite nello strumento per la definizione del Profilo di funzionamento dell'alunno sono risultate quindi essere:

- voci la cui compilazione è, dato il contenuto, prettamente di natura clinico-sanitaria;
- voci alla cui compilazione possono concorrere, a seconda delle diverse professionalità e diversi contesti di osservazione (ambulatorio clinico o contesto scolastico), sia i sanitari sia il personale scolastico (che a sua volta può anche raccogliere informazioni da parte della famiglia);
- voci la cui compilazione è, dato il contenuto, necessariamente di competenza della scuola.

Nel corso della selezione delle voci si sono evidenziate alcune problematiche, soprattutto in riferimento all'elevato numero di voci che si ritiene utile inserire all'interno dello strumento. Si è condivisa comunque la necessità di tenere ampio (quindi con poca "scrematura") il numero delle voci all'interno dello strumento. Questo si rende necessario per poter comprendere tutte le possibili descrizioni delle patologie che si possono incontrare nelle Diagnosi L. 104. Questo, se da un lato fa sì che lo strumento si presenti idoneo all'applicazione nelle più diverse tipologie di disabilità (senza necessità quindi di eventuali integrazioni in itinere), dall'altro fa correre il rischio, di cui tutti sono pienamente consapevoli, che lo strumento non corrisponda ai criteri di agile consultazione, compilazione e di utilizzo snello e veloce. Su questo punto saranno quindi necessarie ulteriori riflessioni future per trovare una modalità più ottimale in grado di coniugare queste due tipologie di esigenze emerse all'interno del gruppo di lavoro.

La fase conclusiva del progetto ha previsto una sperimentazione dello strumento realizzato per verificarne l'usabilità "sul campo" e le funzionalità effettive per le quali è stato pensato ed elaborato. Lo scopo di tale fase è stato quello di verificare gli eventuali punti di debolezza dello strumento, permettendo così l'attuazione delle modifiche e delle integrazioni necessarie.

I dirigenti scolastici, in accordo con i dirigenti sanitari, hanno individuato i casi di alunni certificati ai sensi della Legge 104 per i quali sarebbe stato interessante sperimentare l'uso del prototipo dello strumento per la definizione del Profilo di funzionamento dell'alunno. Di conseguenza è stato previsto anche il coinvolgimento degli insegnanti che seguono questi alunni. Inoltre sono state concordate le modalità di condivisione con la famiglia degli alunni coinvolti nella sperimentazione per illustrare loro scopi e modalità della sperimentazione. Oltre alla necessità di un'autorizzazione legale tra scuola e famiglia, sono stati delineati i contenuti dell'accordo di coinvolgimento da condividere con le famiglie stesse. La sperimentazione ha previsto il coinvolgimento di 10

insegnanti. Ciascuno di essi si è impegnato a individuare, in accordo con il proprio dirigente scolastico, un caso di un alunno certificato ai sensi della L. 104/92, già conosciuto e di cui disponeva di documentazione adeguata e possibilità di osservazione diretta, per delinearne un profilo di funzionamento attraverso l'utilizzo del prototipo dello strumento. I casi erano seguiti dalle due realtà APSS coinvolte in questa sperimentazione. Ciascuna scuola ha lavorato su due casi individuati, ottenendo così un numero pari a 16 casi totali. Gli insegnanti coinvolti hanno sperimentato l'uso dello strumento all'interno della propria realtà scolastica nel periodo che va da fine novembre 2014 a maggio 2015, sotto la costante supervisione degli esperti dell'equipe Erickson.

### **3. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati**

Si veda il punto 5. delle attività aventi contenuto formativo.

### **4. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso**

A conclusione della sperimentazione è stato attuato un incontro di confronto e restituzione, raccogliendo le osservazioni degli insegnanti, dei sanitari e dei dirigenti scolastici, rispetto a punti di forza e criticità nell'utilizzo dello strumento. Le osservazioni pervenute, per quanto riguarda alcune modifiche da apportare allo strumento, al fine di migliorarne l'utilizzo, sono:

- miglioramento del sistema di segnalazione della compilazione delle voci;
- miglioramento della visualizzazione della pagina elenco voci, con possibilità di ritornare direttamente al punto elenco al quale si era arrivati durante la consultazione delle voci;
- visualizzazione delle pagine con maggiore differenziazione tra sezioni, voci e sottovoci;
- settaggio del valore dei qualificatori sempre sullo 0;
- introduzione di un nuovo simbolo di "allerta" (punto esclamativo) quando si deve segnalare una necessità di confronto tra scuola ed esperti della sanità (questo permette quindi anche di visualizzare immediatamente quelle voci che necessitano di una discussione e, allo stesso tempo, scorrere velocemente quelle rispetto alle quali non è stata necessaria un'osservazione sistematica o non sono stati rilevati dubbi/perplessità);
- sono state disattivate le sintesi finali delle singole voci e inserito un campo di compilazione libera finale, unico, di compilazione complessiva della sintesi;
- implementazione di un'ulteriore sezione all'interno del sistema, in cui inserire quelli che sono i "punti di forza" evidenziati nell'alunno.

Per quanto riguarda gli esiti evidenziati dai rappresentanti della Sanità, essi concordano nell'aver rilevato l'importanza e l'utilità dello strumento nel far emergere osservazioni sugli alunni, provenienti da più fonti e contesti diversi, facendole convergere in un unico "contenitore" consultabile, utilizzabile e modificabile in qualsiasi momento (si evidenzia quindi la flessibilità dello strumento).

L'output del progetto è comunque rimasto un prototipo, con necessità di ulteriore e più ampia sperimentazione, e quindi un'indicazione strutturata di lavoro che, se ritenuta funzionale, potrà essere, in un secondo momento, estesa e condivisa in modo più allargato.

Si auspica inoltre che, in futuro, la compilazione delle informazioni dell'alunno richieste all'interno dello strumento per la stesura del Profilo di Funzionamento non sia a carico unicamente del singolo insegnante di sostegno, ma l'interlocutore per la compilazione sia necessariamente l'intero consiglio di classe. La condivisione metodologico-culturale di questa visione è importantissima e punto di partenza fondamentale per far sì che tale strumento sia realmente condiviso e frutto della collaborazione/apporto di tutti gli attori che lavorano a stretto contatto con l'alunno, nonché base irrinunciabile per poter parlare di una scuola realmente inclusiva.

## **ATTIVITÀ DI SUPPORTO AD ALCUNE ISTITUZIONI FORMATIVE PER LA DEFINIZIONE E PREDISPOSIZIONE DI PROGETTI INCLUSIVI INNOVATIVI**

### **1. e 2. Articolazione del progetto e risultati raggiunti**

Nel triennio 2012-2015, è stato attivato un progetto di ricerca allo scopo di verificare l'efficacia di alcune strategie di intervento messe in atto in tre scuole di Formazione Professionale di Trento (Istituto Pavoniano Artigianelli per le arti grafiche, C.F.P. Centromoda Canossa, I.F.P. Servizi alla Persona e del Legno "S. Pertini"), per trovare una soluzione ai problemi di partecipazione, rendimento e dispersione scolastica di un numero sempre più consistente di alunni.

Sempre di più nel corso degli ultimi anni i ragazzi che frequentano le scuole di Formazione Professionale arrivano con un background di problematicità sia familiare che sociale, con esperienze scolastiche caratterizzate dall'insuccesso e dall'emarginazione; il loro rendimento scolastico è risultato estremamente inadeguato, anche con comportamenti disturbanti e provocatori. Consapevoli della necessità di intervenire con strategie alternative di tipo didattico, che si ponessero anche il problema della motivazione e della partecipazione alla vita scolastica, i dirigenti ed i colleghi docenti delle tre scuole hanno attivato a partire dall'anno scolastico 2011-2012 dei percorsi didattici alternativi.

Lo scopo della ricerca condotta dal Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento è stato quello di:

- supportare con percorsi di formazione il gruppo di docenti che ha partecipato a questa sperimentazione;
- utilizzare misure di tipo qualitativo e quantitativo per misurare l'efficacia degli interventi didattici realizzati.

Di seguito una breve descrizione delle scuole, delle metodologie didattiche realizzate, degli strumenti di misura adottati, dei risultati ottenuti.

#### **I.F.P. Servizi alla Persona e del Legno "S. Pertini"**

E' stato rilevato come il problema di partenza fossero le classi dell' Istituto, troppo eterogenee per le troppo diversificate capacità e possibilità di apprendimento degli allievi, delle loro dotazioni culturali di base, del loro atteggiamento verso la scuola e dei contesti sociali, geografici e linguistici di provenienza. Si hanno infatti nelle stesse classi allievi che desiderano effettivamente, per scelta convinta, imparare un mestiere e sanno apprendere velocemente e desiderano approfondire. Altri



che hanno scelto il percorso professionale con scarsa convinzione e impegno; altri ancora che hanno scelto il “Pertini” solo per mancanza di alternative, o per gli insuccessi nella scuola media che li ha indirizzati verso una scuola “facile”. Ci sono gli allievi con bisogni speciali certificati, i quali richiedono tutt’altro tipo di attenzioni. Altri con problemi di apprendimento più o meno gravi, sebbene non da deficit. E poi le ragazze e i ragazzi immigrati più o meno recentemente, con problemi linguistici e di adattamento culturale ancora differenti dagli altri. E infine gli allievi e le allieve che non possiedono, all’ingresso in prima, le competenze di cittadinanza di base relative ai comportamenti e agli apprendimenti, poco motivati e sicuri di sé, nei quali occorre soprattutto sostenere *la motivazione e la ricostruzione del senso di sé* “*Da qualche lustro...vi è appunto uno spostamento marcato di attenzione dall’offerta indifferenziata all’offerta rivolta a ciascuna persona (Sen, 1994;Paci, 2007), al fine di favorire lo sviluppo emotivo e cognitivo, indispensabili per l’effettivo accesso partecipativo alla cittadinanza*” (dal Progetto Classe Aperta- progetto Istituto Pertini settembre 2012).

In una situazione così complessa, dunque, conviene utilizzare strategie didattiche che introducano momenti di differenziazione della didattica per livelli, per bisogno, per interessi, in aggiunta alle misure di sostegno e iniziative di recupero per chi ha abbandonato mentalmente o materialmente la scuola; riconoscere che la “classe per età” non è l’unica forma di organizzazione della didattica possibile, e cercare strade per raggiungere “tutti e ciascuno”. Nella scuola si sono pertanto attivati percorsi per:

- valorizzare gli allievi e le allieve che hanno scelto in maniera convinta l’Istituto professionale, lo frequentano investendo quanto occorre, dispongono delle competenze necessarie a questo scopo, e queste competenze incrementano di mese in mese attraverso una partecipazione attiva alla scuola, all’apprendimento e con l’applicazione personale;
- sostenere le allieve e gli allievi che, nelle classi prime, dopo poche settimane di scuola, fin dalla prima mostrano di perdere il contatto con la scuola per mancanza delle competenze di base, culturali e comportamentali; per questi è pensata la “classe aperta”, che affianca le classi prime ricevendone allievi che abbiano bisogno di un rinforzo particolare delle competenze di base quelle indicate dal legislatore come “competenze di cittadinanza”, relative sia ai comportamenti, sia agli apprendimenti;
- recuperare gli allievi e le allieve che, ancora in prima per le numerose bocciature, o nelle classi successive, stanno abbandonando o hanno abbandonato la scuola, e però “si aggirano ancora nei suoi paraggi”; a questi è offerta la “Scuola del lavoro”.

Il progetto “Classi aperte per gruppi di livello” nasce per dare a un gruppo di allievi delle classi prime un curriculum specificamente pensato per formare in loro le basilari competenze di cittadinanza - relative ai comportamenti come agli apprendimenti - non acquisite nel percorso scolastico precedente. Si vuole prevenire l’abbandono precoce dello studio, e poi della scuola, sostenendo i ragazzi nel percorso formativo fino al raggiungimento almeno della qualifica.

Per quanto riguarda le pedagogie di riferimento e le modalità e tecniche didattiche, gli insegnamenti sono organizzati con le modalità tipiche della “scuola attiva”. Lavoro di gruppo, lezione frontale; mutuo insegnamento; incontro con esperti; ricerca sul campo; approfondimento su fonti secondarie; lavoro in “officine” interne ed esterne alla scuola; portfolio delle competenze; diario. Sul piano pedagogico, sono le tipiche delle scuole di seconda occasione: attenzione particolare alla relazione educativa; sostegno alla motivazione; cura nella ricostruzione del senso di sé, “esperienze dalla vita e per la vita”, condivisione e corresponsabilità dell’allievo nell’impresa, contratto formativo; processi di transfer educativo.

I destinatari sono 9 studenti di cui 8 sono in ritardo scolastico di uno o due anni e solo 1 studente è regolare nel percorso. 3 studenti sono seguiti dai servizi sociali, 2 sono stati seguiti dal tribunale dei minori, 4 studenti sono stranieri; 1 studente ha ottenuto la licenza media attraverso un’azione formativa, 1 studente è stato certificato ai sensi della legge 104/92 alla scuola secondaria di primo grado. Il gruppo forma una “classe aperta” che affianca le classi ordinarie, dalle quali riceve gli allievi. In essa è attivato un curriculum specializzato nell’affrontare i loro problemi di comportamento, di relazione e di apprendimento. Gli allievi continueranno ad appartenere alle due classi di origine e a partecipare, con i loro compagni, a parte delle attività di apprendimento, alle escursioni, alle iniziative di socialità. La “classe aperta” è caratterizzata da una costante attenzione alla relazione educativa, un tutoraggio adulto forte, sebbene non intrusivo; cura costante ad aiutare gli allievi e le allieve nella ricostruzione di un senso positivo di sé, sostegno alla motivazione, rinforzo dell’autostima; sviluppo della capacità di attenzione, di autonomia, di responsabilità; curriculum di apprendimento caratterizzati da una forte impronta operativa, sia sul piano manuale che intellettuale (progettare, fare, studiare, cercare, curiosare, avventurarsi, presentare...); condivisione di obiettivi, partecipazione, solidarietà.

La giornata scolastica è divisa in due parti: al mattino lavoro esclusivo nella “classe aperta” per gli insegnamenti/apprendimenti dell’area linguistica e matematico/scientifica; al pomeriggio solo educazione fisica, laboratorio estetica o acconciatura con la classe di appartenenza, con la

presenza di un docente della stessa materia che, in funzione di tutor, assicura una proficua partecipazione del gruppo al lavoro comune.

Gli obiettivi sono situati su diversi piani, sebbene intrecciati:

- sul piano dei comportamenti: formare le competenze di cittadinanza riguardanti comportamenti, relazioni;
- sul piano degli apprendimenti: formare le competenze di cittadinanza riguardanti la capacità di apprendere, progettare il proprio lavoro, stabilire connessioni, comprendere ed esercitare adeguatamente la lingua italiana; raggiungere gli apprendimenti minimi nelle discipline del curriculum ordinario;
- riguardo al percorso scolastico: riportare alla classe ordinaria, in seconda, il gruppo che si ipotizza abbia raggiunto, attraverso una cura didattica specializzata, le competenze necessarie. Non si esclude che questo ritorno possa avvenire ancora in corso d'anno;
- riguardo al percorso scolastico degli allievi delle altre classi: una giornata scolastica meno movimentata e quindi di maggior produttività quanto ad apprendimenti;
- riguardo alla vita scolastica in generale, considerando che attraverso la classe aperte si accresce la quantità di risorse a disposizione, ci si attende che tutte le classi prime possano condurre una vita scolastica più tranquilla, con minori interferenze da comportamenti insostenibili; quindi un miglioramento degli apprendimenti di tutti gli allievi;
- riguardo alla vita professionale degli insegnanti, ci si aspetta che sia meno stressata dato che essi avranno da trattare con gruppi classe meno compositi e complessi e beneficeranno di un clima relazionale generale migliore.

