

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna" • 36

L'anno di prova per i docenti neoassunti rappresenta un passaggio significativo per accompagnare l'ingresso nel mondo della scuola delle 'nuove leve' di insegnanti, che nei prossimi anni dovranno assicurare il funzionamento del sistema educativo italiano e il suo miglioramento.

Il percorso dell'anno di formazione, con i diversi momenti di tutoraggio, di *peer review*, di laboratori formativi, si caratterizza come opportunità utile a rafforzare aspettative, motivazioni, atteggiamenti culturali degli insegnanti, nella prospettiva di uno sviluppo professionale continuo.

Il presente Quaderno illustra il percorso del docente neoassunto nelle sue implicazioni normative, organizzative, pedagogiche e didattiche, arricchendole di riflessioni di autori ed esperti che da anni si occupano della formazione del personale della scuola.

Completano la "Guida" un'ampia ricognizione delle strutture di supporto amministrativo e tecnico e la descrizione di iniziative formative e di progetti significativi, promossi ai vari livelli dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e dagli Uffici di Ambito Territoriale.

Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna: Stefano Versari

Coordinamento redazionale: Giancarlo Cerini

Editing: Maria Teresa Bertani

Hanno collaborato: Gabriele Benassi, Franca Berardi, Maita Bonazzi, Roberto Bondi, Anna Bravi, Chiara Brescianini, Roberta Cardarello, Giancarlo Cerini, Antonietta Cestaro, Doris Cristo, Paolo Davoli, Rita Fabrizio, Federica Fornasari, Franco Frolloni, Monica Galletti, Maria Lucia Giovannini, Ada Guastoni, Anna Lombardo, Patrizia Magnoler, Alessandra Manzari, Cristina Monzani, Roberta Musolesi, Anna Maria Palmieri, Graziella Roda, Alessandra Rosa, Pier Giuseppe Rossi, Paolo Senni Guidotti Magnani, Stefano Versari, Canio Zarrilli, Lorella Zauli.



euro 20,00

ISBN 9788867070251



ESSERE DOCENTI IN EMILIA-ROMAGNA - 2015-16

Guida informativa per insegnanti neoassunti

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

ESSERE DOCENTI

in Emilia-Romagna

2015-16



Guida informativa
per insegnanti
neoassunti

tecnodid
EDITRICE

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

ESSERE DOCENTI

in Emilia-Romagna

2015-16

Guida informativa per insegnanti neoassunti

Gabriele Benassi - Franca Berardi - Maita Bonazzi - Roberto Bondi
Anna Bravi - Chiara Brescianini - Roberta Cardarello - Giancarlo Cerini
Antonietta Cestaro - Doris Cristo - Paolo Davoli - Rita Fabrizio
Federica Fornasari - Franco Frolloni - Monica Galletti - Maria Lucia Giovannini
Ada Guastoni - Anna Lombardo - Patrizia Magnoler - Alessandra Manzari
Cristina Monzani - Roberta Musolesi - Anna Maria Palmieri - Graziella Roda
Alessandra Rosa - Pier Giuseppe Rossi - Paolo Senni Guidotti Magnani
Stefano Versari - Canio Zarrilli - Lorella Zauli

tecnodid
EDITRICE

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"
Quaderno n. 36, gennaio 2016.

Staff regionale per l'anno di formazione: Giancarlo Cerini, Claudio Bergianti, Chiara Brescianini, Luca Prono, Cinzia Quirini, Lorella Zauli, Rita Fabrizio, Maita Bonazzi, Simona Ercolesi, Maria Teresa Bertani (DDG USR E-R 562 del 26 novembre 2015).

Il libro è stato realizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna nell'ambito delle attività formative rivolte ai docenti neoassunti nell'anno scolastico 2015-16.

Coordinamento redazionale: Giancarlo Cerini

Hanno collaborato: Gabriele Benassi, Franca Berardi, Maita Bonazzi, Roberto Bondi, Anna Bravi, Chiara Brescianini, Roberta Cardarello, Giancarlo Cerini, Antonietta Cestaro, Doris Cristo, Paolo Davoli, Rita Fabrizio, Federica Fornasari, Franco Frolloni, Monica Galletti, Maria Lucia Giovannini, Ada Guastoni, Anna Lombardo, Patrizia Magnoler, Alessandra Manzari, Cristina Monzani, Roberta Musolesi, Anna Maria Palmieri, Graziella Roda, Alessandra Rosa, Pier Giuseppe Rossi, Paolo Senni Guidotti Magnani, Stefano Versari, Canio Zarrilli, Lorella Zauli.

Editing: Maria Teresa Bertani

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
via de' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785 1
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Stefano Versari

Coordinamento funzioni tecnico-ispettive
Dirigente tecnico: Giancarlo Cerini

Per informazioni: Maria Teresa Bertani - mariateresa.bertani1@istruzione.it

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

© TECNODID Editrice s.r.l.
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
tel. 081.441922 - fax 081.210893 - www.notiziedellascuola.it
ISBN: 9788867070251
Edizione: gennaio 2016
Stampa: CBL Grafiche S.r.l. (Casalnuovo NA)

Indice

Introduzione

Essere docenti è mestiere per costruttori di ponti	5
<i>Stefano Versari</i>	

Parte I - Novità, tradizioni e sfide per il nostro sistema scolastico

La legge 107: prove tecniche di riforma della scuola	11
<i>Giancarlo Cerini</i>	
Valutare per migliorare	17
<i>Paolo Davoli</i>	
Insegnare come ciascuno apprende	23
<i>Stefano Versari</i>	
Dirigenti scolastici e neoassunti	27
<i>Maria Lucia Giovannini, Alessandra Rosa</i>	

Parte II - Orientamenti operativi per l'anno di prova

Il periodo di formazione e prova: aspetti innovativi	39
<i>Chiara Brescianini, Rita Fabrizio</i>	
Dal bilancio di competenze al portfolio	46
<i>Patrizia Magnoler, Pier Giuseppe Rossi</i>	
L'osservazione in classe	51
<i>Roberta Cardarello</i>	
<i>Peer to peer</i>: formazione tra pari	56
<i>Paolo Senni Guidotti Magnani</i>	

Parte III - Guardarsi attorno: le risorse nel territorio

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	63
Il sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna <i>Franco Frolloni</i>	79
Bologna <i>Anna Lombardo</i>	81
Ferrara <i>Roberta Musolesi</i>	86
Forli-Cesena <i>Lorella Zauli</i>	91
Modena <i>Cristina Monzani</i>	95
Parma <i>Canio Zarrilli</i>	100
Piacenza <i>Ada Guastoni</i>	103
Ravenna <i>Doris Cristo</i>	107
Reggio Emilia <i>Antonietta Cestaro</i>	111
Rimini <i>Franca Berardi</i>	116
Codice di comportamento	120
Non solo numeri... una grande scuola <i>Maria Teresa Bertani, Alessandra Manzari</i>	122
Le pubblicazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	127

Introduzione

ESSERE DOCENTI È MESTIERE PER COSTRUTTORI DI PONTI

Stefano Versari

Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Cari insegnanti...

In questo anno scolastico sono 94.941 i docenti che come voi sono stati nominati nei ruoli dei docenti dello Stato. Di questi gli insegnanti di sostegno sono circa il 25%, ovvero 24.300. In Emilia-Romagna siete 7.881 docenti neo-immessi in ruolo, di cui 1.078 quelli di sostegno.

In sostanza rappresentate circa il 15% dei docenti in cattedra in questo anno scolastico in regione. Si tratta di numeri importanti dietro ai quali ci sono le vostre personali competenze ed esperienze, di cui è necessario tenere conto quanto più possibile nel programmare l'anno di prova e formazione.

Questo anno tra di voi ci sono anche i docenti assunti sul cosiddetto 'organico potenziato', cioè su quella quota di organico aggiuntivo previsto dalla legge 107/2015. I posti di organico potenziato assegnati all'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in questo primo anno sono 3.808, di cui 3.375 per i posti comuni e 433 per il sostegno¹.

Per la prima volta dopo molti anni, in questo a.s. 2015-16 avremo un numero di docenti che supera quello strettamente necessario per il funzionamento delle classi. Perciò a tutti i docenti, non solo a quelli destinati al potenziamento, è chiesto di rinnovare il proprio profilo professionale orientandolo maggiormente al lavoro in piccoli gruppi, agli interventi antidispersione, all'attività di tipo laboratoriale, a un insegnamento non basato sulla semplice 'trasmissione' di conoscenze ma sulla costruzione attiva dell'apprendimento da parte del discente.

¹ Maggiori dettagli sulle nomine effettuate in Emilia-Romagna sono reperibili nei *fact-sheet* (revisione dell'1/12/2015) rinvenibili sul sito Internet dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in: <http://www.istruzioneer.it/i-dati-della-scuola-in-emilia-romagna/>.

Si tratta di un impegno complesso, da far *tremare le vene e i polsi*, a fronte del quale non tutte le scuole sono completamente pronte; per questo sarà vostro compito far valere nei collegi dei docenti – con competenza professionale e dunque anche con umiltà e capacità di ascolto – la preparazione di cui siete portatori, la capacità di progettare e di progettarsi, di mettervi in gioco direttamente, non limitandovi ad attendere che qualcuno vi dica cosa dovete fare.

Alla transizione derivante dalla prima applicazione della legge 107/2015 si aggiungono i sentimenti di precarietà che derivano dai recenti gravissimi fatti terroristici che accompagnano una dilagante *terza guerra mondiale*, combattuta ma non dichiarata. La realtà di oggi interroga duramente sul nostro modo di fare scuola; su come accompagnare in un cammino critico di crescita i nostri giovani; sulle modalità concrete per realizzare l'integrazione scolastica, nel reciproco rispetto, di giovani con assai diverse sensibilità culturali, spesso con tragici vissuti personali.

Per tutti questi motivi i dubbi che ogni anno si pongono nel decidere come impostare la formazione dei docenti neoassunti sono quest'anno ancora più rilevanti. Certo, molti di voi non sono affatto 'nuovi', avendo perlopiù alle spalle lunghi anni di 'gavetta' ed essendo stati assunti numerose volte a tempo determinato. Ciò rende oltremodo difficile definire cosa è essenziale vi venga ricordato al momento in cui il vostro rapporto con l'insegnamento diventa stabile, di 'ruolo' (anche se oggi il significato giuridico di questo termine è oggetto di riflessione da parte del legislatore).

Credo però che – nell'affollarsi di cose dette e da dire e di cose inevitabilmente tacite – sia necessario riprendere una riflessione che ritengo importante, anche se talora data per scontata.

I fondamenti normativi dell'essere docenti

Mi pare essenziale invitarvi a riesaminare quale debba essere la vostra figura professionale. Non si tratta in prima istanza di sviluppare riflessioni di natura pedagogica, didattica, disciplinare o sociologica circa l'essere docente in questo tempo. Tutti aspetti rilevanti, eppure da posporre agli elementi fondanti il vostro essere pubblici dipendenti, così come si rinvengono nelle norme di legge e contrattuali. Mi riferisco al Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione (D.lgs. 16 aprile 1994 n. 297) e alla legge, oggetto di successivi provvedimenti modificativi e integrativi, contenente le norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche².

Sono queste le basi normative che tratteggiano il profilo professionale del docente dipendente pubblico, unitamente al quadro delineato dal CCNL (2006-2009) del comparto scuola, che è la base del rapporto di lavoro a tempo indeterminato che i docenti firmano all'atto dell'assunzione.

² D.lgs. 30 marzo 2001 n. 165. Una versione costantemente aggiornata del testo, oggetto di continui interventi legislativi, è reperibile in:

<https://www.to.camcom.it/decreto-legislativo-1652001-evoluzione-del-testo>.

In diverse situazioni ho l'impressione che non siano la maggioranza i docenti che conoscono il proprio contratto di lavoro e le leggi che lo disciplinano. Si tratta di una questione di mera rilevanza giuridica? Certo, ma non solo. Si tratta innanzitutto di avere bene a mente cosa la Nazione si aspetta da voi docenti, che siete una categoria particolare e importantissima di dipendenti della pubblica amministrazione. Non si dimentichi infatti che la nostra Carta Costituzionale chiede che in quanto tali svolgiate i compiti affidativi con responsabilità (art. 28), imparzialità (art. 97), disciplina e onore (art. 54), secondo il principio del servizio alla Nazione (art. 98).

Il richiamato d.lgs. 165/2001 ha poi previsto (art. 54) che, in quanto dipendenti delle pubbliche amministrazioni, osserviate un *Codice di comportamento* con lo scopo di assicurare la qualità dei servizi, la prevenzione dei fenomeni di corruzione, il rispetto dei doveri costituzionali di diligenza, lealtà, imparzialità e servizio esclusivo alla cura dell'interesse pubblico. Il codice vigente è stato approvato dal D.P.R. n. 62 del 16 aprile 2013. La violazione dei doveri contenuti nel codice di comportamento è fonte di responsabilità disciplinare ed è rilevante ai fini della responsabilità civile, amministrativa e contabile ogniqualvolta le stesse responsabilità siano collegate alla violazione di doveri, obblighi, leggi o regolamenti³.

In uno stato di diritto le norme che regolano i contratti pubblici codificano le attese della *res-publica* nei confronti dei propri dipendenti. Mi pare invece che diversi (troppi?) docenti non siano consapevoli del profilo professionale che sono chiamati a ricoprire e che hanno accettato firmando il contratto di lavoro con lo Stato.

Il tema della libertà di insegnamento, in una accezione probabilmente diversa da quella che a prima vista potrebbe apparire, è quello di maggiore rilevanza che siete chiamati a mettere personalmente in gioco.

La libertà di insegnamento, infatti, ha valenza costituzionale (art. 33: "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento") e fu posta a salvaguardia della pluralità e libera espressione delle voci culturali, in uscita dal tempo dei totalitarismi che avevano portato il mondo sulla soglia della distruzione totale.

Ciò che i Costituenti non pensarono mai di difendere con l'egida della libertà di insegnamento era l'arbitrio, la possibilità di fare qualsiasi cosa o anche di non far nulla, di adottare metodologie didattiche che siano state dimostrate errate e controproducenti, di non studiare, di non insegnare, di non prendersi cura di ogni aspetto dei discenti.

Per questo il Testo Unico (parte I, artt. 1 e 2) precisa a cosa serve la libertà di insegnamento: ad assicurare che il docente possa scegliere la strada migliore per promuovere i propri alunni al pieno sviluppo della loro personalità, contribuendo a formarli come persone atte a raggiungere il successo negli apprendimenti e capaci di vivere responsabilmente la cittadinanza sociale cui sono chiamati.

Il CCNL del comparto scuola precisa a sua volta che il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-

³ Il testo del *Codice di comportamento* è diffusamente reperibile, ad esempio in:
http://www.funzionepubblica.gov.it/media/1079951/dpr16apr2013_codice_comportamento.pdf.

didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate e interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica.

In sostanza, nel momento in cui avete firmato il contratto di lavoro docente, avete confermato di corrispondere al profilo professionale che si è richiamato e vi siete impegnati a mantenerlo. Le due cose non coincidono: anche la migliore competenza professionale iniziale ha innanzitutto necessità di giocarsi umilmente nel confronto con la realtà. In secondo luogo, una competenza professionale, seppure alta, è inevitabilmente destinata a smarrirsi se non viene alimentata mediante una formazione permanente. Un docente che pensa di insegnare per una vita deve pensare anche che passerà una vita a studiare e a imparare.

La formazione obbligatoria dell'anno di prova non può certo coprire tutto l'orizzonte della complessa professionalità dei docenti. Eppure l'anno di prova, oltre alla rilevanza giuridica, ha una funzione 'simbolica', di rito di passaggio dalla precarietà delle supplenze alla compiutezza professionale.

Insegnare il futuro

Non sono il primo a osservarlo, ma deve essere chiaro a ciascun docente che insegnare oggi non è un mestiere per tutti: non è per fragili di carattere, per deboli di spirito, per ignavi o impreparati. Quando avete deciso di insegnare avete accettato una sfida soprattutto nei confronti di voi stessi, della vostra intelligenza e del vostro cuore.

La crisi che il mondo contemporaneo attraversa rappresenta gli esiti di due fallimenti successivi. Il primo consiste nel tramonto tragico dell'illusione del potere assoluto dell'Uomo, illusione affogata nel fango delle trincee della prima guerra mondiale e svaporata attraverso i camini dei forni crematori di Auschwitz. L'ulteriore illusione, che voleva il potere economico capace di colmare il vuoto lasciato dai grandi traumi del ventesimo secolo, si è anch'essa rivelata nelle sue fallimentari conseguenze. Con la conseguenza che oggi taluni, nello smarrimento di orizzonti, perdono se stessi nella sequela a rinnovate forme di totalitarismo ideologico a sfondo religioso.

Insegnare in questo tempo significa avere davanti a sé giovani che guardano al futuro con paura, che pensano che la loro vita sarà peggiore di quella dei loro padri e – quel che è peggio – altrettanto pensano molti dei loro padri, che dovrebbero invece introdurli con fondata speranza nella realtà dell'esistenza.

In presenza di giovani che sembrano condannati a vivere al presente, senza un passato e senza un futuro, il primo compito di un docente è di insegnare il futuro. Questo è il compito di tutti gli insegnanti. Anche, per fare un esempio, di quelli che insegnano storia antica o greco. Perché conoscere il passato per superare l'esame di Stato non ha alcun senso. Conoscere il passato serve invece a costruire l'orizzonte temporale capace di dare senso e prospettiva all'agire nell'esistenza.

Perciò tutti gli insegnanti sono chiamati a rivedere il proprio curriculum professionale per imparare – certo – nuovi contenuti e tenersi aggiornati sulle nuove scoperte e sulle ricerche. Ma non solo. Va rivisto il proprio bagaglio professionale e umano per

comprendere il valore generativo della conoscenza di cui i docenti sono portatori, rispetto alla costruzione degli adulti di domani.

Il tema centrale che vi troverete ad affrontare come sfondo educativo è collocato nel quadro delle prospettive di futuro. Cadono più facilmente preda di istanze 'estreme' (e fa poca differenza se siano di carattere religioso o politico) coloro che scontano impotenza e frustrazione rispetto al proprio destino, che non trovano la possibilità di *significare* la propria esistenza, che si percepiscono come eternamente sconfitti.

Questo rischio corrono soprattutto quanti collocati nelle fasce sociali più deboli, economicamente e culturalmente. La scuola non può da sola cambiare la crisi di senso in cui è precipitato gran parte del mondo moderno (crisi ben più grave e profonda di quella economica). La scuola però può rendere ogni alunno protagonista di apprendimento, anziché passivo ricevitore. Parte degli insegnamenti (soprattutto nelle scuole secondarie di II grado) è lontana dalla realtà che i ragazzi vivono, non fa presa, scivola su di loro senza cambiarli e senza esserne cambiata.

Non pochi pensano che valutare gli alunni consista nell'accertare se sanno, oppure no, una determinata cosa, senza poi appurare se quel sapere (ammesso che i ragazzi lo abbiano effettivamente raggiunto) sia per loro significativo o no e se sappiano cosa farsene. Perdiamo tempo se continuiamo ad ammuccchiare conoscenze che le persone non utilizzano: tutto ciò che non viene usato viene perso rapidamente.

Costruttori di ponti

Essere costruttori di senso e di futuro, partendo da ciò che ha senso per la vita dei vostri ragazzi, significa fare di voi un baluardo contro ogni forma di estremismo, contro coloro che amano la morte più di quanto le persone comuni amino la vita.

I ragazzi oppongono deboli resistenze agli adoratori della morte; sono adoratori di morte (più spesso di quella altrui) non soltanto quelli che diffondono il terrorismo, ma anche quelli che spingono a spararsi in vena qualsiasi cosa o a bere fino al coma.

Essere costruttori di ponti significa mettere in contatto le persone tra loro, nel rispetto delle varie culture, dei credo, dei convincimenti e delle aspirazioni. Significa anche fare sì che ogni persona si connetta con se stessa, con il proprio mondo interiore, con la ricerca della propria strada nel mondo, con la consapevolezza di avere la possibilità di costruire davvero questa strada, che essa non sia soltanto un'illusione.

Questo è il mio augurio per voi: che possiate essere nelle vostre classi, con i ragazzi che incontrerete, dei costruttori di conoscenza del passato, di rispetto del presente e di speranza per il futuro.

Senza questo, ogni apprendimento sarà come scritto sulla sabbia poco prima che la marea si alzi.

Buon lavoro!

Parte I

Novità, tradizioni e sfide per il nostro sistema scolastico

LA LEGGE 107: PROVE TECNICHE DI RIFORMA DELLA SCUOLA

Giancarlo Cerini

Il Parlamento ha licenziato nei mesi scorsi un articolato provvedimento legislativo (la legge 13 luglio 2015, n. 107) conosciuto come “La Buona Scuola”, dal nome del documento-base che diede luogo a un'ampia consultazione nell'autunno del 2014. Il dibattito che ha accompagnato la legge, prima e dopo la sua approvazione, è stato acceso e tuttora sono discordanti i giudizi su un testo che si compone di un unico articolo e di 212 commi. Abbandonando i toni apocalittici che pure si ascoltano: “questa è una riforma epocale..., no questa è una riforma mancata...”, vogliamo in questo sintetico contributo affrontare con serenità le questioni in gioco, attraverso un'analisi delle molte opportunità che si aprono con la legge 107/2015, senza nasconderci i punti di problematicità, che pure non mancano. L'invito è comunque quello di 'misurarsi' con le novità presenti nel provvedimento (l'autonomia, l'organico potenziato, l'alternanza scuola-lavoro, la formazione in servizio obbligatoria, il merito, le innovazioni digitali, le proposte di arricchimento del curriculum, per citarne alcuni) per cogliere gli elementi utili a rendere migliori il lavoro in classe e i risultati dei ragazzi: un buon criterio per giudicare della bontà di una riforma, che non dipende solo dal legislatore *pro tempore*, ma anche – e molto – da noi.

Quale scuola, per quale Paese?

Quali sono i valori in gioco nella legge 107/2015? Qual è l'idea di scuola per il Paese? Quali sono le esigenze degli studenti e della comunità? Quali le risorse messe in campo? Quali le soluzioni tecniche e giuridiche? Non è facile rispondere a queste domande, districandosi tra i 212 commi della legge. Proviamoci, partendo da alcuni nodi di sistema.

Ormai disponiamo di una conoscenza approfondita della nostra scuola (Ocse-Pisa, Invalsi, Istat, Censis, Rapporti di autovalutazione). È però utile riproporre un breve catalogo di tali evidenze, in forma sinottica, come nella tavola che segue.

<i>I nodi irrisolti del sistema educativo</i>	<i>Le nuove proposte del legislatore</i>	<i>La fattibilità dei risultati</i>
1. Un tasso di successo scolastico (82%) inferiore alle medie europee.	Tra le finalità della legge sono inseriti il contrasto della dispersione, così come la personalizzazione dei percorsi e le pari opportunità. Incentivi per il diritto allo studio.	Le ragioni dell'insuccesso scolastico trovano radici storiche e si legano fortemente al 'capitale sociale' dei diversi territori (condizioni sociali, economiche e culturali).
2. Un'elevata presenza (42%) di giovani <i>Neet</i> (non impegnati a scuola, nella formazione, nel lavoro).	La generalizzazione delle esperienze di alternanza scuola-lavoro è finalizzata a sviluppare una diversa cultura del lavoro, così come il potenziamento dell'TTS (istruzione tecnica superiore).	Il richiamo al 'made in Italy' fa intravedere nuove prospettive di sviluppo, ma la congiuntura economica resta difficile. Occorre interrogarsi sulle competenze di cui il mondo del lavoro ha bisogno.
3. Fragilità nelle competenze di base (italiano e matematica) verificate a 15 anni.	Il potenziamento dell'offerta formativa è finalizzato anche al miglioramento degli apprendimenti nelle discipline fondamentali.	Sui risultati scolastici influiscono molte variabili: caratteristiche socio-culturali dei territori, background familiare, qualità dell'insegnamento, organizzazione scolastica.
4. Notevoli disparità nei risultati scolastici tra i diversi territori.	Alcuni parametri per la assegnazione degli organici e per gli incentivi finanziari sono collegati alle criticità territoriali.	Le misure compensative appaiono assai marginali. Il sistema delle donazioni può favorire le aree economiche forti (è stato però istituito un fondo perequativo).
5. Forte variabilità degli apprendimenti, in relazione a scuola e classe frequentata.	Una diversa <i>governance</i> delle scuole autonome (ruolo di indirizzo del dirigente, figure intermedie, riconoscimento della professionalità) può favorire il miglioramento dei risultati.	Resta incerto il profilo del <i>middle management</i> affidato al 10% dei docenti designati dal dirigente scolastico. Non sono sempre chiari i processi che le figure di sistema dovrebbero presidiare.
6. Modelli organizzativi rigidi e didattiche prevalentemente frontali.	L'obbligo di formazione in servizio, la CARD per la formazione, gli incentivi per il merito possono stimolare l'innovazione nei metodi di insegnamento.	Permangono rigidità e pesantezza dei curricula obbligatori (presenza di molte discipline con poche ore settimanali ciascuna). Scarsa propensione alle scelte opzionali.
7. Elevato numero di docenti per alunno; età media dei docenti più alta d'Europa e ritardato accesso all'insegnamento.	Il ripristino dei meccanismi concorsuali può favorire l'ingresso di nuove leve nell'insegnamento, così come il nuovo modello di formazione dei docenti per la scuola secondaria (che comprende un periodo di 'praticantato').	Il giudizio negativo sull'eccessivo numero di docenti va rapportato alla specificità della scuola italiana (piccoli plessi, tempo scuola elevato, integrazione disabili, frammentazione delle cattedre, ecc.).