Il curriculum propone un rapporto docente-allievi più denso dell'ordinario; più curato dal team docente che per programmarlo e monitorarne l'andamento hanno a disposizione 2 ore settimanali in orario. È assistito da consulenti esterni sul piano pedagogico (= che cosa fare per far trasformare questi ragazzi, elevandone il livello) e psicologico (= come rimuovere, e fin dove è possibile farlo, certo ostacoli che dall'interno della persona impediscono comportamenti di buona cittadinanza di questi ragazze e ragazze). Quanto a obiettivi, contenuti, conoscenze e abilità, il curriculum è ordinato secondo i Piani di studio d'Istituto modellati, con una marcata attenzione, specie nella prima fase, agli obiettivi riguardanti le competenze di cittadinanza (comportamento e apprendimento); l'obiettivo è infatti dare o restituire a questi allievi la capacità di partecipare in maniera adeguata alla vita di apprendimento nella classe ordinaria di appartenenza.

Il piano di studi è organizzato in aree disciplinari:

1. Lingua e linguaggi (italiano, storia, diritto etc.). 490 ore/anno. Comprende "linguaggi" (40 ore/anno, possibilmente presso il Liceo artistico) e lingua straniera, (70 ore/anno con docente specializzato in compresenza). A quest'area è affidato il compito di coordinamento generale del progetto;
2. Scientifico-matematica; 210 ore/anno; comprende moduli di matematica (140 ore/anno) e modulo di educazione scientifica (70 ore/anno);
3. Laboratorio TPO estetica (175 ore/anno con il gruppo classe di appartenenza/provenienza);
4. Laboratorio TPO acconciatura (175 ore/anno con il gruppo classe di appartenenza/provenienza);
5. Educazione fisica (70 ore/anno con il gruppo classe di appartenenza/provenienza).

Il team docente è di 4 insegnanti di riferimento, con l'aggiunta di alcuni specialisti per alcuni moduli: lingua e linguaggi, che è anche coordinatore del team, si adopera per la trasversalità degli apprendimenti; uno per l'area delle scienze e matematica; uno per l'area dell'estetica e uno per l'acconciatura. Docenti di moduli specifici: lingua straniera e linguaggi, in compresenza con uno dei quattro.

I tempi sono da dicembre, termine dell'osservazione e dell'iter codificato d'inserimento, alla fine dell'anno scolastico.

Alla fine dell'anno scolastico si immagina che la classe possa sciogliersi e ciascun allievo frequentare nella classe di appartenenza, con qualche attenzione a formare delle classi seconde equivalenti.

Alcune peculiarità del modello "classe aperta":

- un nuovo modello relazionale con allievi;
- un nuovo modello relazionale con le famiglie;
- un diverso contesto di apprendimento;
- una didattica attiva e basata sull'utilizzo delle nuove tecnologie;
- un numero limitato di insegnanti con molte ore di docenza e codocenza, referenti del progetto che garantiscono la coerenza degli interventi;
- la presenza di supporto esperto esterno e di un monitoraggio affidati al Laboratorio di osservazione; Diagnosi e Formazione (ODFLab) dell'Università di Trento.

Gli esiti sono i seguenti:

*Al termine del primo anno di sperimentazione (a.s.2012-2013)*

Tutti gli studenti sono promossi in seconda.

*Al termine del secondo anno di sperimentazione (a.s. 2013-2014)*

Nell'Istituto nasce una nuova classe, la prima B, composta di 16 allievi. La leva anagrafica è il 1999 e sono stati inseriti 4 studenti del 1998, 7 studenti del 1997 e 5 studenti del 1996. Al termine dell'anno tutti gli studenti sono promossi.

La seconda B accoglie, dopo un'osservazione interna basata sui dati disponibili, sette nuovi ragazzi con biografie scolastiche simili e diventa quindi composta di 16 allievi: 2 di essi escono, dopo averlo condiviso con le famiglie, dal percorso scolastico e possono essere considerati scolasticamente "dispersi"; 14 sono promossi alla classe terza B.

*Al termine del terzo anno di sperimentazione (a.s. 2014-2015)*

La prima B è composta di 17 studenti. La leva anagrafica è il 2000 e a scuola sono inseriti 2 allievi del 1999, 9 allievi del 1998, 3 allievi del 1997 e 3 allievi del 1996. Alla fine dell'anno scolastico solo 1 alunno è stato bocciato, mentre per un secondo alunno è previsto un re-inserimento, in accordo con la famiglia, per l'anno successivo.

La classe seconda B accoglie tre nuovi studenti con biografie simili ed è composta di 21 allievi: per una ragazza si attiva un percorso scuola-lavoro mirato all'inserimento lavorativo; una ragazza, già iscritta in prima B, esce dal percorso scolastico e può essere considerata scolasticamente "dispersa".

Alcuni ragazzi sono inseriti nella classe terza A (estetica) e terza B (acconciatura). Sono classi ordinarie. La terza A è composta di 19 allieve, di cui 4 provengono dalla "classe aperta"; la terza B è composta di 23 studenti, di cui 10 provengono dalla "classe aperta".

Da settembre a dicembre: per una ragazza si struttura un percorso personalizzato (è alla seconda gravidanza); un ragazzo si ritira dal percorso scolastico e può essere considerato scolasticamente "disperso"; una ragazza si ritira (gravidanza) e può essere considerata scolasticamente "dispersa".

***Istituto Pavoniano Artigianelli per le arti grafiche e C.F.P. Centromoda Canossa***

Gli istituti ubicati al centro di Trento hanno adottato nel 2013 una strategia di lavoro comune con la realizzazione di un'esperienza congiunta definita "classe del successo" per gestire il problema degli alunni in difficoltà, principalmente sul piano della motivazione e del comportamento.

Il progetto "classe del successo" a.s. 2013-14 coinvolge sei allievi del Centromoda Canossa e quattro allievi dell'Istituto Artigianelli, che hanno manifestato difficoltà a sostenere ritmi e vincoli della frequenza scolastica standard (assenze e/o ritardi, atteggiamenti disadattati/disturbi della condotta con i pari e i docenti, spesso o sempre sprovvisti del materiale scolastico, mancato svolgimento dei compiti). Poiché questi allievi non hanno invece manifestato difficoltà di apprendimento tali da non permettere loro di perseguire l'obiettivo della qualifica professionale, si è ritenuto importante offrire a questi giovani, che sono a rischio di abbandono formativo e di disagio, una *chance* perché maturino motivazione e passione per il proprio percorso formativo.

La personalizzazione prevede che gli allievi seguano un percorso formativo-professionalizzante che afferisce al mondo della moda e della grafica, in cui si sperimenta il modello didattico del *Project Based Learning*, traducibile come "didattica delle competenze attraverso esperienze progettuali per compiti di realtà finalizzati a prodotti/servizi". La metodologia ha puntato sul coinvolgimento attivo degli studenti in progetti da loro stessi gestiti, con il supporto dei docenti, per rispondere in modo positivo a reali commesse di partners esterni quali cooperative/associazioni/aziende.

E' stata inserita anche la figura del tutor che, oltre ad essere presente nelle varie situazioni di laboratorio, ha gestito in modo specifico le situazioni di riflessione e bilancio di competenza. Il tutor ha supportato gli allievi nella valutazione del proprio percorso formativo-professionalizzante, in modo da facilitare il riconoscimento dei risultati raggiunti sia in termini di competenze e conoscenze acquisite sia di costruzione di una propria identità professionale. Inoltre in ciascun allievo ha monitorato il recupero del livello fiducia nella scuola e nelle proprie capacità di apprendimento e di miglioramento.

La sperimentazione didattica ha previsto la strutturazione di un percorso biennale organizzato secondo le modalità del "Project Based Learning" applicato nella sua forma più radicale e rivolto a ragazzi che vivevano situazioni di abbandono scolastico con gravi problematiche sociali e/o comportamentali. Il percorso è stato organizzato solamente per progetti e non prevedeva né materie né discipline. I progetti sono stati pensati per permettere il raggiungimento delle competenze prescritte dai piani di studio. Il primo anno è stato svolto seguendo questa modalità, generando motivazione e interesse negli allievi. Al termine del secondo anno si è prevista, per i ragazzi, la possibilità di accesso all'esame di qualifica professionale.

Il secondo anno di sperimentazione non ha avuto gli stessi esiti. La necessità di preparare i ragazzi a sostenere l'esame di qualifica professionale ha scardinato la progettazione iniziale e ha riportato progressivamente il percorso verso una didattica più tradizionale organizzata per materie. La

motivazione e l'apprendimento degli allievi hanno subito una notevole diminuzione. L'obiettivo dichiarato della qualifica professionale ha inoltre generato, negli alunni poco consapevoli delle proprie potenzialità, una sensazione di "diritto acquisito" che li ha in molti casi distolti dal percorso di sviluppo delle competenze. Nonostante queste difficoltà, tutti i ragazzi hanno portato a termine il loro percorso e 5 di loro hanno superato positivamente l'esame di qualifica. Gli altri hanno intrapreso un percorso di alternanza scuola-azienda che li ha accompagnati nel mondo del lavoro. Dall'esperienza della classe del successo è nata la "classe jolly", che ha iniziato il suo percorso quando gli allievi della classe del successo stavano frequentando il secondo anno di scuola. Anche per questa seconda esperienza è stata adottata la metodologia didattica del *Project Based Learning*, ma con alcune sostanziali differenze rispetto all'esperienza precedente, di seguito riassunte:

- il percorso non è stato progettato con l'obiettivo di raggiungere una qualifica professionale ma è stato strutturato per fornire ai ragazzi competenze professionali, cognitive e relazionali per inserirsi nel mondo del lavoro; l'obiettivo della qualifica professionale non è stato dimenticato ma viene rimandato ad un secondo momento quando l'allievo viene assunto attraverso un contratto di apprendistato che prevede la possibilità di ottenere un titolo di studio;
- è stata data maggiore attenzione alla fase di presentazione del percorso agli allievi e alla fase di selezione per renderli consapevoli della scelta che avrebbero fatto, dei vantaggi ma anche dei limiti che questa avrebbe comportato; è stata data molta attenzione in questa fase al coinvolgimento della famiglia nella scelta;
- i progetti sono stati scelti in modo più accurato per coprire tutte le competenze previste dagli ordinamenti; è stata data anche maggior attenzione nel cercare progetti reali che motivassero maggiormente i ragazzi;
- è stata introdotta la modalità del "service learning"; molti progetti prevedono infatti attività utili alla comunità scolastica e/o a persone in difficoltà.

A partire dall'anno 2013 l'Istituto Artigianelli per le Arti Grafiche ha organizzato anche un percorso basato sempre sul *Project based learning* per i soggetti con Bisogni Educativi Speciali. Fin dal suo inizio il progetto è stato monitorato dall'ODFLab: Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento. In particolare si è inteso sviluppare un approccio integrato alla persona curando i progetti educativi dei ragazzi inseriti nelle classi *work in project* (WIP) e dando spazio all'elaborazione emotiva e allo sviluppo

delle abilità sociali per i ragazzi certificati ai sensi della L.104/92 inseriti in classe (att. musica come mediatore culturale) e facendo interventi sullo sviluppo affettivo e sulle capacità relazionali dei ragazzi delle classi WIP. Nel corso dell'anno si è dato spazio agli incontri con i genitori dei soggetti delle classi WIP e agli incontri con i genitori con Disturbo dello spettro autistico (ASD).

L'elaborazione dei progetti educativi individualizzati ha avuto come nuovo assunto l'incremento delle abilità dell'individuo: cognitive, relazionali e sociali. Tale assunto prevede lo spostamento dall'impostazione prettamente scolastica per materie a una per progetto in cui ogni attività diviene specifica per la costruzione di abilità individuali. Le attività rappresentano ognuna un settore per l'implementazione e la costruzione di processi produttivi, oggetti, reti di cooperazione sociale e ruoli definiti. In altri termini i ragazzi sono messi in condizione di lavorare su azioni e oggetti (ortofrutticoltura, grafica, cooperativa scolastica) che costituiscano il prodotto di un progetto unitario. Ogni attività ha previsto l'integrazione reciproca all'interno di un progetto unitario (per esempio cooperativa scolastica per la produzione e vendita di prodotti ortofrutticoli o in seguito produzione di articoli grafici). Le attività sono state il veicolo e le strutture per mettere in campo, migliorare o acquisire abilità specifiche. Tali abilità in particolare sono riferibili al sapere:

- operare cognitivamente sui dati a disposizione, formulare ipotesi, trovare insieme ai pari strategie operative e operazionalizzabili;
- sviluppare autonomie di pensiero e autonomie personali (prassico-motorie, di raccolta e sistematizzazione delle informazioni);
- stare con gli altri, cooperare, comprendere le intenzioni altrui, comprendere il proprio ruolo nel gruppo, comprendere le emozioni e i bisogni propri e altrui.

L'acquisizione delle varie abilità assume particolare significato nel progetto educativo del singolo individuo in quanto permette di avere come linea di base lo sviluppo dell'autostima come fattore protettivo in adolescenza e come funzione integrativa di aspetti del sé. Le abilità sopra descritte costituiscono le basi per uno sviluppo armonico della persona, le strutture necessarie per garantire processi inclusivi reali all'interno della scuola, nonché le capacità per poter affrontare i progetti di inserimento lavorativo futuro.

L'anno scolastico 2014-15 è stato diviso tra un progetto scolastico di stampo pratico/concreto, sulla linea di una cooperativa sociale agricola e tutte le materie orientate al prepararli per quella, e un progetto relazionale tra i ragazzi dei diversi gruppi. La cooperativa sociale agricola OrtImpresa segue lo stampo PBL (Project Based Learning), che ha come scopo la collaborazione tra alunni e insegnanti, una scuola più concreta e partecipata e il coinvolgimento del singolo nelle diverse



decisioni del progetto. Il tutto, slegandosi dall'attuale idea d'insegnamento e apprendimento, porterebbe il ragazzo ad una maggiore attivazione ed autonomia, con applicazione quasi immediata di ciò che apprende. In collaborazione con la Cooperativa Samuele di Trento, ogni settimana la classe preparava le sue ceste di frutta e verdura, poi vendute e accompagnate dalla pubblicizzazione della propria cooperativa, rivelando una proposta orientata ad un insegnamento pratico e a un maggiore orientamento all'ambito lavorativo. Ogni materia era quindi rivolta quasi unicamente ad elementi riguardanti l'attività della coop, a partire dalla scelta e votazione per il nome, all'assegnazione dei ruoli, fino ad uscite didattiche presso altre cooperative e aziende, accostate per esempio a schede sulla verdura in italiano, formazione delle locandine per la coop in progettazione, pesi e costi in matematica, nomi delle verdure in inglese.

Per l'esecuzione di questo progetto, gli alunni sono stati separati in tre gruppi A, B e C per averne una maggiore gestione e diminuire i conflitti creatisi dal loro spaesamento in situazioni di interazione o in ambienti affollati, indicando con A il livello cognitivo più basso e con C quello più alto. Per l'appunto, per controbilanciare e agire su tale aspetto, sono state inserite delle ore di relazione per tutti i ragazzi, rivolte alla discussione dei problemi, a riflessioni sulle situazioni che si sviluppavano, ad approfondire la conoscenza reciproca.

### Metodi di ricerca qualitativi e quantitativi

E' stato utilizzato un insieme di differenti metodologie sia di tipo qualitativo che quantitativo, ciò si è reso necessario per poter procedere ad ottenere informazioni sia relative al livello di aumento della soddisfazione da parte sia degli alunni che dei genitori che degli insegnanti, che per poter avere misure del reale cambiamento e dell'incremento della produttività a fini scolastici. I principali strumenti utilizzati sono stati:

1. *Intervista con gli attori* (studenti, professori, genitori): uno psicologo esperto ha condotto delle interviste approfondite con aree tematiche strutturate, lasciando libero l'intervistato di parlare. Ciò ci ha permesso di raccogliere informazioni molto ampie sulle idee dei protagonisti della sperimentazione, ci ha permesso di individuare gli aspetti ritenuti positivi e negativi e di confrontare il vissuto dei diversi protagonisti della sperimentazione.

La traccia dell'intervista prevedeva domande su: le difficoltà presenti al momento della sperimentazione (considerate dal punto di vista dei genitori, dei professori e degli studenti) con riferimento alle difficoltà relazionali, motivazionali e comportamentali. Vissuto personale della partecipazione alla sperimentazione, chiarendo la motivazione degli

insegnanti a coinvolgersi in questa sperimentazione, la motivazione degli allievi a partecipare e i metodi utilizzati dalla scuola per coinvolgere le famiglie. Attese soggettive e di gruppo rispetto alle sperimentazioni avviate e grado di soddisfazione e supporto esperito. Rilevazione dei principali cambiamenti percepiti ad opera della sperimentazione (in ambito scolastico e familiare) con particolare attenzione a come gli studenti si sono sentiti nel corso delle attività e facendo leva sulla loro capacità di riflessione sul processo di cambiamento. Nelle specifico agli insegnanti è stato richiesto di specificare le strategie e le modalità didattiche che hanno utilizzato per gestire le difficoltà che hanno incontrato sia nel rapporto con gli alunni che con la struttura scolastica. Agli studenti è stato richiesto un percorso di autovalutazione circa le loro competenze e i loro cambiamenti (questa intervista è stata applicata a tutte le classi del Pertini e alla classe del successo e classe jolly dell'Istituto Artigianelli e del Centromoda Canossa).

2. *Osservazioni strutturate degli alunni:* in alcune situazioni si sono potute fare delle osservazioni strutturate con strumenti standardizzati che hanno permesso di fare dei confronti a distanza temporale dei risultati ottenuti. Le osservazioni sono state condotte con griglie di valutazione (Venuti 2001) che hanno osservato e valutato 5 categorie di comportamenti su scale Likert a 5 punti che vanno dal punteggio 1 (assenza del comportamento) al punteggio 5 (comportamento frequente ed intenso):

- *Comportamenti di tipo Intenzionale/Interattivi:* si valuta la capacità di avere iniziativa nella classe, rispettando gli altri e mantenendo la concentrazione e l'attività.
- *Comportamenti relativi alla capacità comunicativa:* si valuta la capacità di espressione, attinenza e comprensione della conversazione in ambito scolastico.
- *Comportamenti relativi alla capacità di espressione degli stati emotivi:* si valutano il modo in cui si mostrano le emozioni, nonché la capacità di condividerle in maniera adeguata, e le reazioni all'ansia e alle frustrazioni.
- *Comportamenti relativi alla capacità di regolare i comportamenti sociali:* si valutano le competenze di cognizione sociale, di adeguamento alle regole sociali e di adeguata capacità di richiedere attenzione.
- *Comportamenti relativi alla regolazione dei comportamenti più istintivi,* quali l'essere iper-attivi o ipo-attivi, avere sbalzi di umore (questa osservazione è stata applicata alla classe prima e seconda del Pertini e alla classe del successo e classe jolly dell'Istituto Artigianelli e del Centromoda Canossa).

3. *Questionario AMOS*, applicato in tutte le classi. Il reattivo AMOS è uno strumento che si utilizza per favorire la conoscenza dello studente rispetto agli aspetti fondamentali relativi alle capacità di studio, alle strategie, agli stili e alle convinzioni motivazionali.
4. *Sociogramma di Moreno*: è un metodo di osservazione indiretta usato particolarmente nelle scienze dell'educazione e nelle analisi sociali. Il questionario sociometrico serve per analizzare la posizione di un individuo all'interno di un gruppo, fornire informazioni sulla situazione del gruppo e individuare i leader e gli emarginati (questa prova è stata applicata solo alle classi del Pertini).
5. *Test su prestazioni cognitive*. Questi test sono stati utilizzati solo nella classe WIP dell'istituto Artigianelli per una valutazione più approfondita delle competenze cognitive in ambiti diversi e per verificare come queste competenze possano essere incrementate o mantenute stabili da attività basate sulla realizzazione di progetti e non da classiche performance scolastiche. I test hanno analizzato la percezione visuo-motoria (considerando aspetti percettivi e di coordinazione visuo-motoria), l'attenzione visiva e uditiva, le capacità prassiche e prove di memoria. E' stato inoltre verificata l'autostima dei soggetti sia rispetto all'ambito scolastico e familiare, che rispetto alla percezione di loro stessi.
6. *Differenziale Semantico*. Il differenziale semantico è una tecnica quantitativa per rilevare e misurare atteggiamenti e stati d'animo interni rispetto ad alcune dimensioni specifiche che si vogliono considerare. In questo lavoro si è inteso verificare che sentimento interno provano gli studenti coinvolti nella sperimentazione rispetto alle dimensioni: me stesso, il rapporto con i miei compagni, avere successo nello studio, io mentre studio, la mia voglia e motivazione ad impegnarmi a scuola. Questi concetti sono intervallati da alcune immagini su cui si è ugualmente operata una valutazione.

### Supporto e coordinamento

Gli insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione sono stati supportati con la metodologia dell'accompagnamento e del tutoraggio. Nucleo fondamentale è quello di promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti in itinere, durante le loro attività: avere alcuni momenti teorici, che in questo caso sono stati fatti durante ogni incontro, occupando la prima mezz'ora, e poi invece discutere in gruppi di lavoro, in questo caso nei consigli di classe, per

verificare le metodologie che si stanno adottando, l'andamento generale, le modifiche da apportare.

Nel corso della sperimentazione la stessa metodologia è stata applicata in due modalità diverse per l'Istituto Artigianelli e per il Pertini. Nel primo caso l'esperto ha partecipato settimanalmente alle riunioni degli insegnanti sia della classe jolly che di quella WIP e ha costantemente contribuito alle scelte e metodologie da adottare. Nel secondo caso, all'Istituto Pertini, sono stati realizzati incontri con l'esperto sia in ambito scolastico che nella sede dell'Università, a cui sono stati invitati tutti gli insegnanti del consiglio di classe. Questi incontri sono stati accompagnati da un lavoro costante di un esperto nell'ambito scolastico, durante le ore di attività, che, facendo osservazione, ha operato nel proporre correttivi e nel chiarificare atteggiamenti dei ragazzi che maggiormente irritavano i docenti.

I temi trattati durante gli incontri nelle due scuole sono stati:

- la discussione delle rilevazioni osservative e quantitative emergenti dall'applicazione dei test che sono stati riassunti in modo quantitativo e presentati negli incontri formativi per i docenti sia nella fase iniziale (test) che in conclusione del progetto (re-test); attraverso questi elementi oggettivi, infatti, è stato possibile discutere le difficoltà degli alunni e le caratteristiche delle classi in modo da aiutare i professori stessi a capire quali metodologie e atteggiamenti adottare per incentivare il lavoro didattico e modificare i comportamenti non adeguati;
- il comportamento di alcuni specifici alunni, per definire e personalizzare il loro percorso e valutarlo insieme;
- le didattiche di tipo costruttivo: lavorare per progetti, il cooperative learning, la definizione di obiettivi minimi, partire da piccoli obiettivi e man mano ingrandirli, lavorare sull'autostima degli allievi.

Nell'ambito di questa sperimentazione è stato anche attivo un coordinamento delle attività che è stato svolto con incontri formali e informali, avuti in maniera stabile e continuativa con i dirigenti scolastici e con i referenti delle attività nella scuola. E' stato quindi possibile confrontarsi con i diversi referenti scolastici degli istituti Pertini e Artigianelli per una valutazione dell'andamento della sperimentazione, ma anche della tenuta degli insegnanti, del livello di soddisfazione o meno, della collaborazione o meno dei colleghi delle altre classi. In questo ambito si è ad esempio rilevata una situazione molto diversa tra le due scuole, infatti mentre agli Artigianelli il sostegno dei colleghi è stato molto evidente e c'è stato un forte supporto alla sperimentazione da parte

della scuola intera, la situazione del Pertini è stata differente. Non sempre dai colleghi delle altre classi è stato compreso e sostenuto il lavoro e forse sarebbe necessario un maggiore investimento nel coinvolgimento della scuola intera su queste diverse modalità didattiche e di gestione della classe, che hanno dato risultati molto rassicuranti ed evidenti di benessere degli alunni.

Nei momenti di coordinamento si è inoltre discusso in modo anche qualitativo dei risultati emersi dalle osservazioni fatte e ciò ha condotto a un approfondimento della visione dei ragazzi e alla conoscenza delle loro idee, così come emersa dalle interviste. Questo approccio ha permesso di intervenire nell'immediato, per discutere eventuali cambiamenti e per far fronte alle situazioni individuali maggiormente difficili.

### **3. Attività realizzate per la disseminazione dei risultati**

Si veda il punto 5. delle attività aventi contenuto formativo.

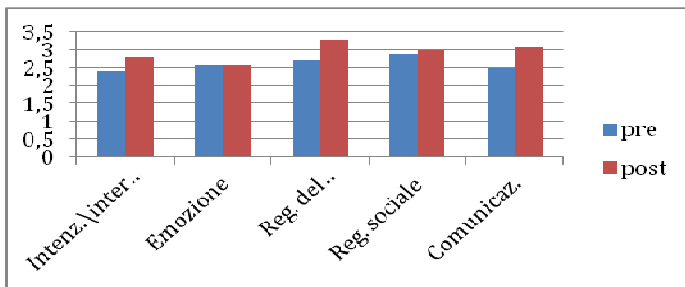
### **4. Valutazione relativa all'andamento del progetto nel suo complesso**

La valutazione complessiva del progetto è costituita dai dati di seguito riportati, dalla loro analisi e dal relativo commento conclusivo.

#### **I.F.P. Servizi alla Persona e del Legno "S. Pertini"**

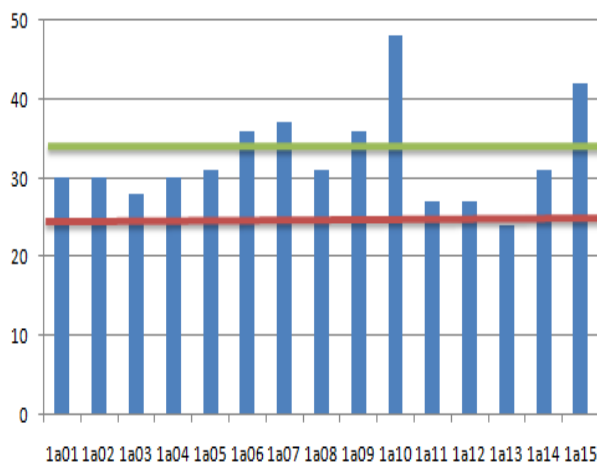
*Classe prima - analisi della situazione rilevata nel mese di gennaio 2015.*

La classe con 15 alunni si presenta particolarmente difficile. Il 53% degli alunni ha competenze al di sotto della media circa la capacità di interagire e esprimere la propria intenzionalità. Solo il 26% (4 alunni) ha competenze completamente nella media, il che rende difficile lo strutturarsi delle relazioni sia tra pari che con i professori. In aggiunta il 66% degli alunni ha competenze deficitarie nella capacità di comunicare. Il 33% è in difficoltà nella gestione delle emozioni e nella regolazione di stati emotivi e comportamenti. Il 26% ha difficoltà nella regolazione dei comportamenti sociali e questo si rileva essere un punto di forza della classe in cui il 73% degli alunni risulta capace di gestire la regolazione sociale e quindi sa rispettare le regole della convivenza e possiede delle social skills adeguate. Complessivamente considerando un livello medio tutti i comportamenti ad inizio anno, seppur di poco, sono al di sotto della media (valore 3). E' interessante notare che nella misurazione di fine anno, eseguita a giugno, a livello medio possiamo vedere alcuni incrementi in particolare relativi alla comunicazione e alle regole di comportamento sociale.

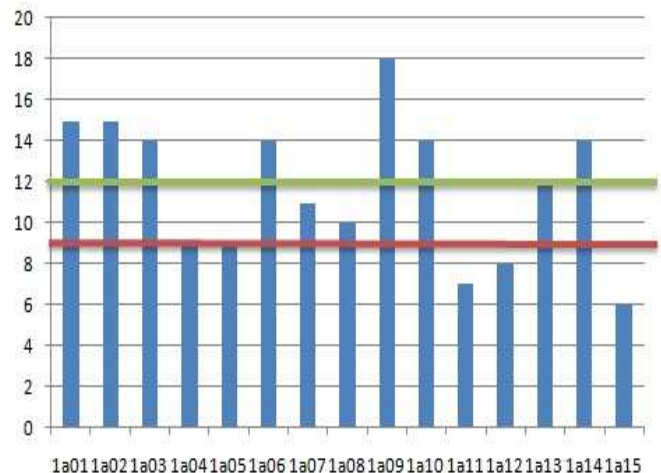


E' interessante notare come analizzando nel dettaglio come gli alunni si percepiscono rispetto alla loro intelligenza e alla loro personalità, vediamo un quadro disomogeneo e negativo: solo il 33% ritiene che l'intelligenza si può migliorare e costruire per effetto dell'esperienza e dell'apprendimento, la maggior parte della classe ritiene di non poter agire sulle proprie capacità e si fa pervadere da un senso di sconfitta e di inevitabile fallimento. Il 33 % degli alunni ritiene di avere una bassa intelligenza, il 13 % di avere un'intelligenza media e il restante 54% ritiene di avere buone competenze intellettive.