8. Forte mobilità del personale, discontinuità (il 25% dei docenti si sposta ogni anno), casualità nei trasferimenti.	Viene disincentivata la mobilità (perché comporta l'inserimento negli albi territoriali) e si introduce un legame diretto docente-scuola (scelta dei docenti sulla base del curriculum e di un colloquio)	Il meccanismo della 'chiamata' lascia aperto il problema della copertura dei posti di insegnante nelle aree difficili e nelle scuole problematiche. Sarebbero necessari incentivi finanziari per rendere appetibili tali scuole.
9. Ritardi nelle innovazioni e nelle dotazioni tecnologiche.	Il piano digitale mette a sistema numerosi interventi innovativi e prevede infrastrutture più <i>soft</i> e diffuse.	Il <i>digital divide</i> con i partner europei resta critico e coinvolge complessivamente la società italiana.
10. Penuria di risorse finanziarie, strutturali, rispetto agli standard internazionali.	La ripresa degli investimenti verso la scuola (dell'ordine del 7-8% dell'attuale budget) segna una inversione di tendenza. Maggiori risorse sono destinate all'edilizia scolastica.	L'ulteriore incremento di risorse per la scuola italiana (a partire dal trattamento economico dei docenti) richiede un recupero di fiducia della società civile nei confronti del proprio sistema educativo.

Uno sguardo critico-costruttivo

Di fronte a un testo di legge tanto complesso è utile tentare una sintesi, magari attraverso un'analisi contrastiva, senza trascurare i punti di novità, ma senza sottacere le difficoltà di realizzazione e le incertezze che restano in molti passaggi della legge.

	<i>Punti forti della legge</i>	<i>... senza dimenticare che...</i>
1. Risorse finanziarie aggiuntive	La legge presenta significative coperture finanziarie aggiuntive (1 miliardo di euro per il 2015, 3 miliardi ogni anno dal 2016 fino al 2024).	Resta debole l'incidenza della spesa italiana (pubblica e privata) per l'istruzione (v. fonte OCSE) e incombono i vincoli finanziari (pareggio di bilancio, fiscal compact, ecc.).
2. Stabilizzazione del personale precario	Nel biennio 2015 e 2016 è prevista (a tabella) l'immissione in ruolo di circa 160.000 docenti (100.000 dalle graduatorie, 60.000 dal prossimo concorso).	Resta da verificare la 'qualità' del personale precario neoassunto, anche se diventano più rigorose le procedure per la conferma in ruolo. Alcune categorie di precari considerano non soddisfatti i loro diritti.
3. Valorizzazione dell'autonomia e arricchimento dell'offerta formativa (organico potenziato)	Una quota del 50% circa delle assunzioni è riservata all'incremento 'netto' di risorse docenti per arricchire l'offerta formativa (organico potenziato).	Sarà necessario incrociare la richiesta della scuola di personale <i>ad hoc</i> (piano triennale) e la disponibilità effettiva di personale qualificato. Occorre poi delimitare l'utilizzo di tale personale per le supplenze brevi.

4. La formazione obbligatoria del personale	Viene previsto l'obbligo di formazione in servizio (per un tempo al momento non quantificato), con l'istituzione di una card per le spese di autoformazione e culturali.	Servono strutture qualificate, formatori, buoni modelli di formazione. Non è scontato il buon esito della 'card' ai fini del miglioramento dell'insegnamento.
5. Il rapporto con il mondo delle imprese	C'è un significativo incremento del tempo da dedicare all'alternanza scuola-lavoro (400 ore nei tecnici e professionali, 200 ore nei licei) e una rimodulazione degli ITS.	Ci sono situazioni economiche differenziate nel nostro paese. Occorrono progettualità, risorse, figure dedicate, correttezza nell'impostazione degli <i>stage</i> (che devono assumere un valore curricolare).
6. Il riconoscimento di impegno e merito (si delinea un sistema di valutazione degli insegnanti)	Viene istituito presso ogni scuola un fondo per il merito, da destinare a incentivi per valorizzare la qualità del lavoro ben fatto (per tre anni in una ottica sperimentale). Si tratta di circa 25.000 euro per ogni istituto.	Il riconoscimento dei meriti individuali deve conciliarsi con la natura collaborativa del lavoro docente. Le scuole potrebbero studiare politiche per il merito capaci di incentivare tutti i docenti a elevare i loro standard professionali.
7. L'autonomia progettuale delle istituzioni scolastiche	Si prevede la possibilità per le scuole di rendere più flessibili i curricoli, introdurre materie opzionali, attività aggiuntive, personalizzazione dei percorsi.	La legge presenta un catalogo di possibili innovazioni curricolari (dalla musica all'educazione ambientale, dal CLIL al settore audiovisuale), senza indicare effettive priorità e con deboli 'prove di fattibilità'.
8. I compiti e le responsabilità dei dirigenti scolastici	Vengono rafforzati gli 'autonomi poteri di direzione' del dirigente scolastico, per altro già previsti dal d.lgs. 165/2001, con compiti di 'indirizzo' sull'offerta formativa e la possibilità di scelta e valutazione dei docenti (entro regole ancora da definire).	Il dirigente si occupa di risultati scolastici, di professionalità docente, di offerta formativa, di incentivi al merito: temi 'sensibili' che devono coniugarsi con la dimensione collaborativa di ogni comunità professionale. Nei criteri per la valutazione dei dirigenti emerge una dimensione di leadership condivisa.
9. Edilizia scolastica e ambienti di apprendimento	Sono previsti ulteriori incrementi di risorse finanziarie per l'edilizia scolastica, che si aggiungono alle risorse già impegnate nei mesi scorsi. Allo studio tipologie edilizie innovative.	I finanziamenti restano al di sotto delle esigenze e permane una giungla normativa di interventi che si sono stratificati nel tempo, fattori che rendono faticoso il rilancio del settore.
10. Sviluppo tecnologico e <i>open data</i>	Viene previsto un "Piano nazionale per la scuola digitale" per incrementare le competenze degli allievi, la formazione dei docenti, il potenziamento delle infrastrutture.	L'innovazione tecnologica può accompagnare l'evoluzione delle forme di partecipazione, di democrazia, di trasparenza (dal portale unico della scuola alla sperimentazione del curriculum digitale per allievi e operatori).

Le deleghe aperte

La forma giuridica della legge di riforma è stata più volte oggetto di confronto acceso in sede politica e parlamentare. Dall'iniziale idea di un decreto-legge con immediata approvazione dell'esecutivo (contenente un ampio ventaglio di norme) si è poi ipotizzato un doppio canale (decreto-legge per materie urgenti, come la stabilizzazione dei precari, e disegno di legge per le materie ordinarie), per poi convergere su un unico provvedimento legislativo che contiene comunque un certo numero di deleghe legislative.

L'esecutivo, cioè, è delegato a emanare entro 18 mesi decreti legislativi per regolamentare una vasta serie di argomenti che, per la loro complessità, richiedono atti normativi di una certa consistenza. Si tratta di una tecnica legislativa prevista dalla Costituzione e che fa parte della storia della legislazione scolastica italiana, a partire dai decreti delegati del 1974 (emanati in virtù della legge delega 477/1973). Altri procedimenti delegati si ebbero con la legge 59/1997 (da cui scaturì ad esempio il d.P.R. 275/1999), con la legge 53/2003 (con i decreti legislativi relativi ai piani di studio personalizzati, all'alternanza, al diritto-dovere all'istruzione), con la legge 133/2008, dal cui art. 64 sono derivati i regolamenti che ancora oggi reggono l'ordinamento della scuola italiana: d.P.R. 81/2009 (primo ciclo), d.P.R. 89/2009 (organici), dd.PP.RR. 87-88-89 del 2010 (regolamenti per la scuola secondaria di II grado).

Le deleghe previste dalla legge 107/2015 sono:

1. la redazione di un Testo Unico (in evoluzione del T.U. 297/1994) ai fini di riordino, semplificazione e codificazione delle disposizioni legislative in materia di istruzione (“anche apportando integrazioni e modifiche innovative”);
2. il riordino del sistema di formazione iniziale e di accesso all'insegnamento nella scuola secondaria, coordinando i compiti dell'Università e delle scuole (con la previsione di un tirocinio biennale retribuito, che segue la specializzazione annuale);
3. la revisione di numerosi aspetti relativi ai processi di inclusione degli studenti con disabilità (per assicurare continuità di presenza dei docenti di sostegno e la ridefinizione del loro ruolo);
4. la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale, anche ai fini del raccordo con il settore dell'istruzione e formazione professionale (IFP);
5. l'istituzione del sistema integrato 0-6 anni, attraverso il potenziamento degli asili nido (0-3) e la generalizzazione della scuola dell'infanzia (3-6 anni), con la definizione di livelli essenziali delle prestazioni e di standard di servizio;
6. il potenziamento del diritto allo studio per gli studenti, sia in relazione ai servizi alle persone, sia in relazione ai servizi strumentali (carta dello studente, identità digitale, mobilità, ausili tecnologici, ecc.);
7. la promozione della cultura e della formazione artistica, musicale, teatrale, coreutica e cinematografica, attraverso una pluralità di modelli didattici e organizzativi, nelle dimensioni curricolari ed extracurricolari;

8. la revisione della normativa in materia di istituzioni scolastiche all'estero;
9. l'adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, ivi compresa la modifica degli esami di stato nel primo e secondo ciclo.

Il processo di elaborazione dei decreti prevede l'espressione di un parere da parte delle Commissioni parlamentari competenti e della Conferenza Unificata (Stato-Regioni).

Un'ulteriore delega generale si riferisce alla revisione di norme regolamentari, per materie omogenee, in coerenza con la disciplina prevista dai nuovi decreti legislativi.

Va ricordato che i decreti delegati, qualora comportassero nuovi oneri finanziari, dovranno essere accompagnati da appositi interventi legislativi di copertura.

La parola passa alla scuola

C'è bisogno di ascolto reciproco tra la 'scuola' e il 'palazzo': tra chi la scuola la fa funzionare tutti i giorni, spesso tra mille difficoltà e mille ostacoli, al netto delle mediocrità o delle pigrizie..., e chi la scuola la governa, la amministra, ne decide alcune regole, cerca di farla funzionare al meglio.

C'è dunque un obiettivo comune tra governanti e governati, in vista della migliore scuola possibile. Per queste ragioni occorre uno 'spirito repubblicano' attorno alla scuola, per delimitare un perimetro che metta al riparo l'educazione delle giovani generazioni dal conflitto superficiale e preconstituito; serve generosità su entrambi i lati, a partire dagli strumenti normativi, finanziari, professionali che la 'politica' mette a disposizione della scuola, con umiltà, senza toni apodittici, però con convinzione, capacità di argomentare e, se del caso, di regolare i processi mentre avvengono. Sarà dunque decisiva l'attuazione della legge 107/2015.

Una legge non è di per sé una riforma. Una 'vera' riforma è un lungo processo culturale, professionale, organizzativo, che deve vivere nella mente e nei cuori delle persone, di coloro che in prima persona costruiscono quotidianamente la scuola, con passione e competenza.

VALUTARE PER MIGLIORARE

Paolo Davoli

Dopo un anno di SNV...

Oltre un anno è passato, da quando il 27 novembre 2014 il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) è stato ufficialmente 'lanciato', con la presentazione dello schema di Rapporto di Autovalutazione per le scuole (RAV).

Per certi aspetti sembra passato un secolo. Il 95% delle scuole italiane (statali e paritarie) ha completato il proprio primo rapporto di autovalutazione nei tempi fissati; in Emilia-Romagna abbiamo l'invidiabile percentuale del 100%. È un risultato che non potevamo dare per scontato, per la novità del processo nella cultura scolastica italiana, per alcune tendenze oppostive o anche semplicemente sospettose nei confronti del tema, per la sfida di metter in moto una macchina di tale complessità a cui hanno lavorato in pochi mesi oltre 10.000 scuole, ciascuna con le proprie differenze e peculiarità. Lo abbiamo fatto, avviando un sistema informativo sulla qualità del sistema scolastico che altri paesi europei cominciano a invidiarci, aperto a tutti gli utenti del sistema scolastico, e quindi capace di contribuire alla democrazia e alla trasparenza.

Ma per molti altri aspetti siamo solo all'inizio: ogni trionfalismo è fuori luogo, e la sfida di mostrare la bontà del SNV per il miglioramento e l'apertura del sistema scolastico è ancora tutta nelle nostre mani. Il RAV è solo il primo passo, necessario ma non sufficiente per il processo di miglioramento che ciascuna scuola deve ora attuare, e che è il vero obiettivo del SNV. Abbiamo costruito il primo piano del palazzo, e non senza problemi: saremo contenti quando avremo costruito la terrazza dell'attico.

... un anno vissuto pericolosamente

Se pensiamo a tutto quello che avrebbe potuto non funzionare, è andato bene ma è stato un anno impegnativo. Un anno vissuto pericolosamente, potremmo scherzare parafrasando il titolo di un vecchio film.

La "commissione di *start-up*", per coordinare la partenza del SNV tra Miur, Invalsi, Indire e Servizio Ispettivo ha cominciato i suoi lavori nell'agosto 2014. Nel novembre 2014 Invalsi ha rilasciato la struttura finale del RAV, basata sulle sperimentazioni precedenti. Nel febbraio 2015 le scuole hanno compilato il 'questionario scuola' che popola il RAV di informazioni non possedute dalla struttura centrale del ministero, arricchendole di *benchmark*. Negli stessi mesi il Servizio statistica e servizi informativi del Ministero ha svolto un'imponente opera di messa a sistema delle banche dati esistenti, integrando informazioni che provengono da fonti diverse ed eterogenee (sistema informativo Miur, sistemi informativi di oltre 8.000 scuole statali e 2.000 paritarie, questionario scuola, Invalsi, università, Ministero del Lavoro, Istat). È stata chiamata

“Piattaforma operativa unitaria”, una sorta di grande portale interattivo della valutazione del sistema-scuola. Il suo ruolo nella partenza del SNV è stato tanto decisivo quanto poco appariscente.

A marzo 2015, nel processo di riorganizzazione del Ministero, la “Direzione generale degli Ordinamenti” si è trasformata in “Direzione generale per gli Ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione” (DGOSV), indice della crescente importanza del tema anche per il decisore politico. Al suo interno, nonostante la contestuale riduzione degli uffici centrali e periferici, è stato aggiunto un Ufficio, prima non esistente, con l'apposita missione di presidiare il SNV.

Nel frattempo, scuole e uffici scolastici si sono messi in moto. Da dicembre 2014 ciascuna scuola ha potuto lavorare all'autovalutazione servendosi dei dati presenti su “Scuola in Chiaro”. E finalmente a maggio 2015 le scuole hanno avuto a disposizione l'intera banca dati informativa, organizzata in oltre cento descrittori comuni a tutte le istituzioni scolastiche: a volta semplici numeri, molto più spesso tabelle e grafici da analizzare e interpretare. Dopo una ventina di giorni, alle scuole è stata aperta la funzione per aggiungere i propri indicatori. È stata un'operazione di grande complessità tecnica e direi anche culturale, per un mondo, quello delle scuole, non sempre avvezzo all'uso di dati strutturati. Non tutto è andato liscio, ma quasi. I nuclei di autovalutazione delle scuole hanno dovuto completare il RAV entro il mese di luglio 2015. Si è trattato di tempi certo non ottimali, ristretti e sincopati, ma era importante partire: mai come in questo caso il processo (mettere in moto per tutte le scuole l'autovalutazione) era più importante della perfezione formale del prodotto (il RAV inteso come documento 'ben scritto'). Proprio per ovviare ai problemi generati da una finestra temporale così ristretta, oltre che per tenere conto del cambio di dirigenti scolastici dal primo settembre, la piattaforma per il RAV è stata riaperta per tutto settembre 2015, fino a metà ottobre.

Il coinvolgimento delle scuole in Emilia-Romagna

In Emilia-Romagna si è adottato un modello a rete territoriale. Un ristretto nucleo regionale, formato da due dirigenti tecnici (ispettori), due dirigenti degli Uffici scolastici e tre dirigenti scolastici ha coordinato le macro-operazioni a partire da dicembre 2015. Nelle stesse date, in ciascuna provincia è stato creato un nucleo provinciale di supporto formato dal dirigente tecnico di riferimento per quella provincia, da personale dell'ufficio scolastico provinciale e da alcuni dirigenti scolastici.

In ciascuna scuola si è formata un'unità di autovalutazione che comprendeva, oltre al dirigente scolastico, il docente referente dell'area, due docenti identificati dal collegio e altre unità che ciascuna scuola ha ritenuto più opportuno coinvolgere. Alcune hanno inserito anche componenti esterni alla scuola. Nelle scuole statali, la dimensione media di questi nuclei è di 5 unità, quindi significativamente di più delle tre unità strettamente richieste, a indicare il giusto desiderio delle scuole di allargare le modalità di conduzione dei processi di valutazione interna.

I nuclei provinciali hanno coordinato tre incontri di formazione tra febbraio e maggio 2015 per due componenti dell'unità di autovalutazione di ciascuna scuola: in tutto 27 sessioni in regione con oltre 80 gruppi di lavoro. Si volevano raggiungere tutte le 543 scuole statali e le 113 scuole paritarie della regione, non una di meno: nessuna doveva sentirsi esclusa da un processo a cui tutte erano chiamate. In tutto si sono incontrati almeno 1.200 docenti, in piccoli gruppi di 20-25 unità che hanno consentito un approccio laboratoriale e di ricerca-azione. I temi trattati hanno spaziato dal quadro generale del SNV all'impianto del RAV, all'identificazione di priorità e obiettivi di processo per il miglioramento.

A sostegno di questa azione capillare, i circa 60 componenti dei nuclei provinciali hanno svolto quattro giornate di formazione tra gennaio e aprile 2015. Sono state organizzate anche due tornate di conferenze di servizio in ciascuna provincia per i dirigenti scolastici e i direttori delle scuole paritarie.

Dove siamo rispetto al quadro del d.P.R. 80/2013

Il Regolamento sul SNV prevede quattro cardini nella valutazione delle scuole:

- autovalutazione, iniziata nel 2014-15;
- valutazione esterna, che deve partire nel 2015-16;
- azioni di miglioramento da parte di ciascuna scuola, già dal 2015-16;
- rendicontazione sociale, dal 2017-18.

La valutazione è uno strumento, e non un fine, perché lo scopo di tutto è *il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti*: ci dovrà servire a ridurre dispersione e insuccesso, a ridurre le differenze tra scuole e aree geografiche, a migliorare le competenze degli studenti e a valorizzarne gli esiti a distanza. Sulla base delle priorità e degli obiettivi di processo identificati alla fine del RAV, ciascuna scuola attuerà delle *azioni di miglioramento* e, attraverso una *rendicontazione sociale*, diffonderà i risultati raggiunti in forme comparabili, in una dimensione di trasparenza e di condivisione con la comunità di appartenenza. Tutto è centrato sulle scuole, che 'hanno in mano il boccino' nell'autovalutarsi e nel determinare il piano di miglioramento.

Ci sarà però una *valutazione esterna*, da parte di nuclei di valutazione esterna, che aiuteranno a esaminare eventuali criticità e a ridefinire i piani di miglioramento.

L'autovalutazione, un processo creativo

La valutazione interna ed esterna è basata su un *quadro di riferimento* elaborato da Invalsi. Rivediamolo brevemente. Gli indicatori del RAV sono inquadrati dentro a *quattro dimensioni* (Contesto, Esiti, Processi Educativi, Processi Gestionali) che si dividono a loro volta in *quindici aree*, ciascuna delle quali raggruppa 2-3 *indicatori* con i relativi *descrittori*. Le varie aree possono essere integrate con *indicatori di scuola*, con cui ciascuna può dare valore alle proprie specificità.

Nell'area didattica si esaminano curriculum, progettazione e valutazione degli studenti, ambienti di apprendimento, pratiche di inclusione e differenziazione dei percorsi, modalità di continuità e orientamento. Per i processi gestionali si valutano l'organizzazione della scuola, la valorizzazione delle risorse umane, l'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie. Ma il cuore dell'analisi sono le aree degli *Esiti degli studenti*, misurati attraverso i classici risultati scolastici, le prove standardizzate Invalsi, le competenze-chiave e di cittadinanza, i risultati a distanza al termine di ogni ciclo scolastico.

In ciascuna area le scuole hanno identificato *punti di forza e di debolezza* e attraverso una *Rubrica di Valutazione* hanno infine formulato un auto-giudizio, utilizzando una scala di possibili situazioni descritte in modo narrativo e sintetizzate con un livello numerico da 1 (situazione molto critica) a 7 (eccellente). È bene ricordare che non si tratta di un voto, ma di un *posizionamento argomentato in relazione ai dati* della scuola in quell'area, costruita sull'interpretazione dei dati e sulla riflessione che ne è scaturita.

Infine, le scuole hanno espresso la loro *strategia di miglioramento* individuando una o due *priorità* all'interno di una o due aree degli Esiti degli studenti. Sono le priorità che guideranno (sperabilmente) la scuola nei prossimi anni. Forse hanno identificato deboli competenze di cittadinanza o di matematica, forse hanno rilevato non giustificabili differenze di risultato degli studenti tra le varie classi. Per ogni priorità hanno identificato un *traguardo raggiungibile*, insieme ai *processi organizzativi e didattici* che devono essere rivisti per raggiungerlo (una programmazione più collegiale? una nuova figura di supporto per gli studenti del biennio?). Questa sarà la base del *piano di miglioramento* dal prossimo anno. Questa è la *creatività possibile* che possiamo agire.

L'anno che verrà

Le scuole hanno concluso il primo passo del percorso con l'autovalutazione, ma il cammino è appena iniziato. Intanto perché si tratta di un processo ciclico: come nel gioco dell'oca si 'riparte dal via', ma come in un *pervorso a spirale* si riparte da un livello maggiore di conoscenza e di identificazione delle priorità. Ad esempio, è possibile che quest'anno si aggiungano i dati dei questionari di percezione, compilati da genitori, studenti, personale scolastico: con questi dati si potrà raffinare l'analisi del RAV.

Vediamo ora quali sono i passi successivi, determinati anche dall'interazione tra il d.P.R. 80/2013 e la nuova legge 107/2015.

Piano di Miglioramento e POF triennale

Tutte le scuole stanno partendo con i loro piani di miglioramento, che la legge 107 incardina all'interno del nuovo Piano triennale dell'Offerta Formativa. Si tratta di un passaggio non solo formale: alle famiglie che si iscrivono nelle nostre scuole, ci presentiamo ora anche con il nostro RAV e con il progetto di come vogliamo migliorare le nostre criticità. Non ci sono format prestabiliti per questi piani. Ed è giusto così, perché qui davvero si gioca la diversa progettualità di ciascuna scuola. Alcune scuole

hanno identificato con maggiore chiarezza le azioni da fare, altre hanno ripiegato su attività tradizionalmente già comprese nei loro POF. Chi ha filo da tessere, tesserà.

Valutazione esterna delle scuole

Alcune scuole riceveranno le visite di una *équipe* composta da un esperto interno al mondo della scuola, da un esperto esterno e da un ispettore che la coordina. La visita esterna è uno degli antidoti all'autoreferenzialità delle scuole, come uno specchio in cui la scuola possa confrontarsi. Le scuole saranno scelte in parte per estrazione casuale, in parte in base a parametri oggettivi stabiliti a livello nazionale. Queste *équipe* non avranno il compito di 'validare' il RAV come documento, cioè definire se è stato scritto bene, quanto piuttosto di rilevare, con uno sguardo 'terzo', punti di forza e di debolezza della scuola, e identificare se le priorità di miglioramento sono state focalizzate su di essi. Si tratta di un supporto alle scuole visitate, per eventualmente riparametrizzare i proprio piani di miglioramento. Solo una ridotta percentuale di scuole sarà coinvolta. In altri grandi paesi europei (Francia, Spagna, Regno Unito...) gli ispettori scolastici sono alcune migliaia, da noi meno di cento: questo organico viene rimpolpato dalla legge 107/2015 proprio come supporto al SNV.

Valutazione dei dirigenti scolastici

Legata alla valutazione delle scuole c'è quella dei dirigenti scolastici, che hanno una diretta responsabilità di gestione delle istituzioni scolastiche e quindi dei loro risultati di miglioramento organizzativo. Una parte della retribuzione dei dirigenti scolastici è, infatti, legata al raggiungimento degli obiettivi loro assegnati, tra i quali entrano ormai a pieno titolo il successo delle azioni di miglioramento previste dal SNV. La legge 107 prevede l'emanazione di una specifica direttiva per il concreto avvio della procedura.

Valorizzazione dei docenti

Su questo tema ci vorrebbe un articolo a parte. Evidenzio solo due cose. La prima è che si tratta di un processo indipendente dal SNV, che si occupa delle *performance* delle organizzazioni scolastiche e non delle prestazioni individuali dei suoi attori (se si eccettuano i dirigenti scolastici la cui attività professionale è più legata al miglioramento organizzativo): non si capirebbe altrimenti perché misurare gli apprendimenti standard degli studenti di italiano e matematica per premiare i relativi docenti, e non quelli di musica, elettronica o educazione fisica. La seconda è che la legge 107/2015 parla esplicitamente di 'valorizzazione' delle professionalità dei docenti (questo peraltro già tra i compiti del dirigente scolastico fin dal 2001) e non di loro 'valutazione'. Se le parole hanno un senso, questo va letto e interpretato. Non si tratta di fare la classifica tra i docenti bravi e quelli meno bravi, quanto di valorizzare la qualità delle prestazioni legate alla didattica, all'innovazione metodologica, alla collaborazione professionale e organizzativa, anche in riferimento agli obiettivi di miglioramento fissati nel RAV.

Diversi avanzano dubbi che la strada scelta sia la più adeguata. Alcuni proponevano una vera e propria progressione di carriera dei docenti, come era prima del 1974 e come è oggi in paesi come Francia e Germania. Altri evidenziano che il problema non è premiare i migliori ma potere intervenire sulle prestazioni didattiche mediocri o del tutto inadeguate, minoritarie ma pur esistenti; e la formazione in servizio, ora obbligatoria, potrà aiutare. Nonostante i legittimi dubbi (ma le modalità potranno essere sperimentate), l'importante era partire, uscendo da ventennali mediazioni senza decisioni e superando un appiattimento non più accettato dalle stesse comunità professionali dei docenti.

Pubblicità dei dati

Il fatto che il Rapporto di Autovalutazione sia stato pubblicato sul sito “Scuola in Chiaro” (istituzionalizzato dalla legge 107 come “portale unico dei dati della scuola”) costituisce un freno a quella tendenza autoreferenziale e auto-assolutoria che è umano avere. Tuttavia, è una dimensione a cui non siamo ancora abituati, tanto è vero che diversi dei nostri giornali locali si sono precipitati, affamati di numeri, a fare improbabili graduatorie tra scuole, senza neppure rendersi conto che stavano leggendo punteggi auto-assegnati e quindi inconfrontabili. Delle stesse prove standardizzate Invalsi il Miur ha deciso di pubblicare per ciascuna scuola solo due dati tra le decine disponibili: la differenza dei punteggi della scuola con le 200 scuole 'simili' per contesto socio-culturale ESCS (un indice di valore aggiunto) e la varianza dei punteggi tra le classi (indice dell'equità nella formazione di classi equi-eterogenee). All'orizzonte non ci sono agenzie di *rating* per assegnare AA+ a questa scuola e BB- a quell'altra: c'è la constatazione che la scuola produce valore pubblico e per questo deve continuamente migliorarsi.

Tutto perfetto?

Quello condotto fin qui non è stato un processo privo di possibili errori e distorsioni. Ci aspetta un altro anno da 'vivere pericolosamente', in cui ancora non tutto sarà perfetto e i processi dovranno prevedere sistemi di correzione e messa a punto.

Qualche scuola ha ridotto l'attività di autovalutazione ad adempimento burocratico? Forse sì. Qualche scuola non ha avuto a disposizione tutti i dati nella Piattaforma unitaria per valutarci appieno? Purtroppo sì. In qualche scuola ha fatto tutto il preside da solo? Forse sì. In qualche altra hanno fatto tutto due docenti e il preside se ne è disinteressato? Forse sì. I tempi sono stati troppo ristretti? Certamente sì. Qualcuno ha fatto improprie classifiche tra le scuole? Purtroppo sì.

Ma siamo partiti, finalmente, dopo che sono passati venti anni in estenuanti dibattiti a cui sembrava non seguire alcuna concreta azione sul piano nazionale, da quando la legge Bassanini n. 59 del 1997, istituendo l'autonomia delle scuole nel famoso art. 21, la incardinò all'interno di un sistema nazionale per il monitoraggio della qualità del sistema scolastico. Abbiamo ancora molto da fare, per migliorare. Insieme.

INSEGNARE COME CIASCUNO APPRENDE

Stefano Versari

Le classi dell'Emilia-Romagna sono tutte, ove più, ove meno, composte in modo eterogeneo. Vi sono molte definizioni con cui si cerca di inquadrare la variabilità delle condizioni presenti nelle nostre scuole: alunni certificati con handicap o con disturbi specifici di apprendimento; studenti che presentano fobie sociali, problemi ansioso-fobici, crisi depressive, dolori pervasivi e persistenti (ad esempio, emicranie), iperattività e patologie diverse (ad esempio, disturbi alimentari); adolescenti che presentano gli effetti dissocianti e dirompenti dell'uso di sostanze e alcolici; altri con difficoltà conseguenti a limitate condizioni economiche, sociali e culturali delle famiglie di provenienza; studenti stranieri neoimmigrati con gravi deficit linguistici e culturali; altri ancora con gravi fragilità emotive derivanti, ad esempio, da fratture familiari, violenze subite, problematiche correlate ad adozioni, spaesamenti valoriali...

Potremmo continuare, ma a che pro? Ha un senso procedere oltre misura nella elencazione di disabilità, disturbi, disagi che si trovano nella scuola? Certo, necessita conoscere i problemi degli allievi per personalizzare i loro percorsi formativi. Occorre però evitare che lo sguardo del clinico, che cerca patologie o malattie o disturbi, si sovrapponga a quello pedagogico-didattico, che cerca di capire come la persona funziona e come si può aiutarla a vivere meglio e ad apprendere. Tra l'altro la legge 107/2015 ha preso atto del rischio connesso al fatto di focalizzare l'attenzione sulle 'manchevolezze' degli alunni certificati, e ha previsto l'avvio di un percorso di "*revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue*" (comma 131). Partendo da questo aspetto, formulo alcuni pensieri (in ordine sparso) che ritengo possano essere utili a orientare l'azione dei docenti (di classe, di sostegno, o di potenziamento, non importa).

Guardate i vostri alunni per scoprire cosa sanno fare (e non cosa non sanno fare) perché è su quello che *sanno* fare che potrete impostare l'insegnamento di quello che ancora non sanno fare e che potrete insegnare loro. Un grandissimo giocatore statunitense di pallacanestro, poi diventato anche stimatissimo coach, John Wooden, affermò: "*Non permettere che ciò che non puoi fare interferisca con quello che puoi fare*".

Per ciascun essere umano la sensazione più devastante è quella di essere incapace, impossibilitato a fare (o a essere), di sbagliare sempre e comunque, di essere sempre e comunque impari alle attese o ai compiti. Per molti alunni in difficoltà, le cose che agli altri paiono semplici e costano invece tantissima fatica.

Valorizzate i traguardi che gli allievi raggiungono, per quanto piccoli possano sembrare. È il successo che spinge ad andare avanti. Il fallimento paralizza e invita alla resa.

Ricordate che i bambini o i ragazzi che avete di fronte, in pochi anni diventeranno adulti. È per questo loro futuro che vengono a scuola e non per la scuola in se stessa. Più complesse sono le loro condizioni, più la preparazione per il loro futuro diventa importante.

Insegnate ciò che gli alunni hanno bisogno di imparare, per il presente ma soprattutto per il futuro: la scuola non è fine a se stessa, ma serve a formare adulti al massimo delle loro possibilità. Il premio Nobel per l'economia Amartya Sen afferma che *“dall'insieme delle capacità di una persona si riflette la sua libertà di condurre differenti tipi di vita (...) le capacità umane costituiscono una parte importante della libertà individuale”*.

Il primo obiettivo, per i ragazzi con disabilità, ma anche per qualsiasi alunno in difficoltà, è di essere autonomi, di fare da soli tutto ciò che possono fare, di conoscere e utilizzare ogni supporto tecnologico che possa aiutarli (e oggi ce ne sono tantissimi; domani saranno ancora di più). Nella vita fuori dalla scuola non ci sarà più l'adulto di sostegno in rapporto 1:1, non ci saranno più strumenti compensativi e misure dispensative, non ci saranno obiettivi minimi. O si riesce, per quanto possibile a ciascuno, a essere autonomi o si rimarrà per sempre dipendenti dalla propria famiglia, chiusi in casa o al massimo si trascorrerà qualche ora con altri disabili a 'intrecciare canestri'.

Lo scopo degli insegnanti, soprattutto di quelli di sostegno, è rendersi inutili, cioè di portare l'alunno al massimo livello di autonomia possibile

Rispettate sempre le famiglie, anche qualora dovessero avere torto (*dal vostro punto di vista*). Ciò non significa che la scuola debba supinamente accettare qualsiasi cosa venga dalle famiglie. La scuola ha le sue peculiari responsabilità, ma occorre sempre porsi in condizione di ascolto e di dialogo. Sforzatevi di imparare come si parla con le famiglie, soprattutto con quelle dei ragazzi in difficoltà. Dovete essere in grado di accogliere il dolore senza farvene devastare, di dare respiro alle speranze senza creare false illusioni, di aiutare a vedere la realtà senza farsi distruggere dalla disperazione.

Coloro che si prendono cura delle persone devono imparare a usare il linguaggio della speranza. *“Dinnanzi alla disperazione, tutti abbiamo qualcosa da dire: parole di commiserazione, di comprensione, di solidarietà ... parole per dire che non si hanno parole o che le parole non servono. Più difficile è trovare chi conosca parole che facciano fiorire una speranza, un atteggiamento fiducioso nei confronti dell'esistenza”*¹.

Per poter insegnare occorre avere chiaro *cosa* si vuole che gli allievi apprendano e cosa devono fare per dimostrare di averlo appreso. Nei Piani Educativi Individualizzati e nei Piani Didattici Personalizzati che, per diversi motivi, vengono inviati all'Ufficio Scolastico Regionale si riscontrano con una frequenza non trascurabile obiettivi che tali non sono.

¹ A. Carotenuto, *I sotterranei dell'anima*, Bompiani, Milano, 2001.

Gli obiettivi operativi che definite per l'apprendimento dei vostri allievi in difficoltà – e che quindi ponete come guida per il vostro insegnamento – devono essere:

- **possibili** (per un ragazzo che non si orienta nello spazio della scuola non si può fissare l'obiettivo che comprenda la carta storico-geografica del Mediterraneo al tempo di Giulio Cesare, tanto per fare un esempio realmente incontrato);
- **pochi** (quelli essenziali, poi man mano ridefiniti quando i precedenti saranno stati raggiunti);
- **chiari** (il pensiero e il linguaggio dell'insegnante devono avere precisione chirurgica nella definizione degli obiettivi; le fumosità attestano soltanto che non si sa né cosa fare esattamente, né come farlo);
- **rilevanti** (visto quanto costa a un allievo in difficoltà il fatto di imparare e quanto impegno richiede insegnargli nel modo giusto, vanno insegnate le cose più importanti per la vita e per gli ulteriori apprendimenti, le fondamenta prima degli stucchi);
- **osservabili** (quello che accade dentro l'alunno non possiamo saperlo; quello che vogliamo che lui sappia fare lo dobbiamo descrivere in maniera chiara, così da poterlo vedere);
- **valutabili** (di ciascun obiettivo si deve poter dimostrare se è stato raggiunto).

Un obiettivo ben definito specifica chiaramente cosa l'allievo deve riuscire a fare, in quale contesto, con quale tipo di aiuto o di supporto, in quali condizioni.

Mentre vi apprestate a redigere un PEI o un PDP per i vostri allievi in difficoltà, ricordate che state scrivendo non soltanto per voi e per i vostri colleghi, ma anche per le famiglie e che quindi il testo deve essere chiaro, comprensibile da parte di chiunque. Semplificate il linguaggio, riducete il testo a ciò che è necessario ed essenziale. PEI e PDF 'lunghi', più che completezza, a volte dimostrano la confusione degli estensori.

Lo scopo dei documenti scolastici è, appunto, quello di documentare, cioè di rendere comprensibile a chiunque (in primo luogo alle famiglie) qual è il percorso che viene definito per un allievo, cosa e come gli si vuole insegnare e come si valuterà ciò che ha effettivamente imparato.

Il valore di un PEI non si misura in pagine ma in sostanza. La famiglia ha il diritto di comprendere chiaramente *tutto* e di poter partecipare all'individuazione degli obiettivi rilevanti, al loro raggiungimento e alla valutazione finale.

Abbiate presente, come persone, prima che come educatori, che non si dà vita umana senza difficoltà o problemi, senza *“la lunga serie dei mali veri e propri: la morte, la vecchiaia, le malattie inguaribili, l'amore non corrisposto, l'amicizia respinta o tradita, la mediocrità d'una vita meno vasta dei nostri progetti e più opaca dei nostri sogni: tutte le sciagure provocate dalla natura divina delle cose”*².

² M. Yourcenar, *Le memorie di Adriano*, Einaudi, Torino, 2002.

È recente il rapporto ISTAT sulla salute degli italiani, nel quale si afferma che dal 2005 al 2013 l'indice della salute mentale dei giovani fino a 34 anni è sceso di 2,7 punti e che in Italia vi sono 2,6 milioni di persone che soffrono di depressione.

L'unica via che abbiamo per preparare noi stessi, i nostri figli e i nostri allievi a vivere la vita che li aspetta è quella di aiutarli ad acquisire la consapevolezza di essere in grado di affrontare gli eventi senza farsene sopraffare.

Siate costruttori di resilienza, cioè dell'intimo convincimento che siamo in grado di cambiare le cose *che possiamo cambiare* e che abbiamo la forza di accettare quelle che non possiamo cambiare, trovando comunque una strada per andare avanti, nonostante esse.

Quando vi trovate di fronte a un allievo che vi mette in difficoltà, non pensate prima di tutto al fatto che ci debba essere, da qualche parte, un qualche tipo di esperto, cui tocchi dirvi cosa dovete fare e come. La vostra formazione professionale dipende soltanto da voi. Al contempo, abbiate presente che nessuno nasce esperto di vita. Siate certi che i ragazzi che avrete di fronte vedranno accresciute le proprie speranze dal fatto di avere un insegnante disponibile ad apprendere e a mettersi in gioco. Ciò che conta è ciò che saprete diventare, non tanto ciò che siete o siete stati.

L'insegnante efficace non demorde e non giustifica se stesso scaricando la responsabilità su altri. “*Gli insegnanti che mi hanno salvato non erano formati per questo. Non si sono preoccupati dell'origine della mia infermità scolastica. Non hanno perso tempo a cercarne le cause e tanto meno a farmi la predica... Hanno capito che occorreva agire tempestivamente. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora... Alla fine mi hanno tirato fuori. E molti altri con me. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita*”³.

Sono diritti per l'uomo soltanto quelli che l'uomo può esigere.

È facile scrivere parole sulla carta, anche su questa carta in cui scriviamo. Ma quando scrivete nei documenti scolastici quali sono i diritti di un allievo, ricordatevi che quelli sono doveri che ponete in capo a voi stessi e che ciascuno di voi ha il compito di contribuire a realizzare. Al contempo, mentre vi interrogate e vi affannate per trovare il modo di insegnare a qualcuno che sembra non apprendere (o non voler apprendere), portate con voi l'orgoglio di sapere che la Repubblica si attua nel vostro sforzarvi di costruire la Repubblica che 'rimuove gli ostacoli'. Questo è il difficile compito che vi spetta e di cui – ne sono consapevole – non siete mai ringraziati abbastanza. Dunque: grazie a coloro che passano la vita insegnando e imparando, essendo maestri dei propri allievi e facendo degli allievi i propri maestri.

³ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008.

DIRIGENTI SCOLASTICI E NEOASSUNTI

Maria Lucia Giovannini, Alessandra Rosa

Nel presente contributo, dopo un breve inquadramento teorico sull'importanza del dirigente scolastico quale figura chiave ai fini di un positivo inserimento dei neoassunti nella comunità scolastica e di un buon esito del periodo di prova, vengono presentati alcuni risultati emersi da un'indagine empirica volta a cogliere punti di vista e percezioni dei dirigenti dell'Emilia-Romagna circa il piano innovativo di formazione dei docenti neoassunti sperimentato durante l'anno scolastico 2014-15¹. L'indagine, effettuata mediante un questionario anonimo semi-strutturato, ha inteso approfondire gli elementi qualificanti del modello proposto con particolare riferimento al ruolo svolto dai dirigenti, rilevando informazioni utili non solo al monitoraggio e alla valutazione delle attività realizzate durante l'anno scolastico considerato, ma anche alla progettazione di quelle previste per l'a.s. 2015-16 alla luce del d.m. 850/2015.

Il ruolo chiave dei dirigenti: uno sguardo internazionale

"Cosa si aspettano da me il dirigente e gli altri membri della scuola in cui mi trovo a svolgere l'anno di prova? Quali capacità devo dimostrare di possedere? Su quali forme di supporto potrò contare per superare eventuali difficoltà e per sviluppare le mie competenze?". Si tratta di domande che molti docenti neoassunti si pongono all'inizio del proprio periodo di prova, dietro le quali si celano le attese e le preoccupazioni suscitate da un delicato momento di transizione che segna il graduale inserimento in un ruolo e in un contesto professionali di cui occorre imparare a decifrare le 'regole' esplicite e implicite. Le abbiamo sentite esprimere da neoassunti italiani, ma anche ritrovate pressoché uguali nella letteratura internazionale relativa alla *teacher induction*, espressione anglofona con cui si indicano i processi di 'introduzione' nel lavoro di insegnante (ad es., Brock & Grady, 1998; Cherman & Daniel, 2008).

* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici; a Maria Lucia Giovannini va attribuita la prima parte fino a "Osservazione in classe" compresa, ad Alessandra Rosa tutta la parte restante.

¹ L'indagine è stata effettuata in seguito a un Protocollo d'Intesa tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, nell'ambito della Commissione per il monitoraggio e la valutazione del Piano di formazione del personale docente neoassunto per l'a.s. 2014-15 (DDG n. 363 del 31 luglio 2015). Il gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione che ha realizzato l'indagine è composto dalle autrici del presente contributo, da Liliana Silva e da Elisa Truffelli. Giancarlo Cerini e Maria Teresa Bertani hanno collaborato alla costruzione del questionario, somministrato in modalità online utilizzando l'applicativo *LimeSurvey*, disponibile nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

Per la presentazione completa dei risultati dell'indagine, si rinvia al Rapporto consultabile online in: <http://www.istruzioneer.it>, rubrica Formazione in servizio, docenti neoassunti.

Rispetto a tale problematica, vari contributi di ricerca di Paesi anche molto diversi mettono in luce come, attraverso forme sistematiche di supporto professionale e di socializzazione alla cultura della scuola, i docenti neoassunti possano gestire e affrontare meglio le sfide e le richieste poste dalla nuova situazione (ad es., Algozzine *et al.*, 2007; Genovese, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Isidori, 2002, 2003). A questo proposito, la letteratura evidenzia in particolare come una componente di importanza critica sia rappresentata non solo dai docenti cui è assegnata la funzione di *tutor* o *mentor* dei neoassunti (ad es., Darling-Hammond, 2003), ma anche dai dirigenti scolastici, ai quali viene assegnato un ruolo chiave nei processi di *teacher induction*.

Se è vero che al dirigente spetta il compito di valutare il neoassunto esprimendo un giudizio sulla qualità delle competenze professionali (non solo didattiche) dimostrate, tale funzione valutativa in senso sommativo dovrebbe inserirsi nel quadro di un ruolo più ampio, di accompagnamento e supporto *in itinere*, in cui rientra anche la valutazione ma intesa in senso formativo ovvero in termini di sostegno e di *feedback* atti a promuovere la crescita professionale del neoassunto. Roberson e Roberson (2009) evidenziano ad esempio la necessità di incontri sistematici e regolari tra dirigenti e neoassunti – che permettano ai primi di conoscere i neoassunti e i loro bisogni e ai secondi di esprimere e condividere le proprie esperienze e le difficoltà incontrate – nonché di osservazioni svolte dai dirigenti nelle classi dei neoassunti. Essi, inoltre, insieme ad altri autori che enfatizzano l'importanza di un clima collegiale e collaborativo all'interno della scuola e di un'assunzione di responsabilità condivisa nei confronti dei neoassunti (ad es., Cherian & Daniel, 2008; Fantilli & McDougall, 2009; Wood, 2005), sottolineano anche il ruolo di supporto indiretto che il dirigente può svolgere nel promuovere relazioni positive tra questi ultimi, i loro tutor di riferimento e gli altri docenti (in particolare quelli con più esperienza).

Attraverso un sistema articolato di interazioni, che vede il dirigente coinvolto sia come interlocutore diretto del neoassunto sia quale organizzatore/facilitatore delle sue relazioni con gli altri, il neoassunto può essere supportato nella comprensione delle aspettative inerenti il proprio ruolo (in qualità di insegnante e di membro della comunità scolastica), nella riflessione sulle proprie esperienze e nello sviluppo della propria professionalità.

Nei contributi di ricerca a livello internazionale, infine, viene pure sottolineata l'esigenza di ulteriori studi e ricerche, anche di tipo empirico, che approfondiscano il tema del ruolo di formazione e di sostegno che – attraverso modalità di tipo formale e informale – i dirigenti scolastici possono svolgere nei processi di *induction* (Brock & Grady, 1998). È appunto in tale direzione che si è mossa la nostra ricerca empirica.

Una ricerca empirica in Emilia-Romagna: la partecipazione dei dirigenti

L'indagine svolta tra i dirigenti al termine dell'a.s. 2014-15 ha registrato un elevato livello di partecipazione: su un totale di 536 istituzioni scolastiche, che rappresentano la popolazione di riferimento ovvero l'insieme delle istituzioni presenti in Emilia-

Romagna, sono stati raccolti 426 questionari completi (pari al 79,5%). Considerando i dati disaggregati per tipologia di istituzione scolastica e per provincia, anche le percentuali meno alte – corrispondenti rispettivamente al 71,3% della scuola secondaria di II grado e al 70% circa delle province di Reggio Emilia e di Forlì-Cesena – risultano comunque rilevanti.

Sul totale dei 426 rispondenti, soltanto in 19 casi (4,5%) i dirigenti hanno indicato che nel proprio istituto non erano presenti docenti neoassunti per l'anno scolastico considerato, compilando conseguentemente solo alcune parti del questionario. Per tale ragione, molti dei dati presentati di seguito – in particolare quelli relativi alle forme di supporto ai neoassunti durante l'anno di prova e a specifici aspetti delle attività formative previste dal modello sperimentato – fanno riferimento ai 407 rispondenti che hanno compilato il questionario nella sua interezza.

Quale supporto in itinere ai docenti neoassunti da parte dei dirigenti?