TEORIA DELLA PROPRIA INTELLIGENZA

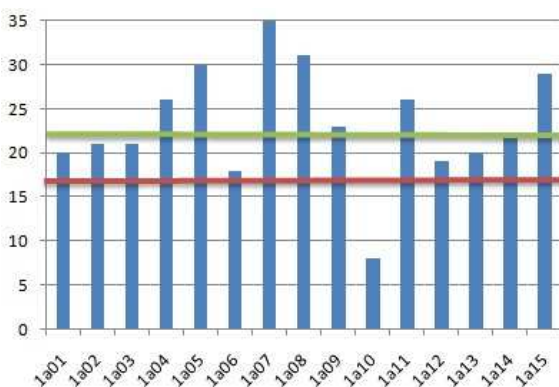


FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA

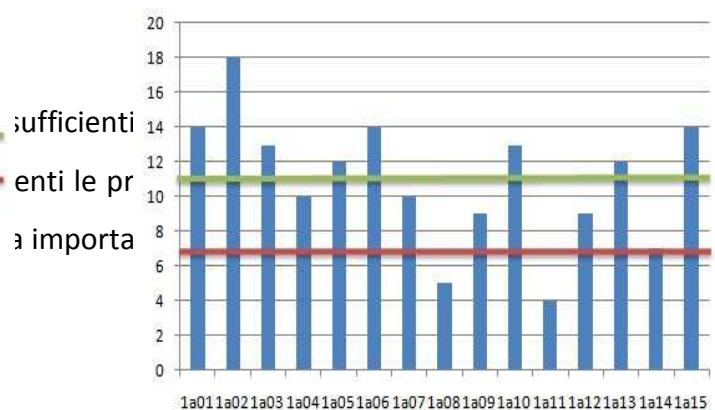


Se parliamo di personalità, ritroviamo che solo un ragazzo ritiene di non poter agire su di essa e il 20% pensa di avere una struttura di personalità deficitaria. Il 26% pensa di avere una struttura di personalità media, mentre il 53% è soddisfatto della propria personalità; il 46% pensa che sia possibile migliorare la propria struttura e il restante 54% ritiene che non sia possibile, o non risulta orientato, rispetto alla possibilità di migliorare la propria struttura di personalità.

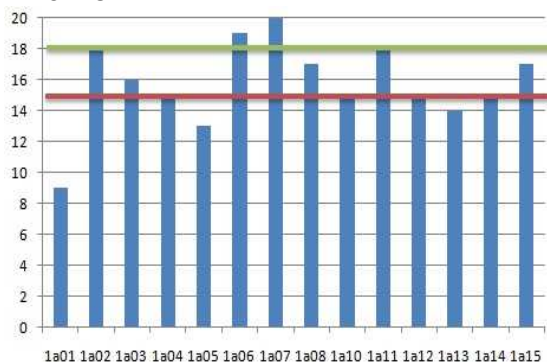
TEORIA DELLA PROPRIA PERSONALITA'



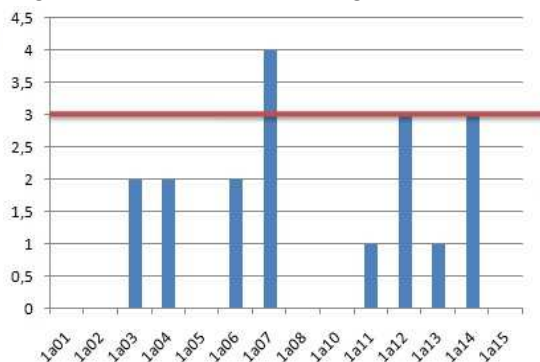
FIDUCIA NELLA PROPRIA PERSONALITA'



PERCEZIONE DI ABILITA'

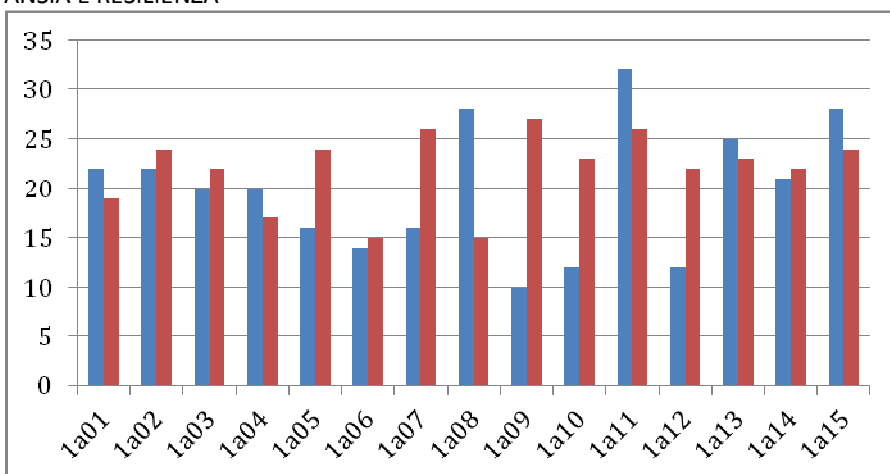


OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO



Infine, se consideriamo il rapporto ansia e resilienza vediamo che per un terzo dei ragazzi il rapporto è positivo considerando che ci sono bassi valori di ansia e alti di resilienza, ossia l'attitudine ad affrontare gli insuccessi, la capacità di non soccombere ma di reagire e quindi proteggersi dall'ansia. La resilienza è la capacità che dà la forza e la grinta scolastica, l'andare avanti ad ogni costo. Un altro terzo dei ragazzi presenta un quadro esattamente opposto, ossia l'ansia è più forte della resilienza e questi si presentano come ragazzi bloccati, in difficoltà, con poco slancio e coraggio nello gestire le situazioni, sono ragazzi più pronti a mollare che continuare.

ANSIA E RESILIENZA



ansia:16-22 resilienza:21-23

L'ultimo terzo è caratterizzato da alunni in cui i fattori di ansia e di resilienza si bilanciano, rendendoli non sempre facili da capire, infatti in alcune situazioni i ragazzi possono essere sopraffatti dall'ansia e quindi essere passivi e rinunciatari, in altri possono avere atteggiamenti opposti. Il loro comportamento è molto dipendente dai contesti e dai professori. Sono i ragazzi che risultano poco chiari, gli si attribuisce poca volontà e il loro dipendere dai contesti li rende facilmente criticati per indolenza e instabilità

Il quadro sociale della classe, così come appare all'analisi del sociogramma di Moreno evidenzia complessivamente una situazione sociale caratterizzata da circa un 20% di ragazzi che possono

assolvere la funzione di leader, da un gruppo del 67% di ragazzi che ha una base relazionale con gli altri e con un 13% di ragazzi emarginati ed esclusi.

Come è stato fatto notare negli incontri di coordinamento condotti con gli insegnanti, una classe con queste caratteristiche pone notevoli problemi, in quanto la maggioranza degli alunni sono pervasi da un senso di sfiducia e di incapacità nella gestione dell'ansia e dell'insuccesso. C'è poca consapevolezza delle proprie competenze e capacità e le esperienze pregresse contribuiscono a questo quadro di poca motivazione e capacità di reagire. La componente positiva corre il rischio di essere schiacciata dal negativismo e dall'indifferenza. Il ruolo dell'insegnante e la capacità di costruire relazioni forti e stabili con gli alunni sono la chiave per poter modificare lo stato emotivo e motivazionale della classe.

## Interviste

### *Cosa pensano gli insegnanti*

I 9 professori della classe a cui sono state fatte interviste in profondità hanno dichiarato di aver preso parte al progetto su consiglio dei colleghi, inviati dal dirigente o per senso del dovere, solo una minoranza dichiara di averlo fatto per interesse personale o per la voglia di mettersi in gioco. La maggior parte degli insegnanti ritiene che i ragazzi abbiano problemi che inficiano la loro capacità di prestare attenzione in classe mentre solo un numero inferiore di insegnanti ritengono che i problemi maggiori siano dovuti ad aspetti relazionali (disciplina e motivazione). Poco più della metà degli insegnanti è a conoscenza di come migliorare la relazione con gli studenti (migliorando il dialogo con loro e alimentando il loro interesse). Le strategie considerate maggiormente adeguate per migliorare l'attenzione prestata dagli studenti risultano il lavoro di gruppo e quindi la responsabilizzazione e metodi alternativi come l'utilizzo di video. I docenti che hanno individuato i problemi relazionali come fonte delle difficoltà a lavorare in classe ritengono che attraverso l'ascolto, il dialogo e il lavoro in classe partendo dai loro interessi è possibile superare queste problematiche. Inoltre lavorare in équipe con gli insegnanti della classe (per affrontare tematiche in modo trasversale a più materie) sembra essere un buon metodo per far incrementare le capacità di socializzazione dei ragazzi, al contrario dell'imposizione di regole rigide. Gli insegnanti non appartenenti al consiglio di classe risultano invece, indifferenti, o si pongono in una posizione di "giudizio", rispetto alle problematiche degli studenti. In conclusione i docenti, ritengono insufficiente il dialogo e la collaborazione con le famiglie.

### *Cosa pensano gli alunni*

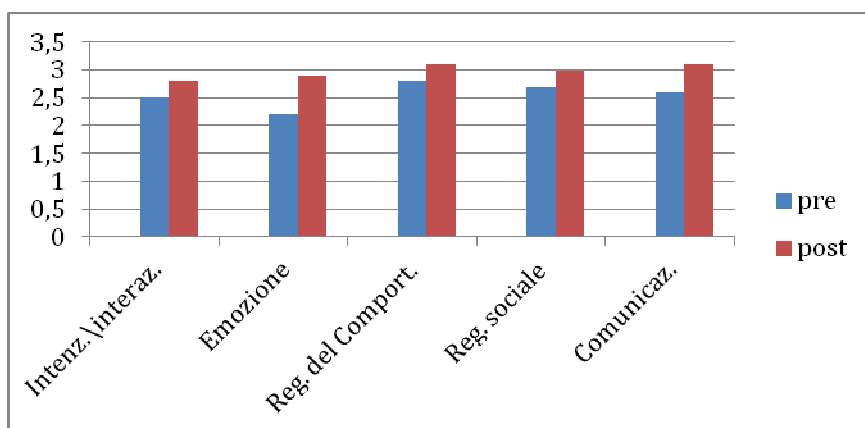


Per quanto concerne gli studenti, si ritengono maggiormente attratti dagli insegnanti in grado di stimolare e supportare mentre i docenti visti come “nervosi” risultano poco simpatici e coinvolgenti. Dalle interviste emerge che la capacità di coinvolgere l’alunno dipende in gran parte dalle risorse personali messe in campo in quanto nel corso del primo anno i ragazzi preferiscono lezioni frontali, in un ambiente strutturato.

Le materie preferite risultano quelle umanistiche e quelle di corso, queste sono anche le materie in cui ai ragazzi risulta più facile ottenere votazioni buone. La socializzazione in classe appare ristretta a piccoli gruppi e non riferita ad un gruppo classe compatto.

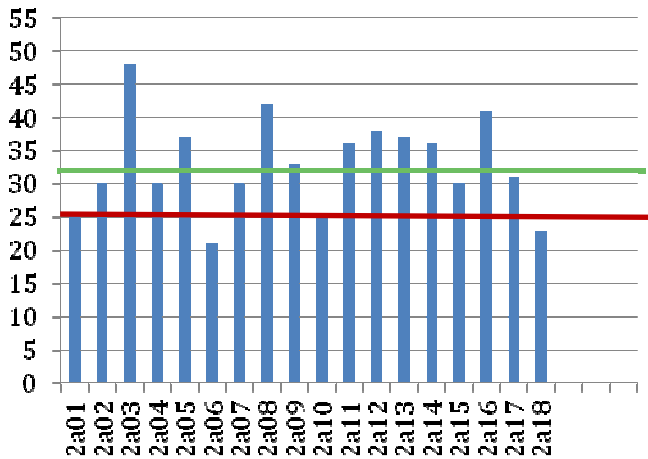
#### *Classe Seconda B - analisi della situazione rilevata nel mese di gennaio 2015.*

La classe composta da 18 alunni presenta nel mese di gennaio dei valori al di sotto della media (valore 3) per quanto riguarda le capacità di interazione e comunicazione, così come risulta molto deficitaria nella gestione degli stati emotivi. Prestazioni limitatamente migliori si hanno nella regolazione del comportamento e delle regole sociali. In ogni caso nelle misurazioni di giugno possiamo osservare dei leggeri incrementi in tutte le aree osservate. Da notare è il miglioramento della gestione degli stati emotivi, che indica la tipologia di lavoro fatta dagli insegnanti di classe, utilizzando strategie di riflessione e discussione degli eventi emotivi che accadono in classe.

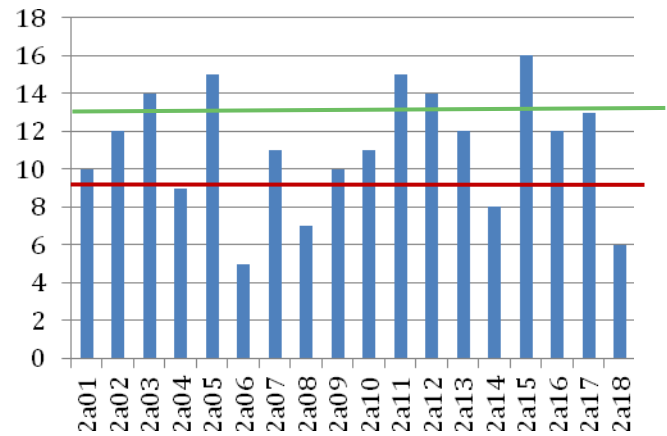


Analizzando nel dettaglio come gli alunni si percepiscono rispetto alla loro intelligenza e alla loro personalità vediamo un quadro disomogeneo e negativo: il 50% ritiene che l’intelligenza si può migliorare e costruire per effetto dell’esperienza e dell’apprendimento, 28% non è orientato e il 22% ritiene di non poter agire sulle proprie capacità e si fa pervadere da un senso di sconfitta e di inevitabile fallimento. Il 28 % degli alunni ritiene di avere una bassa intelligenza, il 44 % di avere un’intelligenza media e il restante 28% ritiene di avere buone competenze intellettive.

TEORIA DELLA PROPRIA INTELLIGENZA

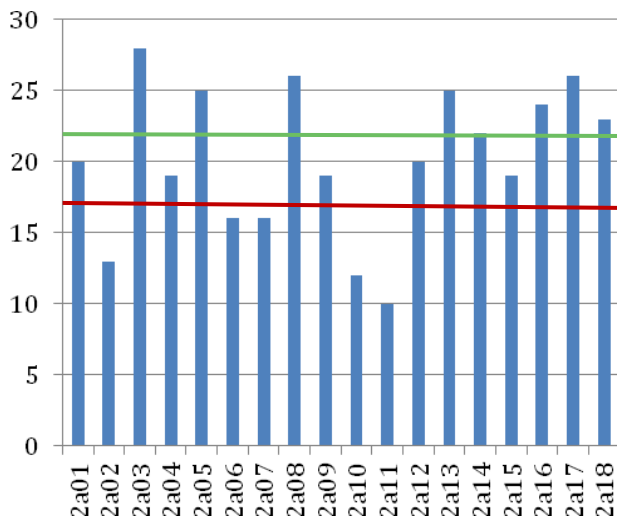


FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA

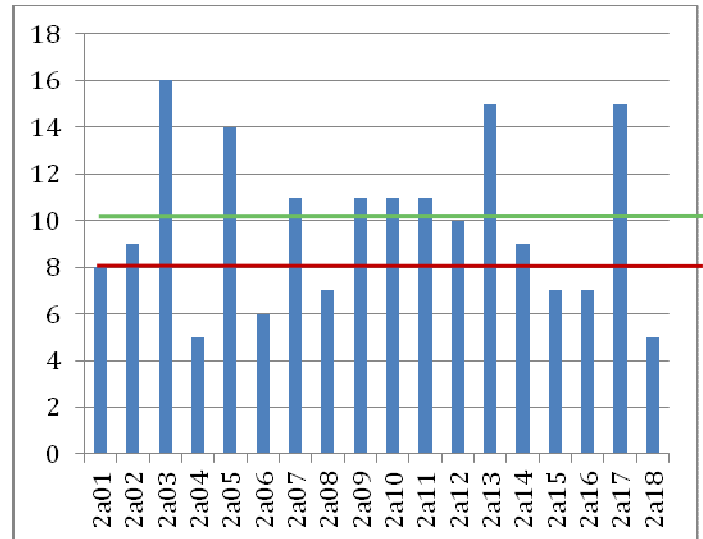


Se parliamo di personalità, ritroviamo che il 28% ritiene di non poter agire su di essa il 39% pensa di avere una struttura di personalità deficitaria. Il 17% pensa di avere una struttura di personalità media, mentre il 44% è soddisfatto della propria personalità; il 44% pensa che sia possibile migliorare la propria struttura il 28% ritiene che non sia possibile migliorare la propria struttura di personalità, il rimanente 28% non risulta orientato, rispetto alla possibilità di migliorare la propria struttura di personalità.

TEORIA DELLA PROPRIA PERSONALITA'



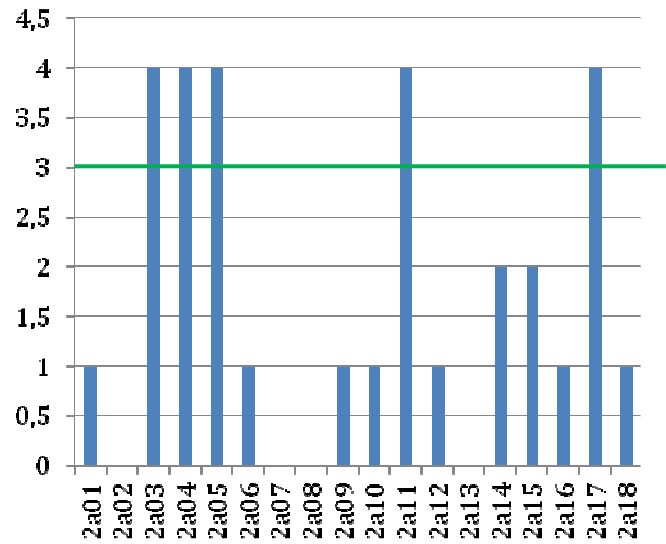
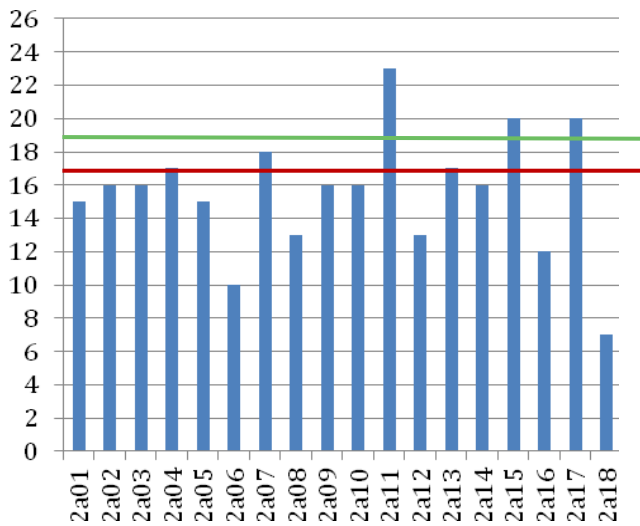
FIDUCIA NELLA PROPRIA PERSONALITA'



Il 17% degli alunni ritiene di avere abilità sufficienti per poter procedere negli studi mentre l'83% ritiene molto basse o insufficienti le proprie abilità e competenze scolastiche. Il 28% della classe ritiene che studiare sia importante per sé stessi.

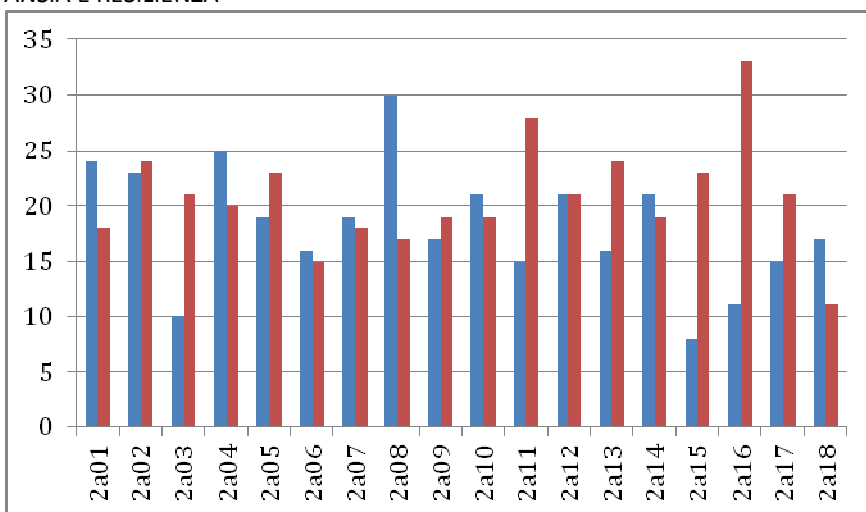
PERCEZIONE DI ABILITA'

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO



Se consideriamo infine il rapporto ansia e resilienza vediamo che il rapporto non è positivo in quanto i ragazzi, pur non registrando alti livelli di ansia, allo stesso tempo evidenziano, nella maggior parte di essi, bassa resilienza, ossia l'attitudine ad affrontare gli insuccessi, la capacità di non soccombere ma di reagire e quindi proteggersi dall'ansia.

#### ANSIA E RESILIENZA



ansia:16-22 resilienza:21-23

## Interviste

### *Cosa pensano gli insegnanti*

Anche in questo caso la maggioranza dei docenti che ha preso parte al progetto dichiara di averlo fatto su consiglio dei colleghi o su richiesta del dirigente scolastico, solo una minoranza dichiara di averlo fatto per interesse personale. Le risposte date dai docenti portano soprattutto a difficoltà relazionali dovute a problemi dei ragazzi nel rispettare le regole e difficoltà degli stessi insegnanti nel gestire l'intera classe. Si riscontrano anche se in frequenza minore difficoltà attentive e di comprensione. Tra le strategie adottate ci sono l'ascolto e il confronto con i ragazzi per gli aspetti relazionali e lavori di gruppo e compiti metacognitivi per migliorare le capacità di apprendimento. Anche in questo caso risultano utili, all'integrazione degli studenti, lavorare in équipe con altri docenti di classe (per affrontare tematiche in modo trasversale a più materie) ma coinvolgere la dirigenza o fornire regole rigide agli studenti non sembrano aiutare l'inserimento degli studenti. Tra gli insegnanti della classe sembra esserci un buon clima ma questo non si riscontra con i docenti estranei al consiglio di classe. Gli insegnanti riconoscono i genitori come interessati al progetto e collaborativi. L'inserimento dei ragazzi sembra influenzato positivamente da comportamenti accoglienti e strategie non convenzionali; al contrario discriminare i ragazzi ed essere troppo permissivi sembra non funzionare. I docenti dichiarano di necessitare di supervisioni sia di tipo emotivo e relazionale. I genitori della classe sembrano essere di aiuto sia per i docenti che per i ragazzi.

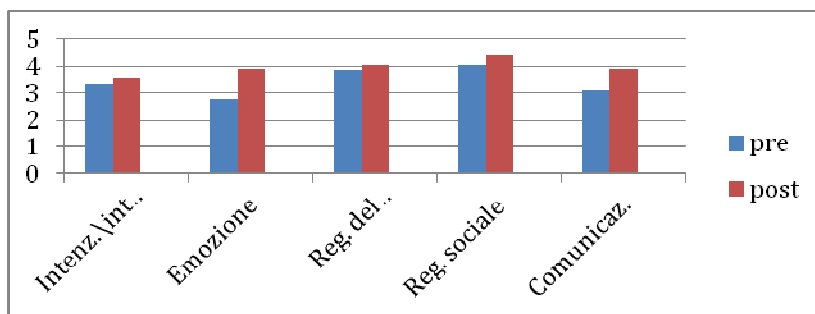
### *Cosa pensano gli studenti*

Gli studenti tendono a preferire le materie di corso, quelle umanistiche e la matematica, sembra esserci quindi una buona spartizione tra i ragazzi, come anche per i voti. In generale le materie scientifiche sono quelle con profitti minori e che suscitano meno interesse. Gli insegnanti ritenuti più motivanti e piacevoli sono quelli in grado di motivare e coinvolgere i ragazzi, ritenuti simpatici e gentili. I docenti, al contrario, severi o che al contrario non riescono ad imporsi, apparendo quindi figure deboli agli occhi degli studenti, sono visti come insegnanti incapaci e non in grado di fare il loro mestiere. I rapporti con i coetanei non sembrano ben vissuti, gli studenti si descrivono isolati e dichiarano di non provare piacere nel passare del tempo con i compagni.

### *Classe Terza B - analisi della situazione rilevata nel mese di gennaio 2015.*

La classe, che ora ha un andamento di classe "tipica" presenta per molte aree osservative valori più alti della seconda e della terza già ad inizio anno. In particolare le aree della intenzionalità ed

interazione della regolazione dei comportamenti, delle regole sociali e della comunicazione hanno valori tutti superiori alla media (valore 3). Solo l'area della gestione degli stati emotivi presenta valori al di sotto della media. In ogni caso per tutte le aree ritroviamo un incremento notevole a fine anno, con valori decisamente superiori alla media. Dati che sono assolutamente confrontabili con quelli di altre classi di alunni.



## Interviste

### *Cosa pensano gli insegnanti*

In questo caso la maggior parte dei docenti vengono inviati dal dirigente scolastico a partecipare il progetto, solo un terzo di loro partecipa al progetto di propria iniziativa con lo scopo di cambiare metodo didattico. Gli insegnanti non riscontrano molte difficoltà relazionali negli studenti ma molte difficoltà di attenzione e di comprensione. La strategia relazionale maggiormente utilizzata risulta l'ascolto; mentre quella attentiva si rifà a strategie visive, metacognitive e lavori di gruppo; alcuni insegnanti ritengono importante il ruolo svolto dall'alunno e quindi la responsabilizzazione dei ragazzi. Per migliorare l'inserimento sociale dei ragazzi risulta molto importante, anche in questo caso, un buon lavoro di équipe con gli insegnanti del consiglio di classe e prestare fiducia agli alunni; poco efficace risulta il coinvolgimento del dirigente e l'utilizzo di regole più rigide. Anche in questo caso gli insegnanti del consiglio di classe risultano maggiormente disponibili come forma di supporto per i colleghi mentre i colleghi estranei al consiglio vengono percepiti come fonte di difficoltà. In generale gli insegnanti hanno avuto una visione positiva del progetto sin dall'inizio anche all'interno della classe la rappresentazione degli studenti è migliorata.

### *Cosa pensano gli studenti*

Per quanto riguarda gli studenti le materie con un maggior profitto risultano essere matematica e italiano e le materie preferite, oltre queste ultime, sono le materie di corso. Gli insegnamenti con scarso profitto sono scienze e inglese che risultano anche meno gradite dagli alunni. I rapporti all'interno del gruppo classe non vengono vissuti in modo unitario ma vi sono principalmente

amici preferenziali. Rispetto agli anni precedenti gli studenti si percepiscono come migliori ascoltatori delle problematiche altrui e avvertono una maggiore crescita personale.

### *Cosa pensano i genitori*

I genitori percepiscono difficoltà a livello relazionale, motivazionale, comportamentale e in modo particolare attentive. Sin dall'inizio i genitori hanno avuto una accettazione parziale o positiva del progetto; le aspettative erano riferite rispetto ad una attenzione maggiore della scuola nei confronti dei figli. Al termine del progetto i rapporti con i figli e con la scuola risultano migliorati.

### Conclusioni

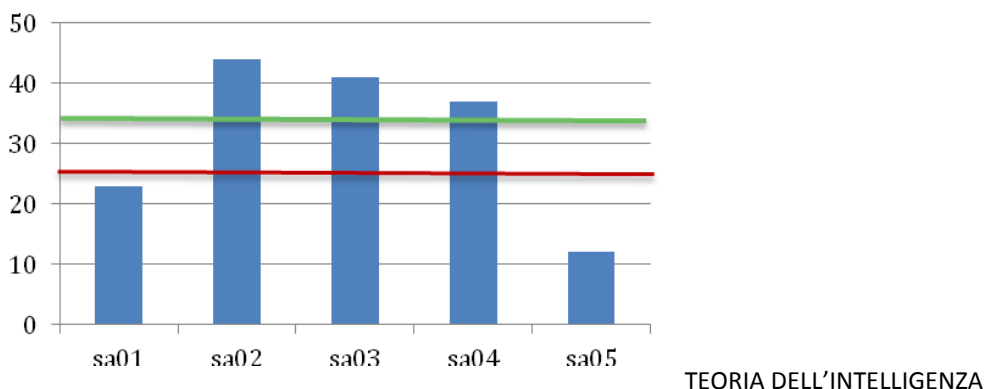
In conclusione possiamo notare come in tutti i livelli la maggior parte dei docenti non prende parte al progetto per iniziativa personale e allo stesso tempo non riesca a cogliere le reali difficoltà degli studenti ritenendoli poco attenti e motivati; in generale, non sembra che gli insegnanti abbiano una reale conoscenza delle problematiche di ragazzi e associano gli scarsi profitti o i problemi comportamentali a bassi livelli di motivazione riferiti al corso di studi. Gli insegnanti tendono ad essere troppo rigidi o troppo permissivi con i ragazzi ma si accorgono che queste metodologie non funzionano; l'essere troppo permissivi potrebbe non dare il contenimento adeguato agli studenti mentre la rigidità delle regole potrebbe essere percepita come incapacità, da parte dell'adulto, di comprendere le difficoltà dei ragazzi. Si può evincere una certa riluttanza da parte degli insegnanti a modificare il proprio metodo didattico per adattarlo alle difficoltà degli alunni. All'interno del consiglio di classe gli stessi insegnanti avvertono una maggiore empatia da parte dei colleghi mentre la percezione dei colleghi estranei al consiglio non è positiva. Si può notare come i docenti riconoscano efficaci come strategie la socializzazione e il rendersi disponibili nei confronti degli studenti ma non sempre applicano queste strategie per portarsi al loro livello; inoltre, molti insegnanti cercano di responsabilizzare gli alunni, senza prestare attenzione al loro bisogno di essere trattati come adolescenti.

Gli studenti non apprezzano gli insegnanti deboli e incapaci di farsi rispettare, riflettendo un bisogno di contenimento e anche un aspetto proiettivo delle loro problematiche, allo stesso tempo anche gli insegnanti troppo rigidi e severi non vengono apprezzati perché poco inclini all'ascolto. In generale le materie scolastiche in cui i ragazzi riscontrano il miglior profitto sono quelle da loro preferite e insegnate dagli insegnanti ritenuti più gentili e disposti al dialogo.