Un aspetto centrale per la formazione dei docenti neoassunti è rappresentato dalla presenza di forme di supporto continuo da parte dei dirigenti nonché dei tutor e dei colleghi più esperti, che svolgono un ruolo fondamentale non solo nell'aiutare i 'nuovi arrivati' a gestire le difficoltà incontrate e a superare eventuali ansie e preoccupazioni, ma anche nel fornire loro *feedback* di tipo formativo indispensabili per il miglioramento e lo sviluppo delle proprie competenze professionali.

In relazione a tale aspetto, alcune informazioni rilevate mediante il questionario inducono a ritenere che i dirigenti intervistati abbiano svolto, nei confronti dei neoassunti, una funzione di supervisione, supporto e accompagnamento in itinere che sembra andare ben oltre il ruolo di valutatori finali cui spetta il compito di esprimere un giudizio positivo o negativo circa l'esito del periodo di formazione e di prova.

Un primo dato a sostegno di tale riscontro è rintracciabile nell'elevata percentuale di dirigenti (94,8%) che afferma di aver avuto modo di confrontarsi durante l'anno scolastico con i docenti neoassunti. Dalle risposte alla domanda emerge, tuttavia, il carattere prevalentemente informale degli incontri: il 62,4% dei dirigenti ha infatti dichiarato di aver incontrato i neoassunti individualmente in modo informale (prassi adottata più frequentemente nella scuola secondaria di II grado, con differenze statisticamente significative rispetto alle altre tipologie di istituzione scolastica), mentre solo il 27,2% dei dirigenti ha avuto con i neoassunti incontri individuali appositamente programmati. Il 35% dei dirigenti, infine, ha scelto il confronto con l'intero gruppo dei neoassunti.

... e in particolare rispetto all'osservazione in classe?

Rispetto al supporto *in itinere* e all'importanza di fornire ai neoassunti *feedback* di tipo formativo, utili a incentivare processi di riflessione sulle proprie esperienze, di autovalutazione e sviluppo delle proprie competenze e di miglioramento delle proprie prassi, un ruolo di particolare rilievo è quello che dovrebbe svolgere l'osservazione in classe *peer to peer*, ovvero l'attività di osservazione reciproca “*svolta dal docente neoassunto e*

dal tutor, finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche e alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento” (d.m. 850/15, art. 9, comma 1).

In relazione a tale attività, che a parere dei dirigenti andrebbe ulteriormente potenziata, la maggior parte di essi (69,5%) non ha ritenuto opportuno fornire particolari istruzioni operative ai neoassunti e ai loro tutor. Sono infatti stati adottati strumenti suggeriti dall'Ufficio Scolastico Regionale (50,6% del totale delle risposte, con una frequenza significativamente più elevata nella scuola secondaria di II grado) oppure tutor e neoassunti si sono organizzati a livello informale (18,9% del totale delle risposte). Il 18,2% dei dirigenti ha invece fornito in prima persona strumenti e procedure, mentre il 14,7% ha fornito strumenti e procedure elaborati *ad hoc* all'interno della scuola.

Oltre il 93,6% dei dirigenti afferma di essersi confrontato con tutor e neoassunti sugli esiti dell'osservazione *peer to peer*, anche se in modo prevalentemente informale (63,4%) piuttosto che durante incontri appositamente convocati (30,2%). Solo il 28,3% dei dirigenti dichiara invece di aver assistito ad attività di osservazione reciproca tra tutor e neoassunto, ma si rileva una percentuale molto più elevata in relazione alle attività di osservazione del neoassunto svolte in prima persona: la maggioranza di essi (61,7%) afferma infatti di aver compiuto osservazioni dirette in classe, anche se solo nel 9,6% dei casi in modo sistematico per tutti i docenti neoassunti (cfr. tab. 1).

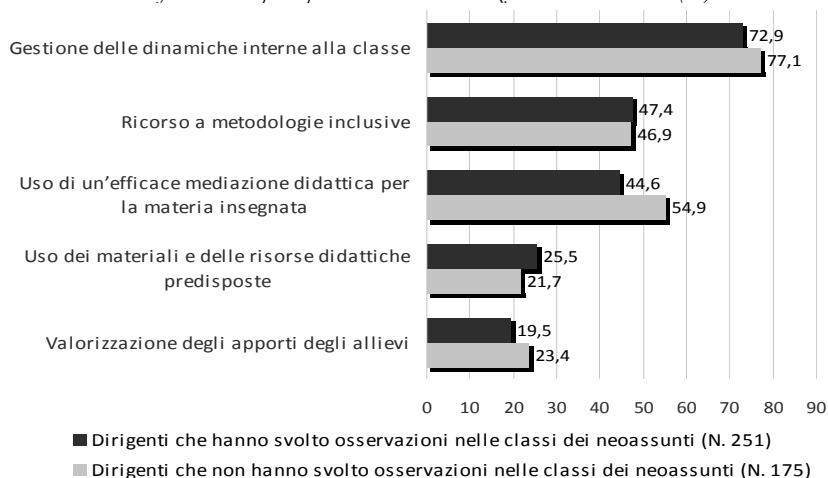
Tabella 1 – Osservazione in classe del neoassunto da parte del dirigente scolastico (%)

	Istituto comprensivo	Direzione didattica	Scuola sec. I grado	Scuola sec. II grado	Totale
No, in nessun caso	35,1	31,3	26,3	49,1	38,3
Sì, solo in alcune situazioni particolari	29,8	31,3	26,3	25,4	28,5
Sì, ma solo in termini sporadici e informali	24,4	21,9	31,6	21,1	23,6
Sì, per tutti i neoassunti	10,7	15,6	15,8	4,4	9,6
	(N)	(242)	(32)	(19)	(407)

Nel complesso sembra dunque che l'osservazione in classe del neoassunto da parte del dirigente, pur essendo stata resa obbligatoria a partire dal corrente anno scolastico “almeno una volta nel corso del periodo di formazione e di prova” (d.m. 850/15, art. 15, comma 5), costituisca una prassi già diffusa tra i dirigenti, benché attuata secondo modalità che appaiono poco programmate, sistematiche e strutturate.

Sia ai dirigenti che hanno svolto osservazioni in classe sia a quelli che non ne hanno svolte è stato inoltre chiesto a quale aspetto hanno dato o avrebbero dato priorità durante le osservazioni (cfr. graf. 1). Sono emersi dati molto simili tra i due gruppi: risultano infatti importanti soprattutto la gestione delle dinamiche interne alla classe (percentuali superiori al 70% in entrambi i casi), il ricorso a metodologie inclusive (rispettivamente per il 47,4% e per il 46,9%) e l'uso di un'efficace mediazione didattica per la materia insegnata (44,6% e 54,9%).

Grafico 1 – Aspetti prioritari nell'osservazione del neoassunto (%)



Quale organizzazione e gestione delle attività di tutoraggio?

Oltre che in forma diretta, il ruolo del dirigente nel supportare i docenti neoassunti durante l'anno di formazione e di prova si esplica anche in forma indiretta, ad esempio attraverso l'organizzazione e gestione delle attività di tutoraggio. Una specifica sezione del questionario è stata dunque incentrata su tali aspetti, considerati rilevanti in virtù del ruolo fondamentale che il modello di formazione previsto dal d.m. 850/2015 attribuisce ai docenti incaricati di svolgere la funzione di *tutor* per l'accoglienza del neoassunto, per favorire la sua partecipazione alla vita collegiale della scuola, per migliorare – anche attraverso momenti di reciproca osservazione in classe – la qualità e l'efficacia delle sue prassi didattiche.

Per quanto concerne il rapporto tutor/neoassunti, oltre il 90% dei dirigenti afferma che, all'inizio dell'a.s. 2014-15, si è provveduto alla nomina di un tutor per ogni docente neoassunto in servizio presso il proprio istituto. In relazione alle procedure seguite, dalle risposte dei dirigenti emergono due modalità prevalenti: l'elezione tramite il Collegio Docenti (43,2%) e la designazione diretta da parte del dirigente (35,6%). Degno di nota è il fatto che solo 9 dirigenti abbiano dichiarato di aver avuto difficoltà nell'assegnare incarichi di tutorato; essi hanno fatto cenno prevalentemente a cause legate allo scarso riconoscimento di questa attività, al sovraccarico di impegni dei propri docenti e al contesto politico-sindacale complessivo.

I criteri in base ai quali è stata effettuata la scelta dei docenti cui attribuire l'incarico di tutor per i neoassunti vedono, al primo posto, quello legato alle competenze specifiche del designato, opzione scelta nel 63,1% dei casi sul totale dei rispondenti e in misura significativamente superiore dai dirigenti di scuola secondaria di II grado (74,6%). Viene indicato in oltre la metà dei casi (54,8%) anche il criterio legato all'affinità delle

discipline insegnate. Sembra quindi che vengano privilegiate dimensioni inerenti le specifiche competenze professionali del docente piuttosto che aspetti quali l'anzianità di servizio (8,1%), le precedenti esperienze in qualità di tutor (24,6%) o la titolarità della classe accogliente (26,0%).

Ai dirigenti intervistati è stato inoltre chiesto se, in caso di presenza di più tutor presso il proprio istituto, fossero state svolte riunioni di coordinamento al fine di condividere approcci e metodi di lavoro. Il 44% dei dirigenti ha risposto negativamente, dato che forse si lega ai tempi stretti che nell'anno scolastico considerato hanno condizionato l'organizzazione delle attività formative rivolte ai neoassunti. A un'analisi più approfondita dei dati emerge che la tipologia di istituzione scolastica incide significativamente sulle risposte a tale domanda: in particolare, nelle Scuole secondarie di II grado viene fornita una risposta negativa nel 59% dei casi.

Per quanto riguarda infine il riconoscimento economico della funzione svolta, nella maggior parte dei casi emerge che i tutor sono stati retribuiti con un compenso specifico attingendo al Fondo di istituto. I risultati dell'indagine rivelano, tuttavia, una percentuale significativa di casi (37,1%) in cui non è stato previsto alcun compenso aggiuntivo per i docenti che hanno ricoperto questo incarico. In relazione a ciò, molti dirigenti hanno evidenziato quali elementi di criticità la necessità di valorizzare adeguatamente il ruolo dei docenti tutor in termini economici e non solo, nonché di ampliarlo e potenziarlo anche attraverso specifici interventi di formazione.

Le opinioni dei dirigenti sul portfolio formativo digitale

Il Piano di formazione dei docenti neoassunti sperimentato nel corso dell'a.s. 2014-15 ha previsto, tra le innovazioni introdotte, l'uso del portfolio digitale o *ePortfolio* come strumento utile a contribuire alla formazione del neoassunto durante l'anno di prova nonché alla sua valutazione finale. L'accento è stato posto, tuttavia, soprattutto sulla prima delle due funzioni menzionate, ovvero sull'uso dello strumento in senso formativo e autovalutativo a supporto della riflessione e della crescita professionale. Tale orientamento di fondo è ribadito dal d.m. 850/2015, che inserisce l'elaborazione di un proprio portfolio professionale in formato digitale tra le attività di *formazione online* del docente neoassunto (art. 10, comma 2).

I dati raccolti nell'ambito dell'indagine qui descritta mettono in luce, pur in presenza di alcune critiche e perplessità (ad es., l'autovalutazione come autoillusione), una percezione complessivamente positiva dello strumento, tanto che in alcuni casi emerge la proposta di renderlo obbligatorio per tutti i docenti in servizio. I dirigenti mostrano inoltre di aver colto e di condividere il significato attribuito all'ePortfolio dalla normativa. Il grafico 2 riporta le frequenze di risposta alla domanda che chiedeva loro di indicare quali parti dello strumento ritenessero più importanti e utili: come si può osservare, la *riflessione sull'esperienza* rappresenta la parte più apprezzata dai dirigenti, seguita dal *bilancio di competenze* e dalla *proiezione verso uno sviluppo delle competenze*.

Grafico 2 – Parti dell'ePortfolio più rilevanti e utili (%)

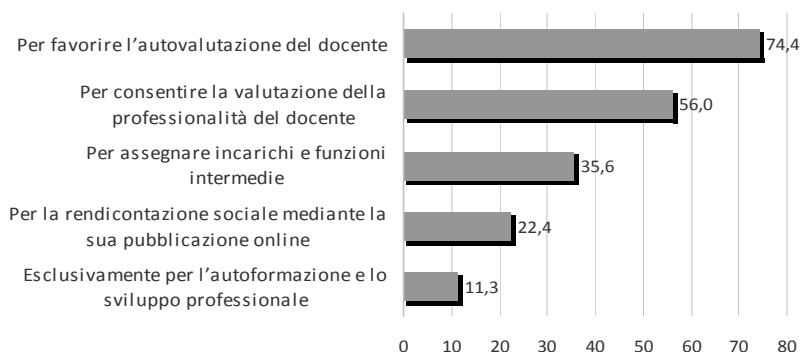


Le risposte alla domanda relativa al valore aggiunto dell'ePortfolio rispetto alla tradizionale relazione/tesina finale (cfr. graf. 3) confermano ulteriormente come le opinioni dei dirigenti risultino in linea con i presupposti delineati dalla normativa in merito alla valenza prevalentemente formativa dell'ePortfolio: la riflessione sull'attività di insegnamento e sulle proprie competenze in un'ottica autovalutativa emerge ancora una volta, dal punto di vista dei dirigenti, quale punto di forza dello strumento. L'andamento delle risposte alla domanda riguardante i possibili usi del portfolio digitale non solo con i neoassunti ma, in prospettiva, con tutti i docenti, mostra che i dirigenti privilegiano una funzione valutativa intesa in senso ampio (cfr. graf. 4). In generale, l'alternativa più scelta (74,4%) concerne infatti l'autovalutazione da parte del docente stesso, dunque la presa di consapevolezza rispetto alle competenze acquisite e a quelle da sviluppare, seguita poi dalla valutazione della professionalità docente (56,0%). Rispetto a un utilizzo dell'ePortfolio in senso etero valutativo, solo una minoranza dei dirigenti intervistati (22,4%) pensa però che a tale valutazione debba conseguire una qualche forma di pubblicazione online a fini rendicontativi.

Grafico 3 – Valore aggiunto dell'ePortfolio rispetto alla relazione/tesina finale (%)



Grafico 4 – Finalità poste alla base dell'uso dell'ePortfolio qualora venisse esteso a tutti i docenti (%)



Ai dirigenti è stato inoltre chiesto se ritenessero o meno utile una differenziazione dell'ePortfolio sia in base alla tipologia di insegnante (curricolare o di sostegno), sia in base al grado scolastico. In entrambi i casi, considerando le percentuali sul totale dei dirigenti, è emersa una ripartizione complessivamente equilibrata tra le risposte affermative e negative. Tuttavia, analizzando i dati disaggregati per tipologia di istituzione scolastica, si osserva una percentuale di risposte affermative significativamente più elevata a livello di scuola secondaria di II grado.

Punti di vista sulla valutazione dei neoassunti...

La normativa vigente, e in particolare gli artt. 4, 13 e 14 del d.m. 850/2015 specificamente relativi a criteri, procedure e conseguenze della valutazione del neoassunto al termine dell'anno di formazione, assegna al dirigente scolastico il compito di esprimere il giudizio finale da cui dipende la conferma in ruolo del docente. In tale compito, il dirigente è tuttavia assistito dal Comitato di valutazione, dinanzi al quale ciascun neoassunto è chiamato a sostenere un colloquio che porterà all'espressione di un parere sul superamento del periodo di prova. Tale parere del Comitato, obbligatorio ma non vincolante per il dirigente, viene a sua volta formulato anche sulla base della presentazione, da parte del docente tutor, delle *“risultanze emergenti dall'istruttoria compiuta in merito alle attività formative predisposte e alle esperienze di insegnamento e partecipazione alla vita della scuola del docente neoassunto. Il dirigente scolastico presenta inoltre una relazione per ogni docente comprensiva della documentazione delle attività di formazione, delle forme di tutoring e di ogni altro elemento informativo o evidenza utile all'espressione del parere”* (art. 13, comma 3).

Per quanto concerne le modalità di documentazione e raccolta di informazioni ed evidenze circa le attività svolte durante l'anno dai neoassunti, quasi la totalità dei dirigenti scolastici (95,6%) afferma di aver esaminato schede, documenti e rapporti forniti dai neoassunti stessi. L'83,8% dei dirigenti ha inoltre richiesto al tutor un resoconto – prevalentemente in forma di relazione scritta – sulla sua esperienza con il neoassunto.

A proposito del confronto tra i componenti del Comitato di valutazione, l'analisi dei dati raccolti mette in luce una percezione nel complesso positiva da parte dei dirigenti: la maggior parte di essi (85,7%) pensa infatti che sia stato coinvolgente e utile nella prospettiva di uno sviluppo professionale futuro. In alcuni casi, tuttavia, emerge anche la percezione di un approccio generico rispetto ai contenuti effettivi della professionalità (8,8%), di tipo formale (2,9%), eccessivamente condizionato dall'obbligo di esprimere un parere giuridico (1,0%).

Per quanto riguarda la partecipazione dei docenti tutor ai lavori del Comitato di valutazione, quasi il 60% dei dirigenti dichiara che il tutor ha interagito attivamente durante il colloquio con il neoassunto e il 24,8% che esso ha svolto una presentazione iniziale del neoassunto per introdurre il colloquio con il Comitato. Nel 10,8% dei casi il tutor non ha preso parte al colloquio ma ha in precedenza fornito elementi informativi al dirigente scolastico, mentre soltanto nel 2,5% dei casi non vi è stata alcuna forma di partecipazione né diretta, né indiretta.

In linea con quanto prevede il d.m. 850/2015, che nell'ambito del colloquio con il Comitato di valutazione attribuisce un ruolo di primo piano alla presentazione della documentazione delle attività di insegnamento e formazione contenuta nel portfolio digitale del neoassunto (da consegnarsi preliminarmente al dirigente che a sua volta lo trasmette al Comitato), la maggior parte dei dirigenti intervistati (78,1%) afferma che durante il colloquio i docenti neoassunti hanno illustrato i contenuti del proprio *ePortfolio*. Di questi, il 55% ha presentato mediante Pc solo alcune parti dello strumento, mentre il 23,1% ha presentato i contenuti attraverso una navigazione completa dell'*ePortfolio*. Nel 20,1% dei casi il neoassunto si è limitato a consegnare al Comitato il testo cartaceo del proprio portfolio, mentre sono residuali i casi in cui il neoassunto ha presentato al Comitato solo la tradizionale relazione/tesina finale (1,7%).

...e sulla valutazione dei docenti in generale

A tutti i dirigenti coinvolti nell'indagine realizzata, indipendentemente dalla presenza o meno di neoassunti in servizio presso il proprio istituto durante l'a.s. 2014-15, sono state poste anche alcune domande di carattere generale relative alla professionalità docente e alla sua valutazione, tema indubbiamente attuale e controverso per tutti gli insegnanti – non solo per quelli in periodo di formazione e di prova – alla luce degli orientamenti delineati dalla più recente normativa scolastica e della crescente enfasi posta sull'*accountability* in ambito educativo.

Per quanto concerne le caratteristiche che i dirigenti ritengono più importanti per un insegnamento di qualità, occorre sottolineare che le differenze osservate in base alla tipologia di istituzione scolastica non sono risultate statisticamente significative. Considerando dunque le percentuali sul totale dei rispondenti, la capacità di coinvolgere e motivare gli allievi appare come l'alternativa più scelta dai dirigenti (94,6%), seguita dalla capacità di collaborare con i colleghi (72,8%) e dall'apertura nei confronti dell'innovazione metodologica e didattica (70,7%). La percentuale piuttosto bassa riscontrata

in corrispondenza della capacità di utilizzare le nuove tecnologie (26,5%) potrebbe essere ricondotta al fatto che tale capacità è in qualche modo compresa nella caratteristica precedentemente considerata (apertura all'innovazione); allo stesso modo, la percentuale relativamente bassa relativa alla padronanza dei contenuti disciplinari (54,7%), che sorprende riscontrare soprattutto a livello della scuola secondaria di II grado, potrebbe essere interpretata in base al fatto che la capacità di coinvolgere e motivare gli allievi in qualche modo presuppone anche tale caratteristica.

Rispetto agli strumenti ritenuti più adeguati ai fini di migliorare la professionalità dei docenti, la percentuale più elevata (83,6%) si riscontra in relazione alla necessità di rendere obbligatoria la formazione in servizio, alternativa scelta in misura significativamente inferiore (75,8%) dai dirigenti di scuola secondaria di II grado. Anche l'esigenza di favorire la collaborazione tra i docenti viene scelta da un elevato numero di rispondenti (63,4%), senza sostanziali differenze tra le diverse tipologie di istituzione scolastica. Degne di nota sono infine le percentuali piuttosto alte relative da un lato all'importanza di un riconoscimento in termini economici dell'impegno profuso dai docenti per il miglioramento delle proprie prassi didattiche (56,1%) e, dall'altro lato, all'incentivo che può derivare da una valutazione dei docenti (53,1%) presumibilmente intesa in senso diagnostico/formativo. Le restanti alternative proposte, ovvero "Favorire momenti di osservazione in classe" e "Aumentare il tempo di presenza a scuola", mostrano percentuali più basse (rispettivamente 33,6% e 24,4%).

In relazione al quesito su chi spetti il compito di realizzare la valutazione dei docenti, l'85,7% dei rispondenti ritiene che a valutarli debba essere il dirigente stesso con l'apporto di un nucleo di valutazione interno, con una percentuale significativamente più elevata tra i dirigenti delle Scuole secondarie di II grado (91,1%). Tutte le altre alternative proposte ottengono percentuali nettamente inferiori. Da notare, in particolare, che solo il 12% dei dirigenti ritiene opportune forme di valutazione tra pari (ovvero tra colleghi), mentre il ricorso a esperti esterni viene scelto dal 33,6% dei dirigenti con una percentuale significativamente più bassa (25,8%) a livello di scuola secondaria di II grado. Le altre alternative proposte, ovvero "Esclusivamente il dirigente scolastico" e "Esclusivamente il docente in forma di autovalutazione", ottengono percentuali pari rispettivamente a 7,3% e 0,9%.

Per quanto riguarda la finalità prioritaria attribuita alla valutazione dei docenti, l'analisi dei dati ha messo in luce differenze significative in base alla tipologia di istituzione scolastica (cfr. tab. 2). In generale, si può osservare come in tutti i casi i dirigenti tendano ad attribuire alla valutazione una finalità prevalentemente formativa: l'obiettivo di favorire il miglioramento dell'insegnamento rappresenta infatti l'alternativa che ottiene di gran lunga le percentuali di scelta più elevate (71,8% considerando il totale dei rispondenti), seguita dall'obiettivo di stimolare la professionalità dei docenti.

Tabella 2 – Finalità prioritaria della valutazione dei docenti (%)

	<i>Istituto comprensivo</i>	<i>Direzione didattica</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>	<i>Totale</i>	
Favorire il miglioramento dell'insegnamento	75,0	67,6	55,0	69,4	71,8	
Stimolare la professionalità dei docenti	15,7	29,4	25,0	21,8	19,0	
Far progredire nella carriera docente	6,5	2,9	5,0	4,8	5,6	
Verificare l'impegno dei singoli docenti	2,0	0,0	0,0	4,0	2,3	
Altro	0,8	0,0	15,0	0,0	1,2	
	(N)	(248)	(34)	(20)	(124)	(426)

Considerazioni conclusive

Se dall'indagine svolta sembrano emergere orientamenti dei dirigenti non troppo differenziati, va d'altro canto considerato che i docenti neoassunti presentano tra loro caratteristiche eterogenee rispetto all'età, alla provenienza socio-culturale, alle esperienze pregresse.

Alcuni hanno alle spalle altre esperienze lavorative anche di tipo diversificato, mentre per altri il cosiddetto anno di prova coincide con un'importante transizione personale: dopo tanti anni nel ruolo di studenti, essi entrano nella scuola come insegnanti degli studenti, con il carico di responsabilità e di cambiamenti – anche a livello di vita privata – che tale passaggio comporta (ad es., Brock & Grady, 1998). I neoassunti presentano dunque esigenze formative diverse, e ciò costituisce un ulteriore elemento di complessità all'interno di un processo già di per sé delicato che implica l'assunzione di un ruolo professionale nonché l'ingresso in uno specifico contesto scolastico, con una sua cultura fatta di norme e valori più o meno espliciti e caratterizzato da una rete di relazioni – non solo tra colleghi e con gli studenti, ma anche ad esempio con le famiglie – in cui occorre inserirsi e che occorre imparare a gestire.