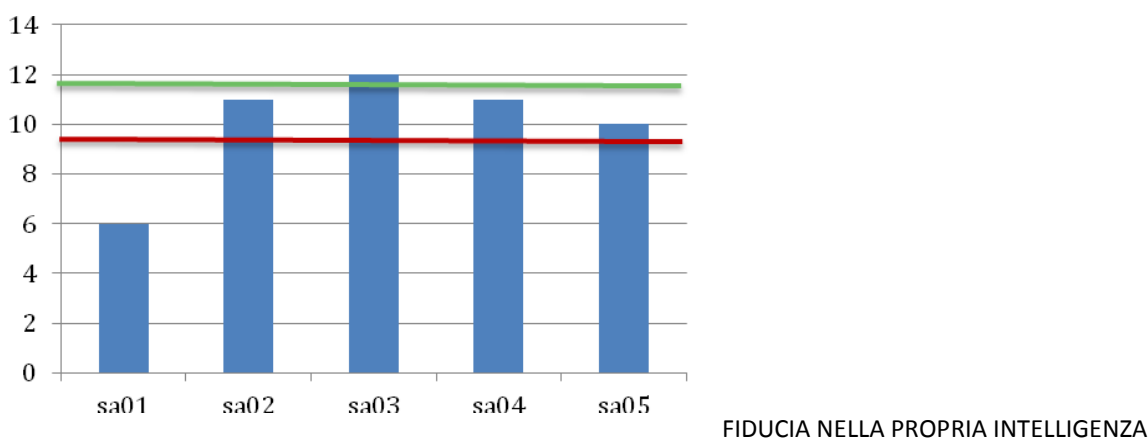
### Istituto Pavoniano Artigianelli

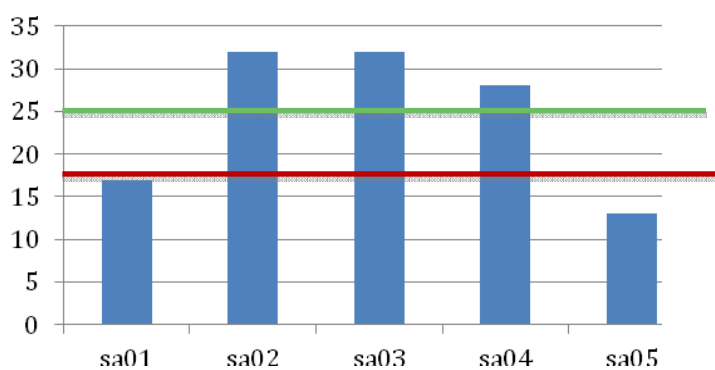
La classe del successo dopo un anno di lavoro e dopo aver separato gli alunni in quelli che seguiranno un programma per la qualifica (di cui ora analizziamo la situazione) da quelli che invece seguiranno ancora una programmazione basata su attività lavorative, si presenta con un quadro osservativo omogeneo e ben strutturato. 80% della classe (4 alunni) ha buone competenze comunicative, interattive e di gestione degli stati emotivi. Sempre l'80% ha acquisito una padronanza dei comportamenti e il 100% la padronanza delle regole sociali.

Considerando il questionario AMOS e il modo in cui si gli studenti si autovalutano vediamo che dei 5 alunni della classe del successo solamente uno ritiene veramente che le sue competenze intellettive non possano essere migliorate né costruite, per un altro il livello di fiducia non è elevatissimo, ma in ogni caso insieme agli altri tre alunni c'è una visione positiva rispetto alla possibilità di migliorarsi e accrescere le proprie competenze cognitive.



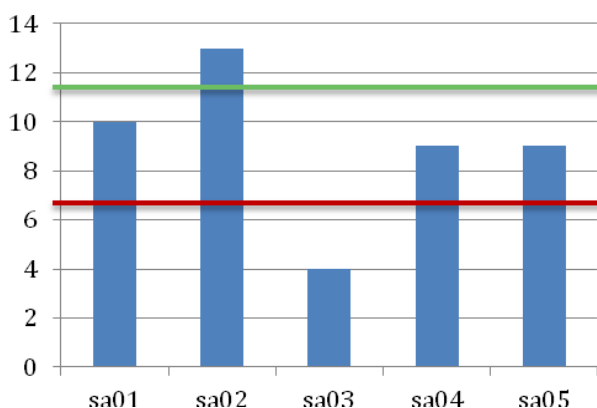
Se andiamo a verificare come gli alunni si percepiscono dal punto di vista intellettuale vediamo che solo un soggetto (sa01) ha una bassa percezione delle sue competenze cognitive per gli altri i valori si collocano nell'area compresa tra la media e i limiti superiori alla media. Sembrano queste due condizioni positive per affrontare il lavoro e puntare ad ottenere un diploma di qualifica





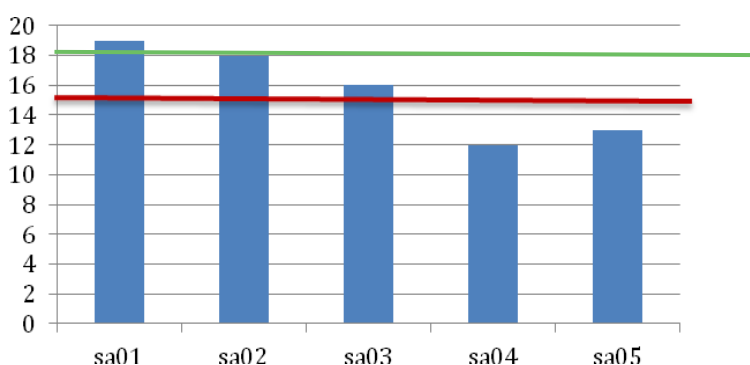
TEORIA DELLA PERSONALITA'

Se consideriamo il modo in cui si percepisce la personalità i valori sono identici alla teoria sull'intelligenza ossia solo un alunno ritiene la personalità una identità imm modificabile, un altro è poco definito o meglio non ha un chiaro parere rispetto a ciò e gli altri tre alunni sono decisamente convinti che anche la personalità come l'intelligenza si costruisce e si modifica. Al contrario però dell'intelligenza solo un ragazzo ha fiducia nelle proprie competenze e struttura di personalità, gli altri si sentono più fragili e poco strutturati.



FIDUCIA NELLA PROPRIA PERSONALITA'

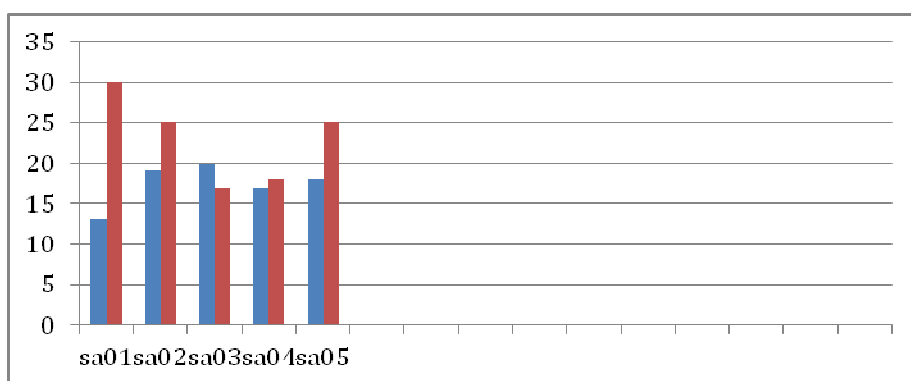
Se guardiamo alla percezione che i ragazzi hanno nelle proprie abilità, ritroviamo sempre tre ragazzi che sono fiduciosi e due che invece sono più insicuri. E' interessante notare come il sistema di fiducia e insicurezza si distribuisce in maniera eterogenea tra i ragazzi della classe del successo, indicando un quadro disarmonico ma positivi per l'azione degli insegnanti.



PERCEZIONE DELLE PROPRIE ABILITA'



Consideriamo infine il rapporto che c'è tra l'ansia di prestazione e la capacità di affrontare le difficoltà e gli insuccessi che si incontrano. Quando i valori di ansia sono bassi (sotto il valore di 16) e i valori di resilienza sono alti (sopra il 20) i ragazzi possono affrontare e gestire le situazioni scolastiche con determinazione e buone prospettive di successo. In questa classe vediamo che i soggetti (s01 e s05) non hanno problemi perché hanno valori di ansia bassi e di resilienza alta, valori più bassi ma con andamento simili (ansia più bassa della resilienza) caratterizzano il soggetto s02, mentre per gli altri due la situazione è meno facile perché l'ansia è più alta o pari alla resilienza, in questo caso sarà proprio la capacità dei docenti di lavorare con una funzione rassicurante che potrà garantire il successo degli alunni.



RAPPORTO ANSIA E RESILIENZA **ansia:16-22** **resilienza:21-23**

### Interviste

#### *Che cosa pensano gli alunni:*

In primo luogo durante le interviste è apparso chiaro come gli alunni riuscissero a parlare di loro stessi e del processo avviato in maniera critica e consapevole. Si è riusciti con chiarezza ad analizzare con ognuno aree disciplinari e materie in cui si è più preparati e aree in cui si hanno difficoltà. Nel corso del progetto ogni ragazzo della classe ha percepito un cambiamento in meglio, sia verso i compagni, sia verso i docenti, dichiarando di trovarsi bene con tutti i compagni. Apprezzamento positivo anche nei confronti dei professori, di cui apprezzano positivamente la capacità di motivare ed essere tranquilli, e negativamente la capacità esplicativa di alcuni.

Per quanto riguarda le competenze scolastiche dei ragazzi, non vi sono decise preferenze né assolute difficoltà, esclusa in quest'ultimo caso la matematica, verso le materie previste. Lo stesso vale per quanto concerne il loro parere.

Anche alle interviste di fine anno, il clima generale degli alunni è risultato molto positivo: soddisfazione alta per l'anno scolastico trascorso, intenzione al proseguimento degli studi,

cambiamenti in guadagno di stima e autonomia, divertimento e maggiore profondità di rapporti in classe (sia compagni, sia docenti) e una comprensione reciproca percepita aumentata. Solo uno dei ragazzi risulta meno entusiasta, ma come causa adduce la sua scarsa motivazione, evidenziando quindi una buona capacità critica e autoriflessiva.

#### *Che cosa pensano i professori:*

I professori intervistati hanno evidenziato come la loro motivazione a partecipare a questa sperimentazione nascesse dalla consapevolezza che bisogna modificare aspetti didattici per motivare alcune tipologie di alunni e quindi sono stati motivati dal loro desiderio di contribuire a questo cambiamento.

Inizialmente le difficoltà sono state molte sia a livello di costruzione di una relazione con i ragazzi che per differenti cause soggettive erano oppositivi e negativi, sia sul piano delle loro capacità attentive e di comprensione delle aree didattiche.

I professori per riuscire a portare avanti il progetto hanno attivato e modificato diverse strategie: sul piano relazionale, la strategia più usata è stata mettersi allo stesso livello dei ragazzi, con sincerità, rompendo così le barriere di distanza e riuscendo a parlarsi, inoltre è stato adottato un atteggiamento di onestà e di coerenza per offrire esempi di comportamento cui attenersi. Per migliorare l'attenzione si è puntato a dare responsabilità ai ragazzi, snellendo gli argomenti e la didattica. Infine, sul piano della comprensione, non vi è stato un agire uniforme, ma si è proceduto a personalizzare e individualizzare gli insegnamenti.

Il primo anno è stato necessario abbandonare gli obiettivi puramente didattici, sebbene già revisionati, e lavorare su laboratori pratici, in cui si poteva discutere dei problemi emergenti e in cui l'obiettivo era responsabilizzare, motivare e costruire relazioni. E' risultato non funzionale essere troppo rigidi, focalizzarsi sulla materia e avere obiettivi iniziali troppo elevati. Molto di aiuto è stato il lavoro in équipe e la condivisione del progetto tra colleghi.

I docenti hanno trovato di aiuto anche la collaborazione con la Direzione, percependo grande supporto anche dalla scuola tutta e considerando buona la collaborazione dei genitori.

Mentre all'inizio del progetto si sentivano alcuni ottimisti e altri non adeguati, nel suo svolgimento hanno ottenuto l'individuazione di ruoli professore/studente e hanno rilevato che gli alunni siano diventati competenti.

#### *Che cosa pensano i genitori*

I genitori della classe del successo lamentavano, all'inizio dell'anno, le difficoltà comportamentali-relazionali dei propri figli, caratterizzate da difficoltà a seguire e scarsa motivazione.

Alla maggioranza delle famiglie, la proposta del progetto è giunta tramite scuola ed è stata accolta a pari merito tra bene, abbastanza e male, nonostante poi abbiano tutti aderito.

Ogni genitore ha avuto aspettative dal progetto, specialmente l'ottenimento di diploma o qualifica, ma anche il reinserimento in classe.

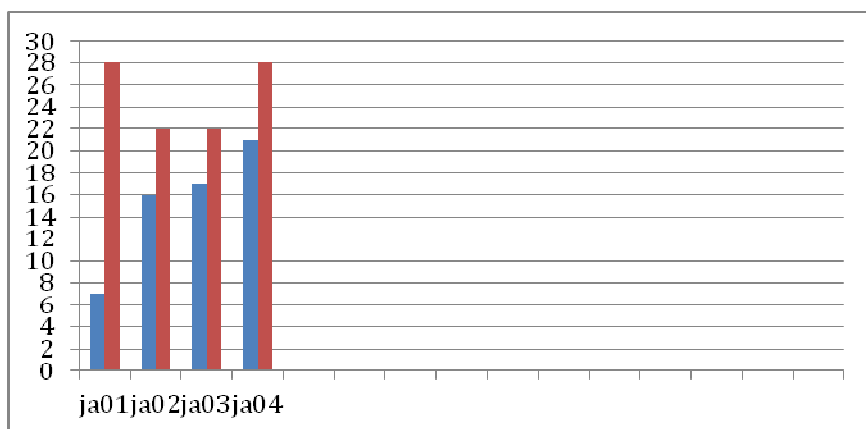
Le famiglie hanno notato un miglioramento positivo della relazione con la scuola, ma solo due terzi di esse hanno avuto un miglioramento di rapporto con il figlio, mentre per il rimanente terzo la relazione non è cambiata.

### *Analisi della classe jolly*

Considerando la classe jolly (formata da 4 alunni), il 100% ha una buona competenza di regolazione dei propri comportamenti e il 75% ha buone competenze nell'ambito della comunicazione e nella regolazione dei comportamenti sociali. Invece solo un alunno ha acquisito la capacità di gestire il proprio stato emotivo e la competenza di esprimere la propria intenzionalità e capacità interattiva.

Considerando il questionario AMOS e il modo in cui si autovalutano vediamo che tutti e 4 i ragazzi hanno una idea dell'intelligenza come di una capacità che si può costruire ed incrementare (i valori sono tutti superiori a 34, considerato limite per considerare l'intelligenza come incrementale) e ugualmente tutti hanno fiducia nelle proprie competenze cognitive (valori superiori a 13). Questa estrema fiducia forse potrebbe essere considerato un limite di questi alunni che non si mettono assolutamente in gioco.

Passando a considerare la loro personalità abbiamo ugualmente una accettazione totale della teoria incrementale della personalità, ossia è possibile migliorarla. I valori dei ragazzi sono tutti tra 18 ed il 29, il valore limite è proprio 18. Ugualmente molto alta è la fiducia nella propria personalità che ha valori tra 11 e 18 e il valore limite per definire alta la fiducia è 10. La percezione della propria abilità è molto omogenea nella classe in quanto i valori sono tutti tra 15 e 16 e tale valore è indicatore di una sufficiente (ma non alta) valutazione delle proprie competenze. Sembra quasi che là dove la valutazione possa confrontarsi con valori che possano subire un confronto con la realtà le autovalutazioni diventano più critiche e realistiche.



ansia:16-22 resilienza:21-23

Anche quando si considera il rapporto tra ansia e capacità di fronteggiare gli insuccessi le valutazioni degli alunni sono caratterizzate da bassa ansia (i valori devono essere maggiore di 16 per essere alti), solo un alunno ha un valore di 21 e alta resilienza (i valori devono essere maggiori di 20), infatti tutto gli alunni hanno valori maggiori di 20.