In base ai dati raccolti nell'ambito della nostra indagine, si può affermare che i dirigenti sembrano consapevoli di tale complessità e dell'importanza di supportare i neoassunti durante l'anno di prova, esprimendo anche nei confronti della valutazione una visione che ne accentua la funzione formativa di stimolo e sostegno allo sviluppo professionale. In relazione a ciò, emerge tuttavia l'esigenza di evitare che il giudizio finale nei confronti del neoassunto si traduca in una mera formalità burocratica, fornendo ai dirigenti gli strumenti necessari ad affrontare le situazioni in cui il livello di competenze raggiunto non risulti adeguato.

Riferimenti bibliografici

- ALGOZZINE B., GRETES J., QUEEN A.J., COWAN-HATHCOCK M. (2007), *Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences*, in "The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas", 80(3).
- BROCK B.L., GRADY M.L. (1998), *Beginning teacher induction programs: the role of the principal*, in "The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas", 71(3).
- CHERIAN F., DANIEL Y. (2008), *Principal leadership in new teacher induction: becoming agents of change*, in "International Journal of Education Policy & Leadership", 3(2).
- DARLING-HAMMOND L. (2003), *Keeping good teachers: why it matters what leaders can do*, in "Education Leadership", 60(8).
- FANTILLI R.D., MCDOUGALL D.E. (2009), *A study of novice teachers: challenges and supports in the first years*, in "Teaching and Teacher Education", 25(6).
- GENOVESE L. (2009), *Apprendere insegnando: l'insegnante principiante e la sua formazione*, in "Università e Scuola", XIV, 2.
- INGERSOLL R.M., STRONG M. (2011), *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of research*, in "Review of Educational Research", 81(2).
- ISIDORI E. (2002), *Pedagogia dell'anno di formazione degli insegnanti: teoria e p*, Anicia, Roma.
- ISIDORI E. (2003), *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Aracne, Roma.
- ROBERSON S., ROBERSON R. (2009), *The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers*, in "The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas", 82(3).
- WOOD A. (2005), *The importance of principals: site administrators' roles in novice teacher induction*, *American Secondary Education*, 33(2).

Parte II

Orientamenti operativi per l'anno di prova

IL PERIODO DI FORMAZIONE E PROVA: ASPETTI INNOVATIVI

Chiara Brescianini, Rita Fabrizio

Il periodo di formazione e prova del personale docente ed educativo neoimpresso in ruolo nella scuola statale è stato oggetto, con l'approvazione della legge n. 107 del 13 luglio 2015, di una incisiva riforma che ne ha rimodulato in larga parte obiettivi e finalità.

Ciò è avvenuto, sia attraverso specifiche disposizioni introdotte dalla citata legge 107, con riferimento alla '*durata*', alla '*natura*' e alla '*ripetibilità*' del periodo, sia attraverso le disposizioni contenute nel d.m. 850 del 27 ottobre 2015, attraverso cui è stata data compiuta attuazione al processo di revisione legislativa. Di seguito si propone una sintetica elencazione degli aspetti più innovativi del nuovo modello, con particolare riguardo alle disposizioni contenute sia nel decreto citato, sia nella successiva Circolare Ministeriale 36167 del 5 novembre 2015, di carattere più operativo.

Il quadro legislativo di riferimento è il seguente:

- articolo 1, commi da 115 a 120 della legge 107/2015, recante: "*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*";
- articoli da 437 a 440 del decreto legislativo 297 del 1994, recante: "*Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*"¹.

¹ Ai sensi dell'articolo 1, comma 120, della legge n. 107/2015, le disposizioni di cui agli articoli da 437 a 440 del decreto legislativo n. 297 del 1994, continuano ad applicarsi in quanto compatibili con quanto previsto nei commi da 115 a 119 della citata legge 107.

Le disposizioni attuative ed esplicative sono le seguenti:

- decreto ministeriale 850 del 27 ottobre 2015 (di seguito denominato 'd.m.'), recante: “*Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'art. 1, comma 118, legge 13 luglio 2015, n. 107*”;

- circolare ministeriale 36167 del 5 novembre 2015 (di seguito denominata 'c.m.'), recante: “*Periodo di formazione e di prova per i docenti neoassunti. Primi orientamenti?*”.

Il periodo di formazione e di prova in generale

Il decreto ministeriale delinea una nuova disciplina del periodo di formazione e prova del personale docente ed educativo neoimpresso in ruolo, descrivendo nel dettaglio i diversi momenti formativi e valutativi e chiarendo, fra l'altro, tempi e soggetti responsabili.

Il personale neoassunto, individuato quale destinatario di proposta di contratto individuale di lavoro a tempo indeterminato, è sottoposto a un periodo di formazione e di prova, al cui positivo superamento consegue l'effettiva immissione nei ruoli.

Come previsto dal legislatore, il predetto periodo è '*unico*', in quanto sia il servizio effettivamente prestato – nei termini e nei modi di cui si dirà – sia il periodo di formazione sono inquadrati quali momenti inscindibili all'atto dell'ingresso in modo '*stabile*' nella scuola; pertanto, a decorrere dall'anno scolastico 2015-16, i due '*momenti*', un tempo scindibili, assumono pari rilevanza ai fini della conferma nei ruoli e concorrono, *simultaneamente*, a determinare la conferma o meno nei ruoli a tempo indeterminato.

Ai fini del superamento dell'anno di formazione e di prova il personale neoassunto deve effettuare un servizio '*effettivo*' di almeno 180 giorni nel corso dell'anno scolastico di assunzione, di cui almeno 120 di attività didattiche; i periodi, secondo quanto chiarito nella c.m., sono proporzionalmente ridotti per i neoassunti in servizio con prestazione o orario inferiore su cattedra o posto.

Il d.m. ha chiarito che:

- sono computabili nei *centottanta giorni* tutte le attività connesse al servizio scolastico, ivi compresi i periodi di sospensione delle lezioni e delle attività didattiche, gli esami e gli scrutini e ogni altro impegno di servizio, *a esclusione* dei giorni riferibili a ferie, assenze per malattia, congedi parentali, permessi retribuiti e aspettativa. Va computato anche il primo mese del periodo di astensione obbligatoria dal servizio per gravidanza;

- sono compresi nei *centoventi giorni* di attività didattiche sia i giorni effettivi di insegnamento sia i giorni impiegati presso la sede di servizio per ogni altra attività preordinata al migliore svolgimento dell'azione didattica, ivi comprese quelle valutative, progettuali, formative e collegiali.

Con riferimento ai docenti neoassunti in servizio con prestazione o orario inferiore su cattedra o posto (*part time*), il punto 2 della c.m. precisa che i centottanta giorni di

servizio e i centoventi giorni di attività didattica *sono proporzionalmente ridotti*, fermo restando l'obbligo relativo alla frequenza, *per intero*, delle 50 ore di formazione previste.

In *caso di valutazione negativa* del periodo di formazione e di prova, il personale neoassunto è sottoposto a un secondo periodo *di formazione e di prova, non rinnovabile*.

Personale docente ed educativo tenuto al periodo di formazione e di prova

L'articolo 2, comma 1, del d.m. definisce le tre categorie di destinatari del periodo di formazione e prova, ovvero:

1. personale che si trova al primo anno di servizio con incarico a tempo indeterminato, a qualunque titolo conferito, e che aspiri alla conferma nel ruolo. A riguardo, la c.m. al punto 1 precisa che *“Tali immissioni avvengono attraverso fasi distinte, che comunque fissano al 1° settembre 2015 la decorrenza giuridica delle nomine, a prescindere dalla data di effettiva assunzione del servizio”*;
2. personale per il quale sia stata richiesta la proroga del periodo di formazione e prova o che non abbia potuto completarlo negli anni precedenti. *In ogni caso la ripetizione del periodo comporta la partecipazione alle connesse attività di formazione*, che sono da considerarsi parte integrante del servizio in anno di prova;
3. personale per il quale sia stato disposto il passaggio di ruolo.

Differimento della presa di servizio

In caso di differimento della presa di servizio, anche in virtù di quanto disposto dall'articolo 1, commi 98-99, della legge 107/2015, il periodo di formazione e di prova può essere svolto, nell'anno scolastico di decorrenza giuridica della nomina, anche presso l'istituzione scolastica statale ove è svolta una supplenza annuale o sino al termine delle attività didattiche, purché su medesimo posto o classe di concorso affine².

A riguardo, sino alla ridefinizione delle classi di concorso e comunque per l'anno scolastico 2015-16, il periodo di formazione e prova può essere svolto, *su istanza dell'interessato e dietro specifica autorizzazione del dirigente dell'ambito territoriale dove il neoassunto docente presta servizio in qualità di supplente*³, anche sulla base dei seguenti criteri:

- la supplenza su posto di sostegno per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria è valida indifferentemente ai fini dello svolgimento del periodo di prova su posto di sostegno per la scuola dell'infanzia o primaria;
- la supplenza su posto di sostegno per la scuola secondaria di primo e di secondo grado è valida indifferentemente ai fini dello svolgimento del periodo di prova su posto di sostegno per la scuola secondaria di primo e di secondo grado;

² Per classi di concorso affini si devono intendere quelle comprese negli ambiti disciplinari di cui al d.m. n. 354 del 1998, ove il servizio sia effettuato nello stesso grado d'istruzione della classe di concorso di immissione in ruolo, come previsto dall'art. 3 comma 5 lettera c) del d.m.

³ Allegato 2 alla Nota USR E-R n. 16368 del 15.12.2015.

- per le classi di concorso, la supplenza è valida sullo specifico grado di istruzione e in considerazione della corrispondenza degli insegnamenti impartiti con gli insegnamenti relativi alla classe di concorso di immissione in ruolo;

- la supplenza su posto di sostegno è valida ai fini dello svolgimento del periodo di prova anche su posto comune e viceversa, nel medesimo ordine e grado di scuola.

L'attività di formazione è comunque svolta con riferimento al posto o alla classe di concorso di immissione in ruolo.

Criteri di valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova

L'articolo 4 del d.m. specifica nel dettaglio le finalità del periodo di formazione e di prova, all'interno del quale dovrà essere verificata la corretta padronanza degli *standard* professionali da parte del personale neoassunto, con specifico riferimento a:

- competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche;
- competenze relazionali, organizzative e gestionali;
- osservanza dei doveri connessi con lo *status* di dipendente pubblico e alla funzione docente;
- partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi previste dalle stesse.

Per la verifica delle competenze relazionali e organizzative sarà oggetto di valutazione l'attitudine collaborativa, di interazione con le famiglie, di capacità di affrontare situazioni complesse e dinamiche culturali e di partecipazione attiva e sostegno ai piani di miglioramento della scuola. Con riferimento al terzo punto, il d.m. ha chiarito che i parametri sono contenuti sia all'interno del d.lgs. 165/2001⁴, sia all'interno del d.P.R. 62/2013⁵.

Il dirigente scolastico dovrà rendere edotto il personale tenuto all'effettuazione del periodo di formazione e prova (artt. 2 e 3 del d.m.):

1. delle caratteristiche salienti del percorso formativo;
2. degli obblighi di servizio e professionali connessi al periodo di formazione e prova;
3. delle modalità di svolgimento e di valutazione;
4. dei compiti attribuiti al docente con funzioni di *tutor*.

Infine, la verifica relativa all'attività formativa è definita nell'articolo 5 del d.m. in argomento.

I citati criteri per la valutazione definiscono, così, un profilo '*a tutto tondo*' del personale neoimpresso in ruolo, sia dal punto di vista didattico-relazionale, sia sotto il profilo dei doveri e delle responsabilità connessi al corretto svolgimento della funzione che si è chiamati a rivestire.

⁴ D.lgs. n. 165/2001, recante: “*Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*”.

⁵ D.P.R. n. 62 del 2013, recante: “*Codice di comportamento dei dipendenti pubblici, a norma dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165*”.

Il modello formativo

Il modello formativo proposto dal d.m. conferma il processo di innovazione e personalizzazione del percorso relativo alla conferma nei ruoli a tempo indeterminato, peraltro già avviato dal MIUR in via sperimentale nel corso del precedente anno scolastico⁶.

Il modello formativo previsto per l'anno scolastico 2015-16 si è arricchito di diversi tipi di azioni, quali:

- incontri iniziali di accoglienza e di presentazione del percorso formativo e incontri conclusivi di valutazione complessiva (per circa 6 ore di attività);
- partecipazione a laboratori formativi, strutturati su 8 aree trasversali⁷, anche per consentire ai docenti di scegliere proposte formative coerenti con il bilancio di competenze e il patto per lo sviluppo professionale (cui dedicare circa 12 ore);
- attività di *peer to peer*, esplicita nell'art. 9 del d.m. attraverso momenti di osservazione in classe, stimolando la reciproca collaborazione tra personale neoassunto e tutor (cui dedicare almeno 12 ore);
- formazione *on-line* (conteggiata virtualmente in 20 ore) attraverso la piattaforma Indire, centrata su un portfolio formativo a supporto della riflessione professionale del personale neoassunto per tutto l'anno scolastico (art. 10 del d.m.).

Le attività di formazione terranno conto dei bisogni formativi del personale neoassunto che emergono dal bilancio di competenze, saranno calibrate sulla prassi didattica quotidiana oggetto di analisi con il *peer to peer* e curvate sulle specificità del ruolo e della funzione (laboratori formativi) e infine rielaborate attraverso l'attività *on line* imperniata sul portfolio.

Il percorso ipotizzato con Nota USR E-R 16368 del 15 dicembre 2015 risulta strutturato nelle seguenti fasi, con le rispettive ore dedicate:

Accoglienza e incontri plenari	Laboratorio formativo	<i>Peer to peer</i>	Attività <i>on line</i>	Totale
6 ore	12 ore	12 ore	20 ore	50 ore

⁶ Nota MIUR-DirPERS n. 6768 del 27.2.2015 e Nota MIUR n. 11511 del 15.04.2015.

⁷ Art. 8, comma 4, del d.m. 850/2015: Aree trasversali: nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica; gestione della classe e problematiche relazionali; valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento); bisogni educativi speciali; contrasto alla dispersione scolastica; inclusione sociale e dinamiche interculturali; orientamento e alternanza scuola-lavoro; buone pratiche di didattiche disciplinari.

L'amministrazione centrale del MIUR definisce le coordinate nazionali del progetto. La definizione delle linee d'intervento e l'organizzazione del percorso è realizzata dall'amministrazione territoriale del MIUR ovvero gli Uffici scolastici regionali (USR). In Emilia-Romagna l'USR organizza la formazione avvalendosi dei propri Uffici per ambito territoriale, secondo le indicazioni e le linee di intervento definite dalla Direzione Generale, che ne cura il coordinamento complessivo, avvalendosi di uno *Staff regionale*⁸.

Valutazione ed esito finale del periodo di formazione e di prova

Ai sensi del comma 117 della legge 107/2015 *“Il personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova è sottoposto a valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione istituito ai sensi dell'articolo 11 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come sostituito dal comma 129 del presente articolo, sulla base dell'istruttoria di un docente al quale sono affidate dal dirigente scolastico le funzioni di tutor”*.

Il legislatore ha quindi individuato i tre soggetti deputati alla valutazione del personale in periodo di formazione e prova, attribuendo a ciascuno di esso una specifica funzione:

1. il dirigente scolastico, a cui spetta la valutazione finale;
2. il comitato di valutazione di cui all'art. 11 del d.lgs. 297/1994⁹, a cui è rimessa l'espressione di un parere formulato nei termini di cui si dirà;
3. il docente con funzioni di *tutor*, a cui è demandata l'attività istruttoria.

La disciplina della procedura è dettagliatamente descritta all'interno dell'articolo 13 del d.m., in cui vengono cadenzati i diversi momenti e i relativi adempimenti connessi alla conclusione del processo valutativo, ivi inclusi quelli che competono al personale in periodo di formazione e prova; a riguardo, si richiama l'attenzione su quanto disciplinato dal comma 2 del citato articolo 13: *“il docente sostiene un colloquio innanzi al Comitato; il colloquio prende avvio dalla presentazione delle attività di insegnamento e formazione e della relativa documentazione contenuta nel portfolio professionale, consegnato preliminarmente al dirigente scolastico che lo trasmette al Comitato almeno cinque giorni prima della data fissata per il colloquio. L'assenza al colloquio, ove non motivata da impedimenti inderogabili, non preclude l'espressione del parere. Il rinvio del colloquio per impedimenti non derogabili è consentito una sola volta”*.

Il Comitato¹⁰ è convocato dal dirigente scolastico al termine dell'anno di formazione e prova, *nel periodo intercorrente tra il termine delle attività didattiche – compresi gli esami di*

⁸ http://ww2.istruzioneer.it/wp-content/uploads/2015/11/MIUR.AOODRER.REGISTRO_UFFICIALE.U.0015709.26-11-2015.pdf.

⁹ Come novellato dal comma 129 della legge n. 107/2015.

¹⁰ Il Comitato per la valutazione è composto, quando convocato per esprimere il proprio parere sul superamento del periodo di formazione e di prova, ai sensi del novellato articolo 11 del d.lgs. n. 297/1994, dal dirigente scolastico, da 3 docenti dell'istituzione scolastica – di cui 2 scelti dal collegio dei docenti e 1 dal consiglio di istituto – e integrato dal docente a cui sono affidate le funzioni di tutor.

qualifica e di Stato – e la conclusione dell'anno scolastico. Il parere, ai sensi del comma 4 del citato articolo 13, è obbligatorio, ma non vincolante per il dirigente scolastico, che può discostarsene con atto motivato.

Il dirigente scolastico, ai sensi dell'articolo 14 del d.m., procede alla valutazione del personale in periodo di formazione e di prova sulla base dell'istruttoria compiuta, con particolare riferimento ai “*Criteri per la valutazione del personale docente in periodo di formazione e di prova (definiti all'art. 4) e al Bilancio di competenze, analisi dei bisogni formativi e obiettivi della formazione (specificati all'art. 5)*” e al parere del Comitato.

La documentazione è parte integrante del fascicolo personale del personale docente ed educativo.

In caso di *giudizio favorevole* sul periodo di formazione e di prova, il dirigente scolastico emette provvedimento motivato di conferma in ruolo per il personale neoassunto; in caso di *giudizio sfavorevole*, il dirigente scolastico emette provvedimento motivato di ripetizione del periodo di formazione e di prova, indicando anche gli elementi di criticità emersi, individuando le forme di supporto formativo e di verifica del conseguimento degli *standard* richiesti ai fini della conferma in ruolo nell'anno scolastico successivo.

Nel corso del secondo periodo di formazione e di prova è obbligatoriamente disposta una verifica, affidata a un dirigente tecnico, per l'assunzione di ogni utile elemento di valutazione dell'idoneità del personale neoassunto.

Il dirigente scolastico richiede una visita ispettiva in corso di anno scolastico anche nel caso in cui dovessero manifestarsi gravi lacune di carattere culturale, metodologico-didattico e relazionale.

La relazione rilasciata dal dirigente tecnico è parte integrante della documentazione che sarà esaminata, in seconda istanza, dal Comitato di valutazione al termine del secondo periodo di formazione e prova. La conseguente valutazione potrà prevedere o il riconoscimento di adeguatezza delle competenze professionali e la conseguente conferma in ruolo oppure il mancato riconoscimento dell'adeguatezza delle competenze professionali e la conseguente non conferma nel ruolo ai sensi della normativa vigente.

La conclusione della procedura deve avvenire nel rispetto dei termini indicati e nei limiti temporali stabiliti, con riferimento alla chiusura dell'anno scolastico. I provvedimenti da adottare in caso di ulteriore esito sfavorevole dopo la sua ripetizione sono disciplinati dall'articolo 439 del d.lgs. 297/1994.

Riferimenti bibliografici

ROSSI M., *Periodo di prova personale docente neoassunto*, in “Notizie della Scuola, n. 5, 1-15 novembre 2015.

SPINOSI M., *Anno di formazione: una grande opportunità per le nuove leve*, in: *www.notiziedella-scuola.it*, (29/10/2015).

DAL BILANCIO DI COMPETENZE AL PORTFOLIO

Patrizia Magnoler, Pier Giuseppe Rossi

Progettare il proprio essere insegnante

L'elemento che caratterizza il profilo dei neoassunti italiani, in particolare nella situazione attuale, è che gli stessi, nella grande maggioranza dei casi, hanno diversi anni di esperienza come insegnanti.

Cosa cambia, allora, per un neoassunto superare lo status di precari, al di là del fatto di raggiungere finalmente la dovuta stabilità lavorativa ed economica? Come cambia il loro essere professionisti?

Forse il mutamento maggiore sta nella possibilità di poter vedere in termini strategici e prospettici il proprio inserimento in una comunità professionale e poter lavorare in modo progettuale sulla propria traiettoria personale di sviluppo. In effetti, in ogni contesto, essere assunti a tempo indeterminato significa poter attivare una visione a lungo termine, pur tenendo conto dei diversi contesti operativi nei quali realizzarla, alimentando, al contempo, un saper agire e un saper trarre conoscenza dall'esperienza per potenziare il proprio sviluppo professionale. Nella scuola questo processo è ancora più reale in quanto ogni comunità ha una propria cultura, un proprio linguaggio, una serie di valori spesso non esplicitati in documenti ufficiali, costruiti nel tempo grazie al contributo di tutti i suoi membri.

In tale ottica va vista la formazione dei neoassunti che, quindi, non ha come principale scopo quello di informare i neoassunti sul mondo della scuola o su specifiche tecniche, ma di accompagnarli verso una nuova progettualità del proprio essere insegnante.

Costruire il portfolio: come cominciare

In questa sede ci preme descrivere l'ambiente *on line* per la formazione dei neoassunti che ha nell'*e-portfolio* la struttura portante.

Quest'ultimo si articola in quattro diversi *step* che supportano il percorso riflessivo ovvero l'elaborazione del proprio curriculum formativo, l'analisi di due sessioni di lavoro, la costruzione di due bilanci di competenze (fig. 1).

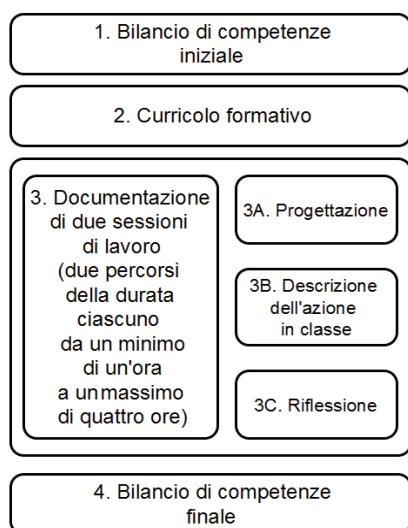
L'obiettivo dell'*e-portfolio* è quello di predisporre uno spazio-tempo *on line* in cui il neoassunto possa ripensare le attività in presenza (seminari, attività in classe) e la propria esperienza precedente all'immissione in ruolo, per costruire relazioni e connessioni tali da consentirgli di individuare come proiettarsi verso la futura professionalità desiderata.

Ma vediamo più in dettaglio i quattro *step* di lavoro proposti.

Il **Bilancio di competenze** viene compilato due volte: una prima versione è realizzata prima di iniziare il percorso formativo e una seconda versione alla fine dello stesso.

Il bilancio costituisce il filo conduttore del percorso di formazione nel suo complesso: nella prima fase permette di tratteggiare che tipo di professionista si è al fine di cogliere i bisogni di formazione. Sulla base di questa prima auto-valutazione, che può essere realizzata anche in collaborazione con il tutor, verrà steso il *contratto formativo*, un vero e proprio piano di miglioramento intenzionale che orienterà la scelta dei laboratori formativi da frequentare, gli aspetti da attenzionare maggiormente durante l'insegnamento e da confrontare con colleghi e tutor.

E-PORTFOLIO DEI NEOASSUNTI



Il bilancio si articola in tre sezioni: (1) il docente e la propria classe, (2) il docente e la propria scuola, (3) il docente e la propria traiettoria professionale. La prima parte analizza le competenze legate all'azione didattica, la seconda quelle connesse al coinvolgimento nella vita della comunità scolastica e la terza pone al centro le modalità con cui il docente cura la propria crescita professionale.

Il secondo momento di lavoro è dato dalla stesura del **curricolo formativo**, la cui compilazione richiede al neoassunto di ripensare al proprio percorso personale di studio e di lavoro, e di scegliere alcune esperienze formali e informali che hanno maggiormente inciso sulla sua formazione come docente. Di ciascuna esperienza (5 al massimo) dovrà indicare gli aspetti che hanno maggiormente influito sulla propria filosofia educativa, sul proprio modo di vedere la scuola e l'insegnamento, nonché gli effetti che le azioni formative hanno avuto sulla formazione di queste concezioni.

Documentare l'azione didattica mediante il portfolio

La parte centrale del portfolio è dedicata *all'analisi e alla documentazione di due sessioni didattiche*, due micro attività, ovvero due situazioni didattiche o lezioni (la cui durata massima non dovrebbe superare le 4-6 ore, in modo che la descrizione possa essere dettagliata) che vanno descritte iniziando dalla fase di progettazione. Il blocco relativo all'analisi e alla documentazione delle sessioni si compone di tre sotto-sezioni: progettazione, azione, riflessione.

Progettazione

Si chiede inizialmente di precisare come si è proceduto nella progettazione, ovvero da quale input si è partiti, quali obiettivi sono stati scelti, quali mediatori e strumenti di valutazione sono stati utilizzati, quali sono state le attività previste. Si invita anche a descrivere come si ipotizza possa evolvere l'azione didattica progettata e gli eventuali nodi problematici che la classe potrebbe trovare maggiormente complessi. Questa modalità di descrizione della fase che precede la lezione in classe ha una duplice funzione: focalizzare gli elementi considerati nella progettazione per 'rileggere' i legami tra gli stessi (es. quale rapporto tra attività, obiettivo e verifica), attivare un processo di anticipazione che, proprio perché svolto in modo consapevole e intenzionale, consente all'insegnante di predisporre e recuperare eventuali strategie, per far fronte a probabili problemi che gli allievi incontreranno. Quanto più la simulazione sarà accurata e fondata su dati empirici (ad es., il tipo di errori osservati in precedenti lezioni sullo stesso argomento, i comportamenti dei propri alunni), ovvero terrà conto delle modalità operative e delle relazioni presenti nella classe, tanto meglio la progettazione supporterà l'azione.

Descrizione

La documentazione delle sessioni didattiche richiede di descrivere l'azione con materiali documentali quali (1) i materiali predisposti dal docente (schede, slide, video, immagini, fotocopie di testi), (2) i materiali elaborati dagli studenti durante e dopo la sessione di lavoro, (3) i video o le immagini riprese durante le attività (sempre che si disponga della liberatoria dei genitori e siano rispettate tutte le norme sulla privacy), (4) le osservazioni a caldo degli studenti, del tutor o del docente stesso.

Riflessione

Infine, è prevista una riflessione post-azione. In essa si rileggono i materiali precedentemente elaborati in fase di progettazione e di azione e si individuano le differenze tra il progettato e l'agito. Anche se, come ben sappiamo, in didattica difficilmente l'azione realizzata è una mera messa in atto del progettato, cogliere le cause e gli eventi che hanno determinato le regolazioni in azione può essere utile per approfondire i motivi del mutamento, per comprendere a quali risorse professionali si è ricorsi per far fronte all'imprevisto, per annotare aspetti imprevidi delle strategie utilizzate, in altri termini per comprendere il proprio agire. Ogni riflessione sull'azione effettuata aiuta a chiarire e alimentare le proprie concettualizzazioni sulle strategie di lavoro e sui contenuti (dimensione produttiva) e a ripensare la propria traiettoria professionale personale (dimensione costruttiva). Le sessioni da documentare sono preferibilmente quelle realizzate in presenza del tutor nella fase *peer to peer* e vanno scelte sessioni di lavoro 'normali', quelle che più facilmente fanno emergere lo stile di insegnamento, le modalità operative soggettive, le routine preferite, il modo con cui si impostano le relazioni con gli studenti o con i colleghi. Le due sessioni saranno realizzate rispettivamente nella fase iniziale del percorso formativo e nella fase finale: il confronto tra le due esperienze per-

metterà di cogliere l'impatto che le singole esperienze vissute nell'ambito della formazione (laboratori, incontri frontali) e dell'azione in aula (gestite individualmente), rivisitate alla luce della propria riflessione e dei suggerimenti del tutor, hanno prodotto in termini di cambiamento di pensiero, di conoscenza, di competenza.

Fare sintesi di un percorso dinamico

L'ultima parte del portfolio è il secondo *Bilancio di competenze*. A chiusura del percorso, il neoassunto sarà chiamato a ripensare quali cambiamenti siano avvenuti e in virtù di quali esperienze e alla definizione degli obiettivi futuri che si prefigge per continuare ad alimentare il proprio essere insegnante.

L'articolazione dell'e-portfolio può essere vista come una metafora temporale in quanto accompagna il neoassunto nel comprendere da dove viene (bilancio di competenze, curriculum formativo), dove si trova (documentazione dell'azione), verso dove è proiettato (bilancio di competenze finale), ma anche come artefatto-processo che consente di stabilire relazioni tra le differenti attività svolte nell'anno di formazione.

Nella costruzione dell'e-portfolio assume un ruolo importante anche il tutor, figura che accompagna lo sguardo sugli eventi, che aiuta a rileggere quanto è avvenuto, che aiuta l'altro a trovare le strategie per l'azione più efficaci e più coerenti proponendo, anche in base alla propria esperienza, soluzioni praticabili. Il suo intervento inizia con il primo Bilancio di competenze perché affianca il neoassunto nell'esame delle dimensioni di competenza, le discute con lo stesso e, nel discuterle, pone domande utili a chiarire il pensiero. Il tutor diviene un co-protagonista nella fase *peer to peer*, nella quale mostra come 'vive' l'insegnamento, esplicita le ragioni delle scelte e delle strategie, non tanto per modellizzare l'agire del collega meno esperto, quanto per mostrare un modo per ripensare l'agire. Quando vi sarà una seconda fase di osservazione (il tutor osserva il neoassunto), l'esperienza precedentemente vissuta aiuterà a far crescere un clima di confronto e di riflessione nel quale l'oggetto principale su cui concentrarsi sarà il miglioramento dell'insegnamento quale processo che facilita e supporta l'apprendimento.

Rendere esplicita la propria identità professionale

La prospettiva che fonda il dispositivo formativo complesso sin qui descritto è l'alternanza tra teoria e pratica, tra immersione nell'azione e distanziamento riflessivo sulla stessa. Sono queste le dimensioni che attualmente vengono riconosciute quali fondamenti della professionalità. Il docente oggi, molto più di ieri, non è colui che sa mettere in atto procedure date, ma colui che, utilizzando gli strumenti presenti nel proprio bagaglio professionale, assembla strategie e progetta percorsi adatti al contesto e alla complessità dell'aula. Ogni classe oggi presenta tante tipicità e ogni studente è differente dagli altri per cultura, genere, contesto sociale, mondo di conoscenze, abilità. Un tempo c'erano una norma e alcune eccezioni. Oggi è sempre più difficile parlare di norma e occorre saper progettare percorsi inclusivi, ovvero aperti e capaci di permet-

tere differenti modalità operative e processi personalizzabili. In questo contesto il docente deve essere consapevole del proprio modo di predisporre i dispositivi formativi, di gestire gli stessi e le relazioni che si attuano.

E proprio in questo senso opera l'e-portfolio, lo spazio-tempo, il dispositivo che accompagna il docente nel prendere coscienza del proprio profilo, del proprio modo di interpretare l'insegnamento (fotografia dell'attuale) e delle possibili evoluzioni che lo stesso può assumere (proiezione verso il futuro). Tali proiezioni non portano ad acquisire modelli esterni, ma alla capacità di rileggere, anche in base a input esterni, la propria identità personale e professionale, il proprio stile.

Non esiste il buon insegnante, esistono tanti modi diversi e personalizzati di essere buoni insegnanti. A ognuno spetta di individuare consapevolmente il proprio 'stile' e di trovare un equilibrio e una coerenza personale tali da consentirgli di continuare a cambiare per poter rispondere efficacemente alle continue sfide che si presentano.

Se i laboratori possono fornire input, se l'attività *peer to peer*, grazie alla relazione con il tutor, può offrire prospettive di analisi e suggerimenti, l'e-portfolio e la riflessione che esso promuove favoriscono la costruzione di una rete di significati attraverso cui il neoassunto può mettere a punto un proprio modello di insegnante.

Ed è proprio questo che hanno colto alcuni docenti neoassunti che lo scorso anno hanno effettuato un percorso formativo molto simile a quello di questo anno: finalmente, hanno affermato, ci è data la possibilità di pensare a noi in modo progettuale, imparando a esplicitare ciò che normalmente non si dice, per farlo diventare oggetto di ricerca e di evoluzione.

Schema di bilancio di competenze

I. Area delle competenze relative all'insegnamento (didattica)

- a) Organizzazione delle situazioni di apprendimento*
- b) Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo*
- c) Coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro*

II. Area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (organizzazione)

- d) Lavorare in gruppo tra insegnanti*
- e) Partecipare alla gestione della scuola*
- f) Informare e coinvolgere i genitori*

III. Area delle competenze relative alla propria formazione (professionalità)

- g) Affrontare i doveri e i problemi etici della professione*
- h) Servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative*
- i) Curare la propria formazione continua*

L'OSSERVAZIONE IN CLASSE

Roberta Cardarelli

Un pesce fuor d'acqua...

Lo svolgimento delle azioni didattiche *in classe* rappresenta uno dei più rilevanti processi che costituiscono l'insegnamento, e l'osservazione di tali processi è uno degli strumenti più formidabili di conoscenza della scuola e di formazione degli insegnanti. Questa prospettiva infatti mette sotto la lente di ingrandimento quegli eventi che, per la loro ordinarietà, pervasività e quotidianità, possono sfuggire ai ricercatori, e forse agli stessi insegnanti, che li vivono come ovvi e impliciti, come sfugge al pesce la consistenza dell'acqua che ne costituisce l'ordinario ambiente di vita.

Osservare e descrivere i processi didattici a livello di classe però è difficile. In primo luogo perché a livello di classe si svolge e si articola una molteplicità di azioni e interazioni tutte rilevanti per l'educazione e l'istruzione. In secondo luogo perché tutte le classi e tutti gli insegnanti sono diversi, e al tempo stesso per osservare occorre trovare delle parole riassuntive capaci di descrivere gli eventi di oggi, ma anche quelli di domani, e cioè individuare categorie, ossia occhiali, unificanti. Infatti osservare non significa soltanto 'vedere', ma piuttosto guardare con uno scopo, un'intenzionalità, e perciò guardare 'armati' di occhiali specifici. Non a caso i tentativi della ricerca di descrivere i processi che si svolgono in classe sono stati sempre molto interessanti ma spesso anche molto insoddisfacenti.

Come e cosa descrivere dell'insegnamento?

Occorre essere consapevoli che attraverso l'osservazione si selezionano e considerano sempre aspetti parziali del processo di insegnamento-apprendimento. Per esempio, le ricerche che negli anni '70 del Novecento avevano indirizzato la loro attenzione sulla osservazione del processo comunicativo in classe, e in particolare *sull'interazione verbale* insegnante-allievi. Ora non occorre nemmeno ricordare quanto essa sia rilevante, dal momento che gli scambi verbali sono alla base della giornata scolastica e della qualità del rapporto educativo, oltre che delle pratiche di istruzione; insomma sono ancora una volta quell'acqua talmente 'ovvia' da non essere conosciuta e problematizzata dal pesce che vi sguazza.

L'osservazione della interazione verbale ha dato luogo ad ampi sistemi di categorie e griglie di analisi (Flanders e De Landsheere per esempio) che avevano tuttavia il limite di schematizzare l'interazione verbale solo lungo un'unica dimensione, quella della direttività. Veniva osservata la comunicazione contrapponendo interazioni segnate dal-

la imposizione autoritaria dell'insegnante a quelle segnate invece da democraticità degli scambi verbali. Si tratta di una prospettiva interessante ma parziale e, tutto sommato, povera anche nella descrizione degli scambi verbali: quando interagisce con gli allievi ogni insegnante può non solo essere più o meno 'autoritario', ma anche più o meno capace di strutturare o destrutturare i processi di apprendimento degli allievi, capace più o meno di coinvolgerli e di gestire il gruppo classe, eccetera.

Altre ricerche hanno colto, attraverso l'osservazione in classe, la dimensione della '*gestione della classe*' e hanno dimostrato quanto questa dimensione (da non confondere con il mero controllo delle condotte anomale o indisciplinate) sia importante per la costruzione di un ambiente di apprendimento efficace (Doyle 1986, Cardarelli 1999). In particolare quegli studi osservavano sia le manifestazioni di coinvolgimento degli studenti sia il correlativo comportamento gestionale dell'insegnante.

E così si riscontrava che alcuni modi di gestire le interruzioni durante le lezioni, o alcune modalità di organizzare la classe nella transizione da un'attività all'altra sembravano responsabili di maggiore o minore partecipazione e coinvolgimento degli studenti. Tuttavia né la prospettiva dell'interazione verbale né quella della gestione della classe esauriscono la descrizione dell'insegnamento, e nemmeno appaiono peculiari del processo di insegnamento in senso lato.

Il focus e il metodo: tra novizi ed esperti

Il medesimo problema che si pone sul piano della ricerca, cioè di come osservare il comportamento dell'insegnante e le sue interazioni in classe per descriverne e riconoscerne gli elementi salienti sul piano della professionalità, è quello stesso che si pone all'insegnante che intenda osservare per capire come un 'esperto' esprime sul campo la sua *expertise*, oppure quando deve osservare le modalità di azione di un 'novizio'.

In ogni caso bisogna evitare la tentazione di osservare tutto ciò che accade, perché ciò è impossibile, così come ci si deve guardare dalla semplice registrazione di ciò che colpisce l'osservatore. Beninteso tali tentazioni sono in qualche misura inevitabili e accompagnano il nostro osservare quotidiano, non solo a scuola. Ma per rendere più saliente l'osservazione, occorre finalizzarla preventivamente a qualche aspetto ritenuto importante, e trovare strumenti o strategie di supporto per mantenere il focus di attenzione. Questo significa selezionare, preventivamente ed espressamente, comportamenti corrispondenti a quei processi di insegnamento che intendiamo esplorare. Meglio se ciò accade dopo avere riflettuto sulla rilevanza di tali comportamenti e dopo avere condiviso le modalità di osservazione (quando, per quanto tempo, con quale supporto, e soprattutto come scrivere l'osservazione). Un elemento spesso trascurato è che la metodologia dell'osservazione implica una annotazione/registrazione di ciò che si osserva.

Nella prospettiva della ricerca scientifica la registrazione di eventi e comportamenti è indispensabile per passare a una lettura sintetica dei dati, cioè, in altre parole, alla lo-

ro categorizzazione o misura. Nella prospettiva della formazione, cioè quando si imposta l'osservazione a fini formativi, la registrazione si presta tanto a una rilevazione quantitativa di frequenze quanto alla successiva attività di discussione congiunta degli episodi osservati.

In questo confronto, tra l'agente/attore e l'osservatore, che spesso viene indicato con *revisione tra pari*, consiste uno dei fattori di formazione e 'miglioramento', utile anche all'insegnante esperto, quando una sua pratica didattica consueta, diventata ormai un'abitudine inconsapevole nell'esperto, gli diventa improvvisamente visibile in seguito all'osservazione del novizio. Va da sé peraltro che l'insegnante al debutto che può osservare un collega in azione ne ricava una preziosa indicazione sui vari modi in cui si può interpretare una determinata condotta professionale: dalla lezione all'interrogazione e al supporto ad allievi in difficoltà.

Scale e osservazione

Anche le scale di autovalutazione e in particolare quelle di *self-efficacy* dell'insegnante possono essere impiegate per sostenere il confronto tra le idee e le concezioni di insegnamento, e si prestano egregiamente a mettere in contatto i colleghi con diversa esperienza e a far approfondire ed evolvere le concezioni di entrambi in una prospettiva di maggiore consapevolezza.

Le scale sono costituite da frasi od enunciati che richiedono all'insegnante di valutare in quale misura si ritiene capace di adempiere a una determinata funzione professionale. Per esempio nella scala cosiddetta dell'Ohio troviamo le seguenti domande “*In quale misura riesci a stabilire buone relazioni con gli studenti più difficili?*”, oppure “*In quale misura sai utilizzare molteplici strategie di valutazione?*” (Cardarelli Antonietti Bertolini Scipione, 2015).

Nella medesima scala sono contemplati tre ambiti ritenuti cruciali della professione docente in cui non è difficile riconoscersi e con cui è utile confrontarsi: la *competenza nelle strategie didattiche*, nella *gestione della classe* e nel *coinvolgimento degli allievi*, che in effetti sono includibili in qualunque fotografia del 'buon docente'.

Le scale di autovalutazione dell'insegnante hanno insomma il pregio di elencare valori o finalità della professione e richiedono all'insegnante di stimare la propria capacità nel perseguire quelle mete.

Tuttavia per la loro struttura non comportano una specificazione analitica dei comportamenti corrispondenti e dunque non sono direttamente utilizzabili per condurre l'osservazione. Dal punto di vista operativo, ciò significa che un'osservazione produttiva deve selezionare ambiti rilevanti, cioè valori condivisi dell'insegnamento, e individuare e ritagliare repertori comportamentali corrispondenti da mettere sotto osservazione.

La scheda di osservazione SSGC

Un esempio interessante che combina i due elementi citati è lo strumento di osservazione in classe SSGC - *Strategie Sostegno Gestione Clima*¹ redatto da Invalsi, che seleziona sia azioni che si possono osservare in classe, sia le funzioni perseguite attraverso tali azioni: in altre parole, lo strumento predefinisce e seleziona eventi che traducono in modo concreto istanze di qualità dell'insegnamento. Le macroaree dell'insegnamento individuate sono quattro: *Strategie didattiche*; *Gestione della classe*; *Sostegno, Guida e Supporto*; *Clima di apprendimento* e sono articolate in azioni a cui corrisponde una *check list* di comportamenti osservabili.

Per fare un esempio, le seguenti azioni: “*L'insegnante adatta le attività in base alle differenze tra studenti?*”; “*L'insegnante riconosce i bisogni emotivi degli studenti?*”; “*L'insegnante supporta l'autostima degli studenti?*” vengono assunte come indicatori osservabili di “*Insegnamento adattato ai diversi bisogni degli studenti?*”, che è una traduzione della più ampia istanza di “*Sostegno e supporto agli allievi?*”.

Parallelamente, nell'area delle “strategie didattiche” vengono considerate azioni utili a sostenere l'impegno cognitivo degli allievi, come la discussione in classe; nella macroarea 'gestione della classe', azioni che si riferiscono alla gestione del tempo, delle regole e dei comportamenti.

Qualcuno potrebbe obiettare che quelle aree non esauriscono le finalità dell'azione educativa scolastica, ma è difficile sostenere che esse siano estranee a tale finalità, o che non siano rilevanti.

Il quadro che viene delineato combina sia comportamenti professionali salienti sia ingredienti di qualità che si riferiscono a quei comportamenti, e per questo rappresenta uno strumento stimolante per l'autoesame degli insegnanti e per l'osservazione *peer to peer*.

Gli indicatori, cioè gli ingredienti interessanti

Le quattro aree individuate sono quanto basta per avviare un'osservazione non meramente impressionistica del comportamento insegnante in aula, e gli osservabili individuati non sono frutto di intuizioni ovvero di buon senso dei redattori, ma sono ricavati da importanti ricerche e studi sui processi di insegnamento-apprendimento in aula.

I fattori contemplati nello strumento SSGC contengono infatti *ingredienti* del comportamento insegnante avvalorati in molteplici studi. Solo per fare qualche esempio, il concetto di *clima di classe*, inteso non solo come clima e calore delle relazioni interpersonali, ma anche come atteggiamento diffuso e condiviso in ordine all'apprendimento – che è lo specifico della scuola – è risultato sempre correlato a buoni esiti in termini di partecipazione e apprendimento degli allievi. Un secondo *ingrediente* molto impor-

¹ *La scheda di osservazione SSGC*, Area Invalsi *Valutazione delle scuole*, responsabile D. Poliandri, in www.invalsi.it.

tante è rappresentato da una azione dell'insegnante spesso trascurata, e cioè “*la chiarezza nel comunicare i criteri di successo, i traguardi e i risultati attesi*”. Si tratta di esplicitare alla classe sia i piani di apprendimento che l'insegnante persegue, sia la scansione dei tempi, sia i risultati di acquisizione per gli allievi stessi. Altrettanto importante risulta informare precocemente gli studenti sulle regole di comportamento, e negoziarle con la classe in modo esplicito. Regole di comportamento non solo sul piano disciplinare ma anche sul piano dello svolgimento delle lezioni o esercitazioni. In contesti internazionali si usa spesso il termine 'routine' per designare modalità di azioni pianificate e ricorrenti condivise e praticate in classe: esse fluidificano lo svolgimento delle attività didattiche, riducendo le occasioni di confusione e perdita di tempo.

Nel nostro Paese il termine *routine*, per svariate ragioni, è connotato da un'aura di negatività, ma la sua efficacia è un dato potentemente avvalorato dalla ricerca internazionale.

Altri due ingredienti salienti che meritano di essere osservati sono implicati nello strumento Invalsi citato: la '*gestione del tempo*' e la '*comprensione ed elaborazione approfondita delle conoscenze*'. Il primo definisce un profilo di expertise dell'insegnante mai abbastanza valorizzato, e può essere rilevato anche mostrando quante attività rimangono non concluse, quanto tempo viene speso in momenti organizzativi, eccetera. Il secondo elemento ha dalla sua parte decine di ricerche che dimostrano quanto l'apprendimento sia stabile e produttivo quanto più gli allievi sono sollecitati a confrontare concetti o regole, a porsi domande e a rispondere a domande complesse, e non si richieda loro una mera memorizzazione. Per esempio l'item “*l'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento*” definisce un ingrediente di elevata qualità con cui tutti gli insegnanti, inclusi quelli universitari, dovrebbero confrontarsi quotidianamente.

L'osservazione in classe dunque può rappresentare un mezzo di potenziamento della competenza professionale, e non solo nell'anno di prova, perché permette una socializzazione professionale esperita sulle concrete pratiche di aula, può creare un lessico condiviso e favorire nelle istituzioni scolastiche l'affermarsi di una comunità di pratiche non nominale ma sostanziale.

Riferimenti bibliografici

- CARDARELLO R. (1999), *La conduzione della classe*, in F. Zambelli, G. Cherubini (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Franco Angeli, Milano.
- DOYLE W. (1986), *Classroom Organisation and Management*, in M. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York.
- CARDARELLO R., ANTONIETTI M., BERTOLINI C., SCIPIONE L. (2015), *Insegnamento specialistico per il sostegno e insegnanti della scuola secondaria*, in *La formazione degli insegnanti iniziale e in servizio*, Convegno di studi, Università di Roma-Tre, Roma, 19-21 novembre 2015.

PEER TO PEER: FORMAZIONE TRA PARI

Paolo Senni Guidotti Magnani

Il percorso dell'*osservazione in classe*, di cui all'art. 9 del d.m. 850/2015 e al paragrafo 4 della c.m. 36167¹, viene presentato attraverso quattro schede:

Scheda 1 - Preparazione dell'osservazione in classe prima di iniziare.

Scheda 2 - Programmazione tutor-docente neoassunto: scelta di esempi di situazioni di insegnamento-apprendimento da osservare e delle metodologie didattiche da usare nell'esperienza. Condivisione di descrittori.

Scheda 3 - Esperienze di osservazione in classe: conduzione e ruoli.

Scheda 4 - Traccia per i colloqui fra tutor e docente neoassunto e per la stesura della relazione del docente neoassunto al termine dell'osservazione in classe

SCHEDA 1

Preparazione dell'osservazione in classe prima di iniziare

Condivisione delle fasi principali dell'esperienza di osservazione in classe

a. il docente tutor e il docente neoassunto scelgono le situazioni di insegnamento-apprendimento da osservare in classe (vedi scheda 2);

b. il docente neoassunto va nella classe dell'insegnante tutor e il docente tutor va nella classe del docente neoassunto scambiandosi i ruoli di osservatore/osservato (vedi scheda 3);

c. alle esperienze e ai momenti di osservazione in classe seguono momenti di colloquio e scambio fra colleghi (vedi scheda 4);

d. l'attività va vista secondo l'approccio metodologico della ricerca-formazione.