Sembrerebbe quindi che gli alunni sono poco ansiosi e molto capaci di gestire l'insuccesso.

Sembrerebbe quindi che la tipologia di classe molto orientata al compito e alla progettualità pratica abbia tranquillizzato gli alunni, favorendo la loro consapevolezza di capacità e l'autostima e quindi permettendo di mettere in gioco le loro migliori competenze. Sarebbe da capire come il prossimo anno questi alunni si confronteranno, se ne hanno voglia, con le competenze didattiche. In ogni caso non possiamo che augurarci che da una scuola si esca fiduciosi in se stessi, anche se solo su competenze pratiche.

## Interviste

### *Cosa pensano gli studenti*

Per quanto riguarda le competenze scolastiche dei ragazzi, risulta una preferenza diffusa, ma non netta, per le materie umanistiche/linguistiche, mentre sussiste un più scarso profitto per le materie matematiche/scientifiche. Per i professori, hanno trovato più valido di tutti quello di matematica, ma anche altri, portando come causa la capacità di far provare motivazione, mentre non hanno segnalato un professore meno valido degli altri. Risultano avere buoni rapporti con tutti i compagni; quindi non hanno sentito particolari miglioramenti con il rapporto verso i compagni, tranne uno di loro in meglio, ma al contrario solo uno degli alunni non ha percepito un cambiamento del rapporto con i professori, giudicato da tutti come migliorato.

Dalle interviste di fine anno, il livello di soddisfazione non risulta omogeneo, con punti contrastanti: alcuni hanno percepito miglioramento personale, altri no; alcuni hanno apprezzato la

maggior quantità di pratica, altri no. Tutti, tranne uno che dichiara di non averne più voglia, sembrano intenzionati a proseguire con il percorso scolastico, possibilmente in alternanza scuola/lavoro. Anche per quel che riguarda la maturazione, i ragazzi non sono omogenei: dichiarano comunque poco o nulla in miglioramento personale; più variabile e positivo la variazione dell'atteggiamento, che per alcuni è diventata una maggior capacità di impegno e puntualità, per altri non ha avuto effetti. Nuovamente per tutti, tranne uno, il percorso è risultato bello, con rapporti positivi e più profondi con i compagni/professori, anche della classe del successo. Sulla stessa onda dei rapporti, hanno sentito e provato maggior comprensione, sempre escluso il ragazzo non più motivato a continuare.

#### *Cosa pensano i professori*

I professori sottolineano quanto sia stato necessario modificare le generali convinzioni circa l'apprendimento e la didattica. È stato decisivo concentrarsi sul progetto da realizzare piuttosto che sulla didattica disciplinare. Se motivazione, attenzione e competenze sembravano assenti in un clima di apprendimento "tradizionale" immediatamente esse appaiono quando si è concentrati su un compito, su progetti da realizzare, più di tipo lavorativo che didattico.

Per i professori è risultato fondamentale avere l'appoggio del resto dei colleghi e del Dirigente, solo il supporto e l'incoraggiamento della scuola può permettere una modificazione così radicale delle didattiche scolastiche. Dopo le prime difficoltà i successi e la motivazione che si vede comparire nei ragazzi spinge a continuare e portare avanti le attività.

#### *Cosa pensano i genitori*

I genitori individuavano le difficoltà maggiori dei figli sul piano attentivo, e difficoltà varie in ambito comportamentale/relazionale, sentite poi diminuite in una maggior motivazione. Una coppia di genitori indicavano difficoltà anche a livello relazionale, percependo però poi un miglioramento verso compagni e professori.

La proposta del progetto è arrivata dalla scuola o da altri genitori, venendo accolta pari merito tra bene e abbastanza. Le famiglie hanno riposto nel progetto aspettative di ottenimento di diploma/qualifica e reinserimento in classe. Tutte le famiglie hanno percepito un miglioramento di rapporto con la scuola e con il figlio, descrivendolo più tranquillo e sereno.

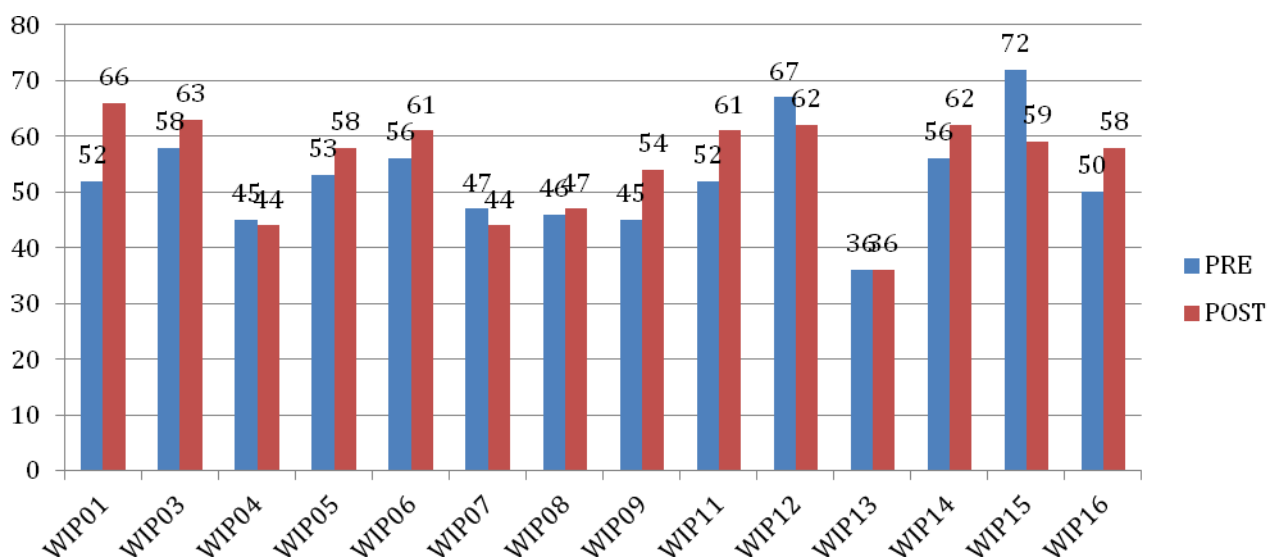
#### *Analisi della classe WIP (work in project)*

Dai risultati si vede un generale aumento di autostima nei ragazzi, il che sembra indicare siano riusciti ad esprimere meglio sé stessi tramite una maggior attenzione ai rapporti, ai propri

problemi e alla mediazione di un adulto nelle interazioni più difficoltose. I ragazzi stessi hanno dimostrato voglia di legare e si sono rivelati collaborativi con gli altri, alcuni con visibili cambiamenti comportamentali, il che può aver portato quindi a una maggiore consapevolezza di sé e una maggiore fiducia nelle proprie capacità. Dopotutto l'ambiente nella classe diventava così più tranquillo e ciascuno di loro aveva la possibilità di impegnarsi o di venire aiutato dagli altri/dall'adulto di riferimento: motivo in più per sentirsi meglio con sé stessi.

Qui di seguito il grafico con l'andamento pre –post di ogni singolo alunno:

COSA PENSO DI ME (per singoli)



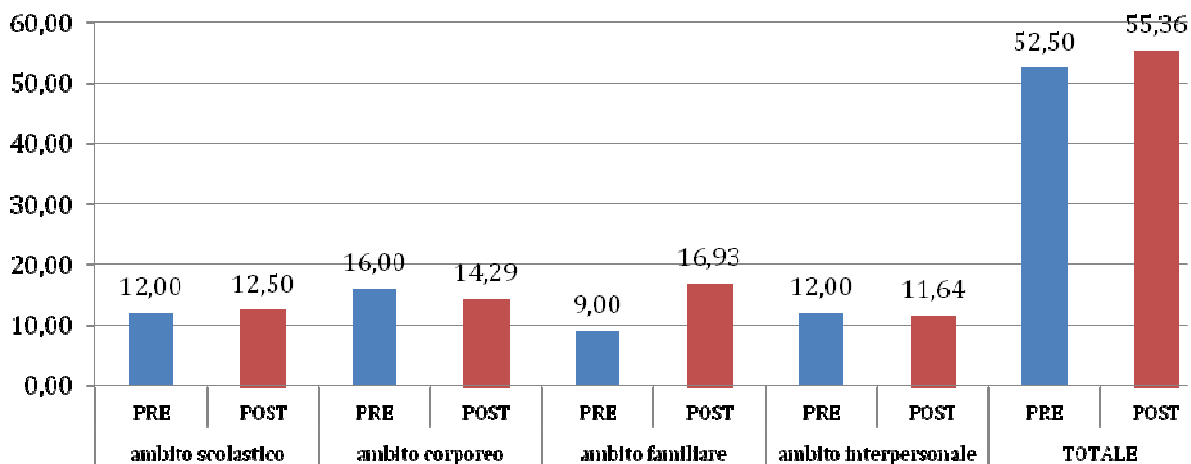
Dall'analisi del grafico è possibile notare un miglioramento generale dell'autostima dei ragazzi della classe WIP. Essa infatti è passata da una media di 52,5 punti ad una di 55,36.

Più nel dettaglio: l'autostima in ambito scolastico è passata da una media di 12,00 a 12,5.

In ambito corporeo da 16 a 14,29. L'autostima in ambito familiare è quella che ha ottenuto un incremento maggiore, passando da 9 a 16,9; infine, l'autostima in ambito interpersonale è passata da 12 a 11,6.

Questo sembra quindi indicare che, mentre permangono costanti i valori in ambito interpersonale e vi è un live peggioramento in ambito corporeo, tutte le altre scale hanno raggiunto un aumento di stima, principalmente quella familiare, mostrando così una maggior consapevolezza del proprio sé da parte di tutti i ragazzi.

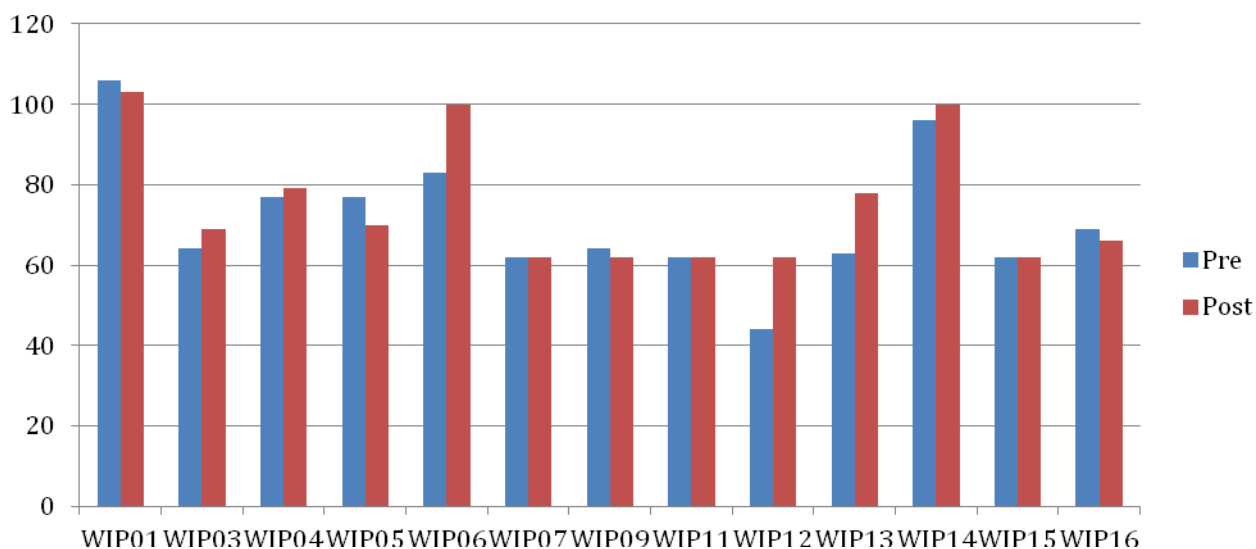
COSA PENSO DI ME (medie)



Il quoziente intellettivo è invece più omogeneo rispetto al pre-test: non c'è stato quindi un aumento, quantomeno non significativo, ma nemmeno un decadimento. Questo si può imputare all'impegno con obiettivi più bassi, ma maggiormente concreti: tolto un quantitativo di teoria e astrattismo e portata la maggior parte di materiale ad essere spiegato nel modo più basilare possibile, i ragazzi riuscivano a seguire e comprendere meglio, riapplicando poi quello che veniva richiesto con una certa costanza. Vi era quindi una stimolazione continua e uno sprono entusiasta in tutte le attività.

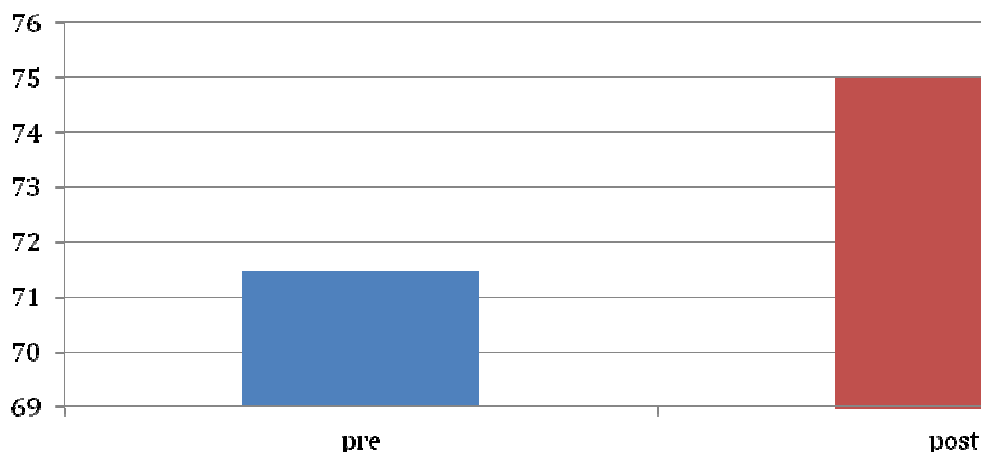
Qui di seguito il loro grafico per ogni singolo alunno:

MATRICI DI RAVEN (per singoli)



Come si può vedere dal grafico, si è mantenuto un quoziente intellettivo generale piuttosto costante, passando da una media totale di QI pari a 71,4 ad un totale di 75.

### MATRICI DI RAVEN (medie)



Considerata l'età degli studenti e il tipo di lavoro svolto con loro durante l'anno scolastico, questo può essere considerato il risultato che si poteva attendere dall'analisi dei dati.

Per quanto riguarda gli altri test somministrati si può osservare un andamento piuttosto stabile di tutte le funzioni cognitive.

In particolare, nei test VMI e Figura di Rey, volti a valutare la percezione visiva e le abilità di coordinazione motoria si può osservare come in un compito più strutturato come può essere la Figura di Rey, gli alunni abbiano ottenuto risultati migliori nella valutazione a fine anno scolastico mentre risultati peggiori si sono ottenuti dal VMI.

Ciò dimostra come il lavoro svolto durante l'anno, che prevedeva una strutturazione dei compiti e delle attività, abbia permesso ai ragazzi di svolgere in maniera più accurata compiti di tipo più concreto e dove è prevista una strutturazione.