Sensibilizzazione sulla metodologia didattica e problemi annessi

È opportuno far precedere l'esperienza di *osservazione in classe* da alcune domande reciproche tra tutor e docente neoassunto sull'efficacia delle metodologie didattiche:

- cosa intende per qualità della didattica?
- quali ritiene siano le maggiori difficoltà nel suo lavoro?
- quali ritiene siano le risorse a sua disposizione?
- in quale ambito sente il bisogno di ricevere formazione?

¹ D.m. 850 del 27/10/2015, art. 9 e c.m. prot. 36167 del 5/11/2015, paragrafo 4.

*Cosa c'è da sapere prima di iniziare*²

Sarebbe auspicabile prevedere alcuni momenti formativi o informativi rivolti ai docenti e ai tutor, su temi specifici:

- l'*osservazione in classe*, la competenza di osservazione, gli strumenti;
- l'*osservazione in classe (peer review)*: origini, storia, esempi, efficacia;
- l'autovalutazione e la procedura PDCA³;
- le simulazioni di *osservazioni in classe*.

Per progettare l'osservazione in classe col PDCA

Pianificazione (plan)

Definire in anticipo le aree di qualità dell'insegnamento in cui si vuole attuare la revisione o il miglioramento, attraverso eventuali questionari oppure con discussioni nei gruppi di formazione o nel micro-team docente neoassunto e tutor.

Mettere a punto gli strumenti per condurre e utilizzare le osservazioni (portfolio, *checklist*, cronistoria, descrizione del processo-lezione, indicatori e misure, interviste mirate).

Realizzazione (do)

In aula (*osservazione in classe*): definire tempi dell'osservazione, cosa fa l'osservatore e che strumenti usa.

Fuori dall'aula nel micro-team (*peer to peer*): definire tempi e strumenti (intervista semistrutturata, punti deboli e forti delle modalità di insegnamento, risultati ottenuti; autovalutazione del docente neoassunto, modalità di supervisione del tutor: dialogo *vs* lezione).

Controllo (check)

Individuazione dei punti deboli e dei punti forti della pianificazione e della realizzazione del segmento di esperienza condotto (eventuale punteggio).

Valutazione dei risultati raggiunti in termini di soddisfazione professionale (eventuale punteggio).

Puntualizzazione delle aree di qualità della didattica individuate e alla mappa della qualità della didattica (tavola delle congruenze e analisi delle cause).

Prove di apprendimento negli allievi in seguito ai cambiamenti didattici adottati (eventuali misure).

Riprogettazione con cambiamenti e miglioramenti (act)

Elementi professionali da cambiare e azioni da compiere prima della nuova pianificazione (rapporto causa criticità-soluzione di miglioramento).

Eventuali questioni al di fuori del micro-team da discutere nei grandi gruppi.

² Vedi in fatto di "personalizzazione delle attività di formazione" l'art. 5 del d.m. n. 850/2015: il "primo bilancio di competenze", il "patto per lo sviluppo professionale" e il "nuovo bilancio di competenze" a conclusione dell'anno di formazione. Vedi anche il "Portfolio professionale" (art. 11, d.m. 850/2015).

³ Autovalutazione e PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) possono costituire il filo rosso dell'anno di formazione. Essi collaborano a costituire lo sfondo metodologico dell'esperienza di *osservazione in classe*.

SCHEMA 2

Programmazione tutor-docente neoassunto: scelta di esempi di situazioni di insegnamento-apprendimento da osservare. Condivisione di descrittori

L'*osservazione* verte sulla competenza didattica disciplinare e interdisciplinare, sulla metodologia, sulle competenze relazionali e organizzative e di gestione della classe. Gli esempi di situazioni di apprendimento da prendere in esame sono desunte dalla letteratura⁴ e mediate dai protagonisti (docenti neoassunti e docenti tutor) con la costruzione di una mappa della qualità della didattica. La sintesi proveniente dalla letteratura vede l'insegnamento secondo cinque dimensioni: progettuale, relazionale, metodologica, organizzativa e valutativa⁵.

La mappa, intesa come un elenco di dieci caratteristiche della buona didattica, pensate in “cosa fa l'insegnante” e “cosa fanno gli allievi”, viene concordata nelle ore preparatorie al *training* interautosservativo.

Le situazioni di apprendimento da osservare sono decise nella riunione preliminare fra il tutor e il docente neoassunto, meglio se concordata anche a livello di istituto. L'osservazione può essere circostanziata con l'indicazione di descrittori-indicatori relativi a “cosa fa l'insegnante”, a “cosa fa l'allievo” e all'efficacia dei risultati attesi.

Linee guida USR E-R (2014-15)

Esempio di mappa aperta

Strategie didattiche: strutturazione dell'attività, stile comunicativo, sostegno all'apprendimento...

Gestione della classe: uso del tempo, organizzazione degli spazi, motivazione allo studio...

Relazione: empatia, accoglienza, solidarietà, spirito cooperativo, conflitti...

Utilizzo dei laboratori: biblioteca, laboratori disciplinari e di informatica, attività in partenariato con esperti...

Utilizzo dell'extra-classe: territorio in cui è inserita la scuola, gita scolastica, viaggio di istruzione, gemellaggio...

Utilizzo delle nuove tecnologie: pc in classe, LIM, documentari e film...

Esempi di situazioni di apprendimento (segmenti professionali)

Spiegazione, interrogazione, correzione di un elaborato scritto, valutazione di una performance, conversazione o discussione, ricerca in gruppo di tipo disciplinare, unità di apprendimento su una competenza trasversale, attività cooperativa, unità di apprendimento interdisciplinare, unità di apprendimento sull'inclusione. L'uso della LIM e delle nuove tecnologie viene considerato elemento trasversale.

⁴ Si rimanda alla sintesi utilizzata nella ricerca sulla qualità della didattica “Nell'aula la scuola”, pubblicata nel supplemento di “Notizie della scuola”, 2010. La ricerca, che è stata condotta da AICQ, rete SIRQ e Università di Torino, con il partenariato dell'USR per il Piemonte (coordinamento scientifico di M. Castoldi), analizza l'insegnamento secondo cinque dimensioni: progettuale, relazionale, metodologica, organizzativa e valutativa. In www.marchiosaperi/istruzioneepiemonte.it.

⁵ Vedi il kit per il miglioramento della didattica “Nell'aula la scuola”, cit.

Situazioni di apprendimento

<i>Situazioni di apprendimento</i>	<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>	<i>Risultato atteso</i>
<i>Spiegazione</i>	Spiegazione verbale dell'argomento	Ascolto attivo	Numero di interruzioni accettabile e numero di domande
<i>Correzione di un compito scritto</i>	Presentazione del risultato statistico della prove. Lettura e commento in classe di tre elaborati rappresentativi. Colloqui individuali. Controllo di avvenuta comprensione delle correzioni e consigli per migliorare	Ascolto attivo	Livello di soddisfazione del docente. Verifica dell'efficacia del lavoro di verifica dell'elaborato spostata in tempo successivo
<i>Conversazione - discussione</i>	Presentazione dell'argomento e delle regole della discussione	Partecipazione, rispetto delle regole	Numero, distribuzione, congruenza e qualità degli interventi
<i>Attività cooperativa</i>	Suddivisione della classe in gruppi, assegnazione del compito e dei criteri di valutazione del prodotto, spiegazione delle regole (ad es., <i>cooperative learning</i>)	Lavoro in situazione di brusio attivo, rispetto dei ruoli, attenzione al risultato, rispetto dei criteri, autovalutazione degli allievi	Livello di soddisfazione del docente, valutazione sul diffondersi nel tempo di comportamenti inclusivi
<i>Unità didattica sull'inclusione (educazione alla cittadinanza)</i>	Intervista all'assessore, preparazione dell'intervista con la raccolta delle domande; regole per la situazione	Partecipazione attiva, rispetto delle modalità di conduzione, compilazione questionario di verifica o svolgimento di una relazione con traccia	Livello di soddisfazione del docente, risultato del questionario o della relazione

SCHEDA 3**Esperienze di osservazione in classe: conduzione e ruoli**

Le modalità possono essere diverse. Si potrebbero strutturare più sequenze brevi (ad esempio esperienze della durata di un'ora a ruoli alternati), ma la durata potrebbe essere diversa, in base alle concrete situazioni.

Per ognuna delle esperienze si dovranno indicare: definizione della situazione di apprendimento, descrittori osservati, giorno, ora di inizio e ora di fine. I ruoli nelle *esperienze di osservazione in classe* sono i seguenti.

Il tutor:

- *in azione di insegnamento*: esercita l'attività professionale concordata con attenzione ai descrittori previsti;

- *nel ruolo di osservatore*: annota punti deboli, punti forti, domande da porre e primi consigli da fornire al docente neoassunto.

Il docente neoassunto:

- *in azione di insegnamento*: esercita l'attività professionale concordata con attenzione ai descrittori previsti;

- *nel ruolo di osservatore*: annota nella scheda gli elementi di qualità a lui ignoti riscontrati nell'attività del tutor, individua o fa ipotesi sul meccanismo che li ha prodotti, annota domande da porre al tutor, in seguito al confronto professionale che si instaura compie autovalutazione della propria azione didattica in termini di punti deboli e punti forti e di livello di soddisfazione.

Esempio di Scheda 3

Istituto: _____

Docente tutor: (nome cognome, disciplina di insegnamento, eventuale ruolo di sistema):

Docente neoassunto: (nome cognome, disciplina di insegnamento, eventuale ruolo di sistema):

<i>Esperienza - Situazione di apprendimento</i>	<i>Descrittori condivisi*</i>	<i>Compilazione a cura del tutor**</i>	<i>Compilazione a cura del neoassunto (quando osserva)***</i>
Esperienza n. ___ <i>tutor insegna / neoassunto osserva</i> data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. ___ <i>tutor osserva / neoassunto insegna</i> data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. ___ <i>tutor insegna / neoassunto osserva</i> data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. ___ <i>tutor osserva / neoassunto insegna</i> data _____ situazione di apprendimento: _____			

Annotare:

- * punti di attenzione e descrittori concordati;
- ** punti deboli, punti forti, domande da porre e primi consigli da fornire (a cura del tutor quando osserva);
- *** elementi di qualità a lui ignoti riscontrati nell'attività del tutor, individuazione o ipotesi sul meccanismo che li ha prodotti, annotazione di domande da porre al tutor, autovalutazione della propria azione didattica in termini di punti deboli e punti forti e di livello di soddisfazione.

SCHEDA 4**Traccia per i colloqui fra tutor e docente neoassunto e per la stesura della relazione del docente neoassunto al termine dell'osservazione in classe**

L'esperienza didattica, sia del tutor sia del docente neoassunto, si arricchisce attraverso la riflessione e il mutuo scambio fra colleghi (*peer to peer*). Gli scambi professionali fanno riferimento alle dimensioni dell'insegnamento e alla mappa del buon insegnamento.

Per la stesura della “specificazione della relazione del docente neoassunto” a conclusione delle 12 ore di osservazione in classe si propone la seguente traccia:

- vissuto personale durante l'esperienza di osservazione in classe (*training interautosservativo*);
- livelli di competenza riscontrati in sé e nel tutor nelle situazioni di apprendimento (vedi relativi descrittori);
- pratiche didattiche nuove apprese nei campi professionali previsti dal d.m. 850/2015 (competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, relazionali, organizzative e gestionali);
- autovalutazione e covalutazione *peer to peer* delle *performance* di insegnamento in relazione alla didattica per competenze: conoscenze, abilità, applicazioni, relazioni, responsabilità, autonomia;
- aree e competenze di miglioramento individuate;
- bisogni formativi individuati.

Parte III

Guardarsi attorno: le risorse nel territorio

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

Direttore Generale: Stefano Versari

Indirizzo: Via De' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna

Telefono: 051 37851 (centralino)

E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it

Pec: drer@postacert.istruzione.it

Sito web: www.istruzioneer.it

<i>Uffici</i>	<i>Dirigente responsabile</i>
Staff del Direttore Generale: segreteria, comunicazione, dirigenti dell'amministrazione (Area I).	Stefano Versari Direttore Generale
I - Funzione vicaria. Affari generali. Personale docente, educativo ed ATA. Legale, contenzioso e disciplinare.	Bruno Eupremio Di Palma
II - Risorse finanziarie. Personale dell'USR. Edilizia scolastica.	Antimo Ponticello
III - Diritto allo studio. Europa e scuola. Tecnologie per la didattica. Istruzione non statale.	Giovanni Desco (<i>ad interim</i>)
IV - Ordinamenti scolastici. Dirigenti scolastici.	Laura Gianferrari (<i>fino 31.12.2015</i>)

La nuova organizzazione dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, come delineata in queste pagine, consegue al processo di riorganizzazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e, a seguito della pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del decreto ministeriale n. 912 del 18 dicembre 2014, decorre dal 21 aprile 2015.

UFFICI DI AMBITO TERRITORIALE

Ufficio V - Ambito territoriale di BOLOGNA

Dirigente amministrativo: Giovanni Schiavone

Ufficio VI - Ambito territoriale di FERRARA

Dirigente amministrativo: Francesco Orlando (*ad interim*)

Ufficio VII - Ambito territoriale di FORLÌ-CESENA e RIMINI

Dirigente amministrativo: Giuseppe Pedrielli

Ufficio VIII - Ambito territoriale di MODENA

Dirigente amministrativo: Silvia Menabue

Ufficio IX - Ambito territoriale di PARMA e PIACENZA

Dirigente amministrativo: Giovanni Desco

Ufficio X - Ambito territoriale di RAVENNA

Dirigente amministrativo: Agostina Melucci (*ad interim*)

Ufficio XI - Ambito territoriale di REGGIO EMILIA

Dirigente amministrativo: Antimo Ponticiello (*ad interim*)

I due Uffici di “Parma e Piacenza” e “Forlì-Cesena e Rimini”, con competenza su due province, sono articolati in due sedi, ciascuna delle quali ubicata nel comune capoluogo delle predette province.

Dirigenti tecnici in servizio presso l'Ufficio Scolastico Regionale

Claudio Bergianti, Giancarlo Cerini, Paolo Davoli, Agostina Melucci, Maurizia Migliori, Francesco Orlando

Coordinamento Servizio Ispettivo

Giancarlo Cerini

LE INIZIATIVE DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE

Sono numerose le iniziative di ricerca, formazione e promozione culturale della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, spesso promosse d'intesa con gli Uffici di Ambito territoriale o in partenariato con istituzioni pubbliche, culturali, scientifiche della regione.

Un quadro informativo esauriente delle diverse attività è reperibile nel sito dell'USR E-R all'indirizzo www.istruzioneer.it, aggiornato in tempo reale e visitato giornalmente da migliaia di utenti.

Dalla *homepage*, che si caratterizza come un vero e proprio portale, è possibile accedere ai siti degli Uffici di Ambito territoriale, ai siti 'satelliti' che affrontano tematiche specifiche, alle pubblicazioni, ai nuovi servizi, come la *web-TV*, che offre programmi e resoconti delle iniziative più significative dell'USR, alla rivista *on line*, a un archivio di grandi dimensioni. Per una descrizione dettagliata si invia all'apposito paragrafo del presente Quaderno, che illustra le funzionalità del sito.

L'Ufficio Scolastico Regionale realizza accordi e intese volte al potenziamento e alla qualificazione dell'offerta formativa delle scuole su molteplici temi, fra cui si ricordano la formazione, l'innovazione tecnologica, la cultura sostenibile, le innovazioni ordinamentali, ecc.

Le Intese sono reperibili sul sito www.istruzioneer.it, sezione Intese istituzionali.

Riordino del I ciclo e Indicazioni nazionali

L'Ufficio Scolastico Regionale si è impegnato in questi anni ad accompagnare il processo di evoluzione delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, che trovano ora un assetto definitivo nel d.m. 254/2012, da cui hanno preso avvio specifiche misure di accompagnamento.

Nell'a.s. 2013-14, a livello regionale (c.m. 22/2013), si sono attivate 31 reti di scuole; ulteriori fondi, stanziati dal MIUR per l'a.s. 2014-15 (c.m. 49/2014), hanno poi permesso il proseguimento delle iniziative formative e l'avvio di ulteriori 13 reti, tutte impegnate in attività di ricerca-azione in forma di laboratorio. Nel corrente a.s. 2015-16, grazie ai fondi stanziati all'uopo dall'art. 28 del d.m. 435/2015, altre 9 reti di scuole e quasi 150 istituzioni scolastiche della nostra regione avranno la possibilità di approfondire i temi connessi alla valutazione e alla certificazione delle competenze, ai nuovi modelli di certificazione adottati in via sperimentale (c.m. 3/2015) e al consolidamento delle progettazioni curriculari e didattiche coerenti con le *Indicazioni/2012*.

Dal sito nazionale appositamente dedicato (www.indicazioninazionali.it) si possono trarre informazioni, materiali, esemplificazioni utili per l'attuazione delle Indicazioni per il curricolo. Ulteriori *news* di carattere regionale si trovano nell'apposito spazio sul sito USR www.istruzioneer.it, alla voce "Tematiche in evidenza. Indicazioni I ciclo".

In particolare si segnalano:

- la rubrica “Scuola dell’infanzia e Indicazioni”, che presenta una ricca documentazione del convegno nazionale “Infanzia e oltre”, organizzato per conto del MIUR a Bologna il 24-25 marzo 2015;

- la rubrica “Certificazione delle competenze” che presenta i materiali di inizi seminari e iniziative realizzati

Handicap, disturbi specifici di apprendimento e personalizzazione dell’insegnamento

L’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, riguardo ai temi dell’handicap, dei disturbi specifici di apprendimento e dei percorsi di personalizzazione dell’insegnamento, svolge un’azione di coordinamento degli Uffici di ambito territoriale, mediante note di indirizzo e materiali di documentazione raccolti in uno specifico settore del sito Internet *www.istruzioneer.it*. Al settore si accede ‘cliccando’ sul bottone “BES Bisogni educativi speciali”. In tale spazio web si trova documentata tutta l’azione dell’Ufficio, che da anni pubblica *on line* dispense, materiali didattici e repertori di suggerimenti pratici. Di seguito si forniscono le indicazioni relative alle note di maggiore rilevanza finora pubblicate, ma si richiama l’attenzione dei docenti neoassunti sulla necessità di tenersi costantemente aggiornati, consultando il sito Internet citato ed esplorando i materiali linkati nel settore BES.

Le dispense pubblicate dall’Ufficio Scolastico Regionale per la formazione dei docenti in tema di disabilità, con approfondimenti sui disturbi dello spettro autistico, disponibili nel sito all’indirizzo: *http://archivio.istruzioneer.it* alla voce “Integrazione handicap e disabilità, sono relative a:

- tecnologie assistite e allo sviluppo delle competenze di base;
- insegnamento strutturato;
- transizione all’età adulta autonoma per alunni con disabilità;
- suggerimenti operativi per l’insegnamento ad alunni con disturbi dello spettro autistico;
- sviluppo delle abilità fino-motorie;
- educazione sensoriale e abilità grosso motorie;
- educazione alimentare per alunni con disturbi dello spettro autistico.

Nell’a.s. 2015-16 l’Ufficio Scolastico Regionale riprende il percorso dell’insegnamento agli alunni con disabilità intellettiva, già avviato nello scorso anno scolastico con un seminario regionale (13 dicembre 2014) e tre lezioni magistrali (sugli aspetti clinici, pedagogici e didattici: R. Dainese, *La didattica come pratica inclusiva in classe*, 9 febbraio; G. Roda, *L’insegnamento strutturato*, 3 marzo; A. Parmeggiani, *Approfondimenti sugli aspetti clinici del ritardo mentale*, 23 maggio). Nel corrente anno scolastico si svolgono 4 lezioni magistrali sull’insegnamento strutturato, tenuti da G. Roda (3 - 17 - 31 ottobre e 14 novembre 2015).

Si sta inoltre svolgendo un ciclo di incontri seminariali sulla stesura dei PEI con i docenti designati da 18 scuole secondarie di II grado e una formazione specifica destinata ai docenti che si occuperanno degli sportelli autismo presso i CTS.

Nuove Tecnologie e Disabilità

In Emilia-Romagna la rete di supporto alle scuole in tema di Nuove Tecnologie e Disabilità è articolata in 9 centri (CTS), uno per ciascuna provincia; l'elenco di tali centri è pubblicato sul sito Internet più volte citato. I CTS svolgono un'importante opera di informazione alle scuole e alle famiglie e di formazione sulle tecnologie didattiche sia per gli alunni con handicap sia per gli alunni con Disturbi specifici di apprendimento o con bisogni educativi speciali.

Alunni con cittadinanza non italiana

L'Ufficio Scolastico Regionale monitora annualmente i dati relativi alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana, sulla base dei dati statistici forniti dall'Amministrazione centrale del MIUR, anche con riferimento alla presentazione di istanze di deroga dal limite del 30% nella composizione delle classi, come previsto dalla C.M. 2/2010. Realizza approfondimenti sul tema in forma di *fact sheet*, con riferimento all'analisi dei principali dati quali-quantitativi e dei paesi di provenienza.

Attiva, inoltre, azioni perequative per situazioni di particolare complessità e definisce i criteri e le modalità per la ripartizione delle risorse correlate all'art. 9 del CCNL 2006-2009 per aree a rischio e a forte processo migratorio, con definizione di apposito Contratto integrativo regionale. Partecipa altresì alla realizzazione di azioni di formazione dedicate al tema dell'integrazione degli alunni stranieri.

Particolare attenzione viene dedicata alle azioni sviluppate dal MIUR e dal Ministero dell'Interno in relazione alle attività connesse all'accordo di integrazione fra stranieri e Stato. Infatti, i Centri Territoriali Permanenti sono direttamente impegnati nella realizzazione delle sessioni di formazione civica e di informazione, di cui all'art. 3 del d.P.R. 179/2011, nello sviluppo dei test per l'assegnazione dei crediti relativi alla conoscenza della lingua italiana, della cultura civica e della vita civile in Italia, di cui all'art. 5, co. 1, del d.P.R. 179/2011, e nei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana secondo il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue.

Le azioni di supporto all'orientamento e contro la dispersione

Per promuovere il contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica e per sostenere il successo formativo degli studenti, l'Ufficio Scolastico Regionale ha realizzato azioni formative e informative, partecipando ai percorsi realizzati dalle scuole dell'Emilia-Romagna, in raccordo con le associazioni dei genitori e con le rappresentanze degli studenti. L'Ufficio ha provveduto all'assegnazione e al monitoraggio delle risorse previste dalla legge 104/2013 e dal d.m. 87/2014 per la prevenzione del disagio e contro la dispersione. L'Ufficio ha sviluppato, all'interno delle azioni formative correlate al Piano "Lauree scientifiche", percorsi di formazione specificamente rivolti ai docenti di scuola secondaria di II grado di area matematica e statistica, chimica e fisica.

Alternanza scuola-lavoro

L'alternanza scuola-lavoro, introdotta come una modalità di realizzazione dei percorsi di scuola secondaria di secondo grado dalla legge 53/2003 e dal successivo d.lgs. 77/2005 è considerata, alla luce dei dd.PP.RR. 87, 88 e 89/2010 concernenti il riordino rispettivamente degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei, uno degli strumenti didattici privilegiati per realizzare i percorsi di studio del secondo ciclo d'istruzione con modalità più flessibile e maggiormente rispondente alle esigenze dei singoli studenti. Un più efficace collegamento tra offerta formativa e sviluppo socio-economico delle diverse realtà territoriali trova il suo pieno riconoscimento nella legge 13 luglio 2015, n. 107.

Con l'anno scolastico 2015-16, infatti, si dà avvio all'applicazione della succitata Legge di "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", che prevede all'art. 1, comma 33, che "i percorsi di alternanza scuola-lavoro" di cui al d.lgs. 15 aprile 2005, n. 77, siano attuati, negli istituti tecnici e professionali, "per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio" a partire dalle classi terze attive nel corrente anno scolastico.

La medesima legge prevede, altresì, al comma 37, l'adozione di un regolamento con cui è definita la Carta dei diritti e dei doveri degli studenti della scuola secondaria di secondo grado impegnati nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, con particolare riguardo alla possibilità per lo studente di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi stessi con il proprio indirizzo di studio.