### VMI

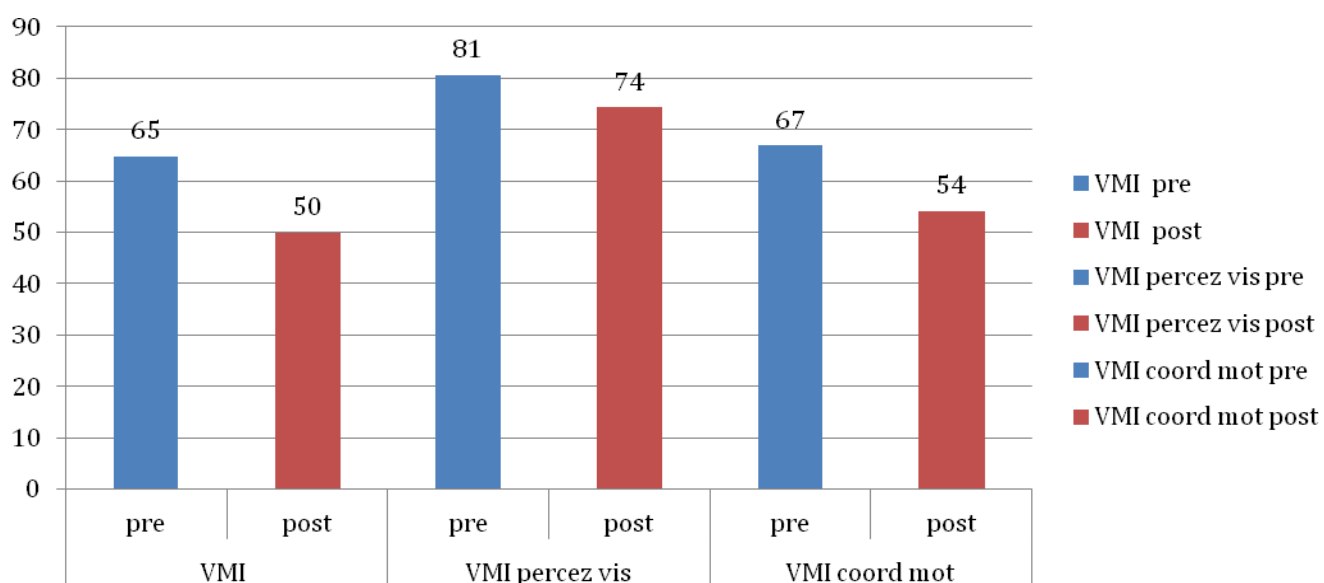
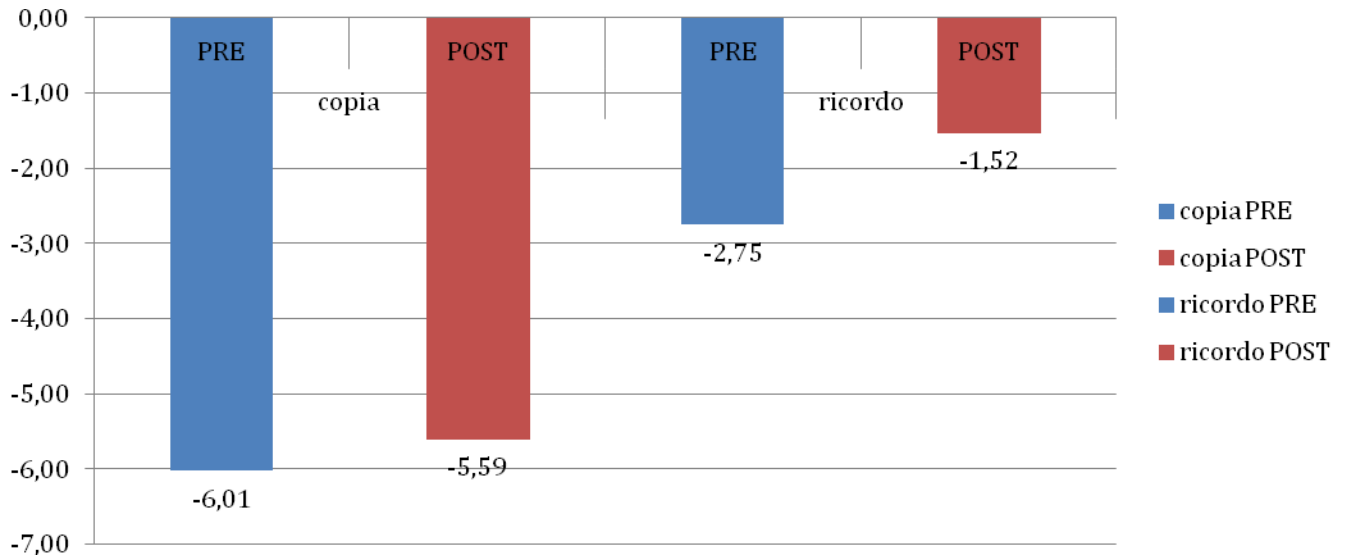


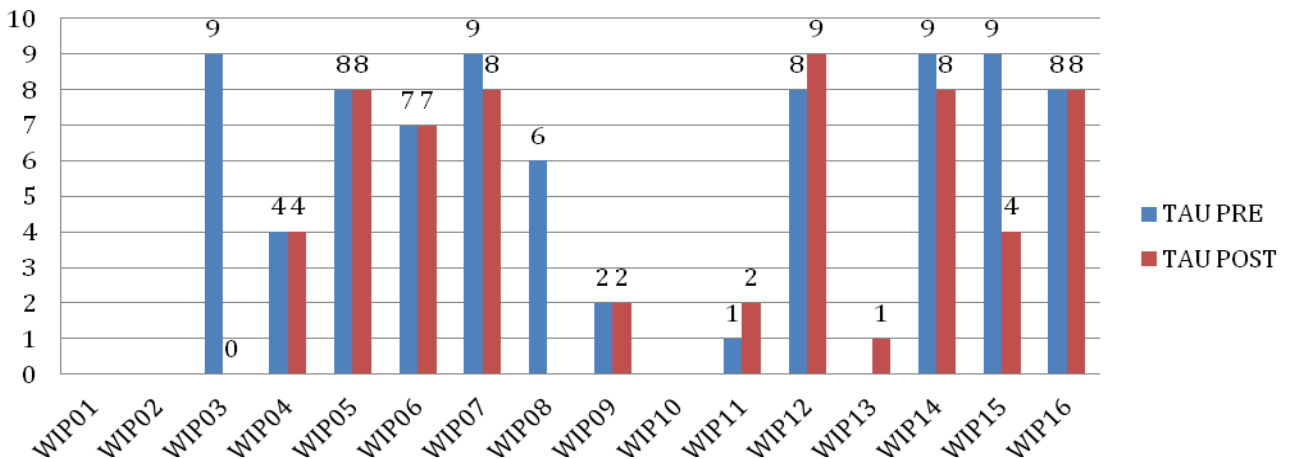


FIGURE DI REY



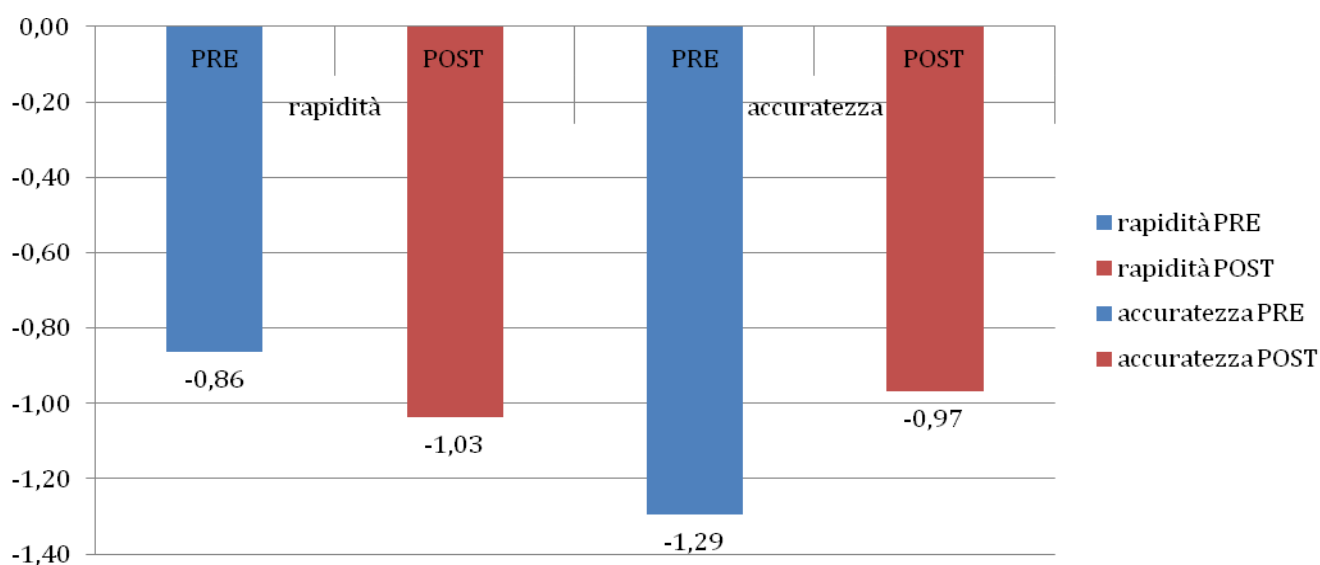
Per quanto riguarda i test utilizzati per valutare le capacità attentive dei ragazzi, si può osservare come l'attenzione di tipo uditivo sia rimasta invariata in quasi tutti i soggetti.

TEST DI ATTENZIONE UDITIVA



Nel test delle Campanelle invece, volto a valutare l'attenzione di tipo selettivo e sostenuto si possono invece notare valori contrastanti. A livello medio sono infatti peggiorati, seppur lievemente, i valori dell'attenzione selettiva, mentre sono migliorati quelli relativi all'attenzione sostenuta. Ciò significa come i ragazzi facciano ancora fatica nel coinvolgimento attentivo più immediato mentre a lungo termine la loro attenzione riesce a stare per un tempo più prolungato sul compito.

## TEST DELLE CAMPANELLE



### Interviste

#### *Cosa pensano i genitori*

Non risulta che tutti i genitori siano consapevoli delle difficoltà dei figli, o non fino in fondo. In generale, però, sono stati molto contenti di quest'anno scolastico e la maggior parte ha molto apprezzato il percorso proposto. Hanno compreso che fosse un progetto nato e pensato per i loro figli, che permetteva di sviluppare le loro capacità e valorizzare le loro abilità, e nel contempo permetteva ai ragazzi di confrontarsi con gli altri, fossero essi docenti, altri studenti e i genitori stessi, in un rapporto "alla pari".

Le materie pratiche sono state le più apprezzate, mentre un po' di critiche le hanno ricevute i programmi più astratti come quello di matematica, per il quale un paio di genitori desideravano che i figli avessero più compiti o, in alternativa, di poter ricevere a casa dei resoconti sulle attività giornalieri.

In linea di massima il risultato è stato positivo e molti genitori hanno contattato la scuola per ringraziare con entusiasmo del lavoro svolto.

### Commento conclusivo

L'analisi qualitativa e quantitativa condotta sulle sperimentazioni realizzata nei tre istituti di Formazione Professionale della Provincia di Trento, che hanno coinvolto ragazzi con diversificate capacità e possibilità di apprendimento e provenienti da contesti sociali difficili, fa emergere alcuni punti fondamentali da sottolineare e considerare.

1. Ruolo della relazione. Dai risultati della ricerca sembra emergere, innanzitutto, l'importanza della relazione e della fiducia che si crea tra professore e alunno. Questo assunto sembra aver aiutato i ragazzi nella gestione emotiva e quindi nella possibilità di avere, a lungo termine, una maggiore autoconsapevolezza di sé. Le strategie utilizzate da parte dei professori per lavorare sulla relazione sono state soprattutto l'ascolto, la riflessione e la discussione delle difficoltà riscontrate in ambito scolastico ma anche partendo, talvolta con colloqui individuali, dalle difficoltà quotidiane dei ragazzi stessi. Questa modalità di lavoro è stata messa in campo soprattutto dai professori con maggiore esperienza di lavoro con ragazzi con difficoltà di questo genere, mentre per è stato più difficile ed è risultato fondamentale per loro il confronto con i colleghi ed il supporto dato negli incontri con gli esperti, di mettersi in gioco e modificare la struttura della didattica. Le strategie messe in campo sono state anche il mettersi allo stesso livello dei ragazzi, con sincerità, rompendo così le barriere di distanza e riuscendo a parlarsi, inoltre è stato adottato un atteggiamento di onestà e di coerenza per offrire esempi di comportamento cui attenersi. Le strategie adottate per favorire la relazione e portare avanti le attività didattiche sono state il lavoro di gruppo o l'utilizzo di strumenti tecnologici; questo ha permesso un miglioramento quasi immediato della regolazione comportamentale e della comunicazione.
2. Rivisitazione della didattica. Come conseguenza di un lavoro incentrato sulla relazione e comprensione delle difficoltà che conducono gli alunni alla demotivazione ed apatia sono emerse strategie didattiche che hanno aiutato il lavoro in classe: creare progetti trasversali a più materie e ridurre, almeno per il primo periodo dell'anno, il ritmo di lavoro cercando di seguire le capacità degli alunni. Abbandonare in parte gli obiettivi puramente didattici e lavorare su laboratori pratici, in cui si poteva discutere dei problemi emergenti e in cui l'obiettivo era responsabilizzare, motivare e costruire relazioni ha portato ad un aumento delle capacità in questi ambiti e ad un notevole recupero di motivazione. L'utilizzo di osservazioni strutturate e una testistica specifica che hanno permesso di avere un quadro del livello di motivazione e di autostima di ciascun studente, ha aiutato nel programmare e definire obiettivi e strategie didattiche. Il confronto con colleghi ed esperti esterni ha permesso di comprendere meglio le dinamiche che si attivano all'interno dell'ambiente classe e di evitare di ricadere, quasi automaticamente a dare più importanza al contenuto studiato e al risultato piuttosto che al processo di investimento e miglioramento. Nei casi di

maggior difficoltà una didattica orientata al compito e alla progettualità pratica e questo sembra aver tranquillizzato gli alunni, favorendo la loro consapevolezza di capacità, la motivazione e l'autostima e quindi permettendo di mettere in gioco le loro migliori competenze.

3. Metodologie educative. La possibilità di condurre interviste approfondite con i ragazzi delle scuole in cui è stata condotta la sperimentazione ha fatto emergere importanti riflessioni a livello educativo. Inizialmente i ragazzi sono restii a qualunque forma di relazione e rispondono in maniera provocatoria e oppositiva alle richieste degli insegnanti. E' l'abitudine a non essere considerati che li porta inizialmente ad essere diffidenti per cui gli insegnanti; deriva da ciò l'indicazione di iniziare con un ambiente comunque molto strutturato, offrendo l'opportunità di scegliere e di discutere ma in maniera molto specifica su temi non ampi e occupando una piccola parte della lezione. Successivamente le possibilità di confronto si possono ampliare, è possibile aumentare le scelte e aumentare le responsabilità mantenendo sempre il contenimento e il controllo della situazione ma accettando di confrontarsi e di prendere realmente in considerazione il loro punto di vista. Un insegnante dovrebbe riuscire ad oscillare, a seconda delle situazioni, tra un ruolo permissivo ed uno più normativo. Il rispetto della regola andrebbe garantito, ma bisognerebbe veramente capire quali sono le regole importanti da rispettare e arrivare a discuterle con gli alunni.