Al comma 41 della legge 107/2015 è inoltre prevista l'istituzione presso le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura del Registro nazionale per l'alternanza scuola-lavoro, che consta di una sezione aperta e consultabile in cui risultano visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili a svolgere i percorsi di alternanza e una sezione speciale del Registro delle imprese di cui all'articolo 2188 del Codice civile, a cui devono essere iscritte le imprese per l'alternanza scuola-lavoro. Ciò consente la condivisione, nel rispetto della normativa sulla tutela dei dati personali, delle informazioni relative all'anagrafica, all'attività svolta, ai soci, ecc.

Con l'intento di fornire orientamenti e indicazioni per la progettazione, organizzazione, valutazione e certificazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro, alla luce delle innovazioni introdotte dall'articolo 1, commi dal 33 al 43, della Legge 107/2015, il MIUR ha fornito la *Guida Operativa per la scuola* relativa alle attività di alternanza scuola-lavoro (www.istruzioneer.it).

Annualmente l'Ufficio segue la procedura prevista dall'Amministrazione centrale di selezione dei progetti di alternanza scuola-lavoro destinatari dei finanziamenti afferenti al Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche – ex legge 440/1997, in relazione alle specifiche definite con Decreto della competente Direzione generale del

Miur (DG Ordinamenti), e coordina iniziative di formazione-informazione rivolte ai docenti impegnati nelle attività di alternanza.

Nell'a.s. 2014-15 sono stati individuati 13 istituti scolastici della regione che hanno operato come poli della formazione, con riferimento, per quanto attiene alle iniziative rivolte a docenti di istituti tecnici e professionali, a specifiche aree formative caratterizzanti le attività, realizzando, anche tramite strutture di rete, le attività formative destinate ai docenti della scuola secondaria di secondo grado.

L'entrata in vigore delle Legge 107/2015 produce, inoltre, un incremento, a regime, delle risorse destinate al finanziamento dei percorsi di alternanza scuola-lavoro, prevedendo all'art. 1, comma 39, per la realizzazione delle finalità inerenti alle attività richiamate ai commi 33, 37 e 38, nonché per l'assistenza tecnica e per il monitoraggio dell'attuazione delle attività, un'autorizzazione di spesa di 100 milioni annui a decorrere dall'anno 2016.

Poli tecnico-professionali

L'anno scolastico 2012-13 ha visto l'avvio di nuovi ambiti formativi, i poli tecnico-professionali, destinati al sistema della formazione tecnico-professionale, dal secondo grado al post-diploma. Come stabilito dalle *Linee Guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti Tecnici Superiori*, 25 gennaio 2008, questi poli rappresentano la collaborazione con il territorio, il mondo del lavoro, le sedi della ricerca scientifica e tecnologica, il sistema dell'istruzione, per l'innovazione e l'internazionalizzazione delle filiere che qualificano la nostra realtà regionale.

La Regione Emilia-Romagna e l'Ufficio Scolastico Regionale hanno predisposto misure di pianificazione organizzativa e finanziaria per facilitarne l'attivazione in fase sperimentale. Sono quindi stati individuati quattro ambiti di sviluppo e altrettante istituzioni scolastiche, di seguito indicate, quali promotrici dei poli tecnico-professionali e soggetti referenti per gli accordi di rete da sottoscrivere per l'avvio del progetto.

<i>Istituzioni scolastiche</i>	<i>Ambiti</i>
IIS "R. Brindisi" - Ferrara	Pesca
ITA "F. Baracca" - Forlì	Aeronautica
IIS "L. Spallanzani" - Modena	Agroalimentare ristorazione
ITSOS "C.E. Gadda" - Parma	Meccanica

IeFP - Istruzione e Formazione Professionale

La riforma dell'istruzione secondaria ha profondamente innovato i percorsi degli istituti professionali, in particolare per quanto attiene al rilascio della qualifica triennale. In attuazione di quanto disposto dalla riforma del Titolo V della Costituzione, infatti, che dispone la competenza esclusiva della Regione su questo tema, i percorsi triennali di qualifica, denominati percorsi IeFP, possono essere erogati dagli istituti

professionali solo in regime di 'sussidiarietà', dietro autorizzazione e programmazione della Regione. L'Accordo in Conferenza Unificata del 27 luglio 2011 e successive modificazioni è il testo di riferimento che, insieme al D.P.R. 87/2010 (riordino dell'istruzione professionale), regola la realizzazione di tali percorsi. La Regione Emilia-Romagna, inoltre, ha promulgato la Legge regionale 5/2011 che disciplina la frequenza a percorsi triennali per il conseguimento della qualifica.

Il sistema regionale di IeFP

In applicazione del complesso quadro normativo sopra esposto, il sistema di IeFP in Emilia-Romagna può così delinearsi, per quanto attiene all'utenza. Lo studente che intende conseguire una qualifica triennale deve iscriversi a un percorso quinquennale di istituto professionale che nella propria offerta formativa offra quel percorso, indicando all'atto dell'iscrizione che intende frequentare la classe che gli permetta di conseguire al terzo anno il titolo di qualifica professionale triennale prescelto. Al termine della prima classe lo studente può proseguire il percorso presso l'istituto professionale, oppure può scegliere la frequenza presso un ente di formazione.

L'esame di qualifica

L'attuale normativa prevede che gli esami conclusivi dei percorsi per il conseguimento dei *titoli di qualifica* si svolgano sulla base di specifica disciplina di ciascuna Regione, che sostituisce dunque le disposizioni nazionali sull'esame di qualifica, che costituiva precedentemente esame di Stato. Gli istituti professionali, dal 2013-14, hanno svolto gli esami di qualifica rinnovati dalle disposizioni regionali (Delibera di Giunta regionale 793/2013) in tutti gli aspetti caratterizzanti: modalità di ammissione, formazione della commissione, struttura dell'esame, elementi di certificazione.

IeFP per l'occupabilità

Nell'ambito degli interventi previsti dalle normative nazionali ed europee a sostegno dell'occupabilità, l'Ufficio Scolastico Regionale e la Regione Emilia-Romagna hanno ritenuto di ampliare la portata del sistema regionale di IeFP.

IeFP in Apprendistato

Con un Accordo del 2013, tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e Regione Emilia-Romagna, si è consentita l'attuazione di percorsi sperimentali di apprendistato per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e per il conseguimento in ambito lavorativo di una qualifica professionale negli istituti che erogano percorsi di IeFP e che hanno inteso aderire alla sperimentazione. Sono 27 gli istituti professionali che hanno aderito alla sperimentazione e a cui possono rivolgersi i giovani in possesso di un contratto di apprendistato per il percorso formativo previsto dalle disposizioni in materia; essi costituiscono il *Catalogo dell'offerta formativa dei percorsi sperimentali in apprendistato*.

Accordi innovativi

ENEL - Apprendistato per il conseguimento del diploma quinquennale. Un'iniziativa nazionale, coordinata dai Ministeri del lavoro e dell'istruzione, a cui hanno aderito anche l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e la Regione Emilia-Romagna, prevede l'assunzione in apprendistato di 150 studenti del 4° e 5° anno degli istituti tecnici tecnologici di elettronica ed elettrotecnica, in relazione ai prevedibili fabbisogni occupazionali di ENEL sul territorio nazionale. In Emilia-Romagna è stato coinvolto l'IIS "Marconi" di Piacenza, tra i cui studenti sono stati selezionati 15 giovani interessati al contratto di apprendistato. Questi, dall'a.s. 2014-15 hanno avviato il rapporto di lavoro con l'ENEL frequentando contemporaneamente per il 4° e il 5° anno l'istituto tecnico, che organizzerà il percorso formativo con modalità che lo rendano compatibile con l'attività lavorativa.

Progetto DESI (Dual Education System Italy). Ducati Motor Holding e Automobili Lamborghini hanno avviato, con la collaborazione di due istituti scolastici della provincia di Bologna ("Aldini Valeriani" e "Belluzzi-Fioravanti"), il Progetto DESI (*Dual Education System Italy*), grazie all'Intesa siglata con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e l'Assessorato Regionale alla Scuola, che ne curano anche il coordinamento e il monitoraggio. Il progetto si propone di far ottenere a giovani che hanno abbandonato i percorsi formativi un più alto livello di istruzione, fino al conseguimento di un diploma quinquennale, consentendo loro al contempo di acquisire competenze specifiche utili per un collocamento nel mondo lavorativo delle industrie automobilistiche. I giovani sono stati inseriti in percorsi di istruzione per adulti, alternando periodi di formazione presso gli istituti scolastici e periodi di *training on the job* in attività laboratoriali o prototipali presso i *Training Center* in Ducati e Lamborghini. L'accesso al percorso, regolamentato da apposito bando, ha previsto una selezione di 48 giovani, che saranno titolari di una borsa di studio e al termine del biennio, nell'anno scolastico 2015-16, potranno essere ammessi all'esame di Stato per il conseguimento del diploma quinquennale.

CHEF to CHEF. L'Ufficio Scolastico Regionale e l'Assessorato alla scuola, formazione professionale, università e ricerca, lavoro della Regione Emilia-Romagna e l'Associazione "CHEF to CHEF" hanno firmato un Protocollo d'intesa per innalzare e innovare le competenze professionali nell'ambito della filiera della ristorazione e agroalimentare. Esso intende promuovere iniziative sperimentali congiunte di formazione nei contesti lavorativi del settore, con l'obiettivo di avvicinare al lavoro il sistema di istruzione tecnica e professionale, tramite esperienze altamente qualificate di formazione che permettano l'acquisizione e il potenziamento di competenze tecniche e professionali spendibili nel settore, anche in vista dell'occupabilità.

Carpigiani. Il 2014-15 rappresenta il primo anno di attuazione di un progetto che fa perno sull'azienda Carpigiani, leader nel mondo delle macchine per la produzione del gelato artigianale, che opera in uno stretto rapporto anche con il settore agro-

alimentare. L'azienda ha coinvolto istituti scolastici i cui indirizzi siano coerenti con tali competenze (I.I.S. "Belluzzi Fioravanti" di Bologna, per il settore tecnico-tecnologico, e l'I.P. "Scappi" di Castel San Pietro Terme, per i servizi per l'enogastronomia), per realizzare percorsi mirati che, attraverso la curvatura del curricolo e introducendo significativi momenti di alternanza scuola-lavoro in azienda, sono finalizzati all'acquisizione delle competenze specifiche per l'inserimento nella filiera della produzione e distribuzione del gelato.

Percorsi di Istruzione tecnica superiore (ITS)

Grazie a un'intensa collaborazione tra Ufficio Scolastico Regionale e Regione l'anno scolastico 2012-13 ha visto la conclusione del percorso dei primi allievi degli ITS. Essi hanno conseguito il 'Diploma di tecnico superiore', con l'indicazione dell'ambito di riferimento. Gli ITS si costituiscono secondo la forma della 'Fondazione di partecipazione', che richiede la compartecipazione di una pluralità di soggetti: una scuola tecnica o professionale, una struttura formativa accreditata dalla Regione per l'alta formazione, l'ente locale, l'impresa, l'università e/o la ricerca. La durata dei percorsi è biennale, fino a 2000 ore, suddivise in quattro semestri, con tirocini obbligatori per almeno il 30% del monte orario complessivo, con docenti che provengono dal mondo dell'istruzione, della formazione e del lavoro. I percorsi sono previsti a completamento del quadro di innovazione e promozione della cultura tecnica, introdotto nell'ordinamento dal d.P.C.M. del 25 gennaio 2008; le Regioni devono prevederli nel piano di programmazione triennale territoriale di istruzione e formazione superiore.

Gli istituti tecnici superiori in ambito regionale sono sette; la corrente programmazione consta di 13 percorsi formativi per il biennio 2014-2016 e di n. 14 percorsi per il biennio 2015-2017 (www.istruzioneer.it).

L'istruzione per gli adulti

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna riguardo al tema dell'istruzione dell'adulto svolge un ruolo di accompagnamento all'attuazione degli indirizzi e delle strategie nazionali.

Nel febbraio del 2013 è stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale il *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*, che detta le norme generali per la graduale ridefinizione dei CTP e dei corsi serali in CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) a partire da questo e dai prossimi anni scolastici.

I CPIA sono istituzioni scolastiche autonome a tutti gli effetti, articolate in reti territoriali di servizio costituite da una sede centrale ove si collocano gli Uffici amministrativi e da punti di erogazione di servizio (sedi associate) dove vengono allestiti i percorsi formativi di primo livello, che comprendono percorsi per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione; percorsi per l'acquisizione di competen-

ze di base connesse all'obbligo di istruzione; percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Possono erogare anche percorsi di ampliamento dell'offerta formativa.

Nella nostra Regione sono stati attivati i seguenti CPIA: Metropolitan - Bologna; Imolese; Bologna Montagna; Ferrara; Forlì-Cesena; Modena; Piacenza; Parma; Ravenna; Reggio Nord; Reggio Sud; Rimini. Nell'ambito di un progetto nazionale, è stato istituito un *Gruppo interregionale Emilia-Romagna, Campania e Molise, di supporto tecnico* per le azioni di accompagnamento alla ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dell'istruzione degli adulti, che ha portato alla realizzazione di materiali e documenti resi pubblici per dirigenti e docenti. Viene attivata periodicamente una rilevazione sulle strutture provinciali, per la conoscenza delle situazioni e in particolare per collaborazioni con enti territoriali per azioni antidispersione.

A sostegno dei compiti dei CPIA in tema di istruzione carceraria è nata una rete di collaborazione tra soggetti, comprendente Ufficio Scolastico Regionale, Centro per la Giustizia minorile per l'Emilia-Romagna, Istituto penale minori di Bologna, Provveditorato Regionale di Giustizia, per la rete di Sezioni carcerarie del primo e del secondo ciclo del territorio.

Servizio Marconi TSI e Piano “Scuola Digitale”

Il Servizio Marconi TSI (Tecnologie nella Società dell'Informazione) opera da diversi anni presso l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna occupandosi degli aspetti tecnologici, metodologici e didattici relativi all'impiego delle nuove tecnologie in classe. Costituito da una équipe di insegnanti, rappresenta l'unità operativa regionale che segue per l'Ufficio le azioni del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), coordina le attività di formazione dei docenti da questo previste e, più in generale, propone ai docenti iniziative di formazione dove è prevalente l'aspetto tecnologico. Con le azioni PNSD "Lim" e "Cl@ssi 2.0" negli anni 2009-2013 il gruppo ha operato a livello di consulenza e ha predisposto un percorso di accompagnamento e formazione, in concorso con l'Università di Bologna (Scienze della Formazione) e il nucleo territoriale ANSAS, con la realizzazione di incontri mensili in presenza, la conduzione di visite periodiche nelle scuole, la documentazione strutturata delle esperienze disseminate sul territorio, come patrimonio da condividere e valorizzare.

Il Marconi TSI sta favorendo la condivisione di queste esperienze attraverso la graduale costruzione di reti collaborative fra gli insegnanti. Si tratta di uno sforzo quotidiano, portato avanti anche in ambienti informali come i *social* più diffusi, ma è un servizio fondamentale: l'amministrazione dialoga con tutti gli attori facilitando l'accesso alle risorse e alle competenze disponibili; offre una base e un'opportunità di condivisione, costituendo un'azione di collegamento fra i docenti e opera una vera e propria azione di disseminazione sul territorio di concetti, di modelli e aspetti formativi non in modo centralistico, ma sempre più capillare, omogeneo e collaborativo; ancora, sta creando una *community* di docenti competenti e costantemente aggiornati e in connes-

sione fra loro, capaci e pronti a garantire sul territorio regionale un sostegno ai colleghi, alla formazione sul campo e alla progettualità delle scuole; li possiamo considerare 'animatori digitali' *ante litteram*.

Prezioso risulta il lavoro di sperimentazione e proposta di nuovi modelli e pratiche didattiche che i docenti del Marconi portano avanti, come il nuovo assetto tecnologico proposto nell'ultima azione "Classi 2.0": il *mixed mobile*. Questo modello è basato sul superamento del concetto di laboratorio informatico evitando di fornire una 'macchina' per ogni alunno; prevede un misto di dispositivi che si integrano e si completano nelle diverse funzionalità, sempre nella possibilità di un'ulteriore espansione (in *Bring Your Own Device* - BYOD o con altri acquisti) del sistema. Un ulteriore esempio di sperimentazione è costituito dalla cassetta "Robocoop" con dispositivi di robotica, di elettronica e per il *coding* proposti alle scuole primarie nell'azione Coop Estense nel terzo anno di sviluppo del progetto.

In questa cornice si stanno conducendo le più recenti azioni del Piano Nazionale Scuola Digitale, unite ad altre azioni/sperimentazioni nate con il sostegno della Regione Emilia-Romagna (come Scuola@Appennino) e di alcuni privati che hanno donato finanziamenti significativi nelle aree terremotate, primo fra tutti l'intervento di Coop Estense, davvero importante sia in termini di risorse che di modalità.

Il Servizio Marconi, proponendosi come punto di coordinamento e di raccordo, ha favorito l'integrazione dei vari progetti allargando il numero delle scuole coinvolte in progetti e attività 2.0 e integrando con assetti tecnologici simili i piani di finanziamento pubblico e privato, potenziando la formazione dei docenti e concretizzandola in attività sempre più pratiche e laboratoriali e meno teoriche e frontali, anche con attività di *tutoring* e *coaching* o in giornate residenziali.

La stretta unione fra modelli tecnologici, metodologie e formazione/aggiornamento è al centro delle proposte formative del Servizio Marconi che declinano la loro offerta sul territorio in più modalità:

1. Attività diretta erogata presso la sede dell'USR, con cadenza di uno o due incontri alla settimana. Formazione specifica a tema, destinata a docenti esperti e ai referenti delle scuole (40 incontri in "Sala Ovale", presso USR E-R, nell'ultimo anno).

2. Formazione finanziata dal MIUR e articolata sul territorio regionale grazie all'azione di una rete di scuole polo provinciali. Il Servizio Marconi ha ruolo di supporto/coordinamento tecnico-didattico, al fine di armonizzare l'azione a livello regionale.

3. Formazione realizzata in coda all'azione 2.0 finanziata da Coop Estense, che vede la creazione tra Modena e Ferrara di una rete di 5 scuole polo che offrono un programma (circa 50 proposte tra febbraio e maggio 2015) aperto a tutti i docenti.

A fianco di tutto questo si esercita una costante azione di monitoraggio e condivisione con le scuole (sono gestite diverse *mailing list* tematiche) sull'evoluzione degli strumenti e delle pratiche didattiche. Nell'ultima fase grande interesse viene rivolto alle azioni che hanno a che fare con le tematiche del *coding* (microprogrammazione nella

scuola primaria) e del *making* (stampa 3d, didattica dell'invenzione e della costruzione dei prototipi, ecc.).

Sul sito istituzionale, <http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/>, sempre più consultato e utilizzato dai docenti coinvolti e interessati, è pubblicata e aggiornata la fitta rete di attività, iniziative e formazioni.

PROGETTI FORMATIVI NAZIONALI

Nel corso degli ultimi anni sono state realizzate nella nostra regione capillari azioni di formazione, anche in connessione con programmi di intervento nazionali (si citano i progetti “M@t.abel” (matematica), “Poseidon” (lingue) e “ISS” (scienze)¹. Particolarmente significativi risultano i progetti EM.MA (matematica) ed ELLE (lingue), che hanno coinvolto centinaia di docenti nell'analisi delle prove di valutazione degli apprendimenti in Italiano e Matematica e delle loro implicazioni sulla didattica.

Formazione in lingua inglese insegnanti scuola primaria

Per acquisire l'idoneità all'insegnamento della lingua inglese, i docenti di scuola primaria provvisti di titolo sono tenuti a frequentare appositi corsi di formazione, organizzati a livello provinciale, sulla base del Piano nazionale predisposto dal MIUR. Il percorso formativo – modello *blended*, con una parte *on line* – consente ai docenti di sviluppare competenze linguistiche e metodologico-didattiche. I corsi, triennali (ma con possibilità di abbreviazione in base al livello di ingresso dei corsisti), hanno una durata di 380 ore (340 di lingua e 40 ore di metodologia) e si concludono con il raggiungimento del livello B1 (Quadro di riferimento UE), certificato da un CLA (Centro Linguistico di Ateneo). Dei 30 corsi linguistici inizialmente programmati – Piattaforma “Learn and Teach” INDIRE –, nel corrente anno scolastico 2015-2016 giungeranno a completamento, sia per la parte linguistica sia per quella metodologica, gli ultimi 25.

Apposite informazioni sui corsi possono essere assunte dai referenti per la formazione linguistica che sono attivi presso ogni Ufficio di Ambito Territoriale.

Formazione CLIL dei docenti di scuola secondaria

L'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) secondo la metodologia CLIL dal 1° settembre 2014 coinvolge tutti gli studenti, a partire dal III anno dei licei linguistici e dal V anno degli altri licei e degli istituti tecnici. Il percorso formativo dei docenti prevede il raggiungimento delle competenze linguistiche di livello C1 del QCER, con obiettivo intermedio B2. La formazione linguistica dovrà poi essere completata con un corso metodologico-didattico organizzato dall'Università (pari a 20 CFU - Crediti formativi universitari).

¹ Documentazioni e riferimenti di tali progetti sono reperibili nelle precedenti edizioni del volume “Essere docenti” (www.istruzioneer.it, sez. Pubblicazioni).

A dicembre 2015 si sono conclusi 8 corsi di carattere metodologico, d'intesa con le università di Bologna, Modena-Reggio Emilia e Parma. Sono poi in via di organizzazione ulteriori 21 corsi linguistici (tra standard e brevi) che potranno coinvolgere fino a un massimo di 630 docenti con diversi livelli di competenza in ingresso.

Nella nostra Regione sono state numerose le istituzioni scolastiche che hanno avviato progetti di ricerca sul CLIL, nell'ambito del progetto sperimentale "Eccellenza CLIL nel primo ciclo di istruzione". Nell'anno scolastico 2015-16, grazie ai finanziamenti resi disponibili dall'art. 27 del D.M. 435/2015, ben 17 reti di scuole del primo e del secondo ciclo (costituite da un minimo di 6 a un massimo di 10 istituzioni scolastiche) hanno ottenuto un finanziamento consistente dal Ministero e potranno così attuare specifici progetti finalizzati a:

- a) la sensibilizzazione e la diffusione della metodologia CLIL tramite la progettazione e la sperimentazione di percorsi e/o moduli didattici CLIL;
- b) l'uso delle nuove tecnologie;
- c) l'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua straniera e la promozione di competenze digitali sia per docenti sia per studenti;
- d) la promozione della *literacy* e delle abilità di lettura attraverso la lettura estensiva;
- e) l'attivazione di modalità di lavoro collaborative tra docenti di lingua straniera e docenti di disciplina non linguistica (team CLIL).

L'elenco delle scuole sperimentatrici CLIL, che hanno ricevuto finanziamenti, è disponibile sul sito del MIUR e sul sito www.istruzioneer.it, sezione "Formazione in servizio".

Quadro percorsi linguistici CLIL in Emilia-Romagna; a.s. 2015-16.
Docenti scuola sec. di II grado

<i>Provincia</i>	<i>N. corsi</i>	<i>N. docenti frequentanti**</i>
Bologna	5	150
Ferrara	2	60
Forlì-Cesena	2*	60*
Modena	3	90
Parma	2	60
Piacenza	1	30
Ravenna	1*	30*
Reggio Emilia	4	120
Rimini	1*	30*
<i>Totale</i>	<i>21</i>	<i>630</i>
* I corsi per Forlì-Cesena, Ravenna e Rimini sono organizzati in un unico polo romagnolo.		
** Il numero dei docenti effettivamente frequentanti i corsi è attualmente in via di definizione.		

Europa e scuola

Di seguito si presenta una sintesi di alcune delle principali e più recenti iniziative sostenute dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ai fini della realizzazione di percorsi formativi volti alla promozione e alla valorizzazione della dimensione europea dell'educazione nelle scuole della regione. Di tutte le attività promosse e realizzate a sostegno della dimensione europea dell'educazione, è possibile leggere diffusamente sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna www.istruzioneer.it, nella sezione "Europa e Scuola", nella quale sono disponibili e scaricabili i materiali prodotti in occasione dei corsi e dei seminari regionali.

PON Per la scuola. Competenze e ambienti per l'apprendimento (FSE - FESR)

Il Programma Operativo Nazionale 2014-2020 – PON "Per la Scuola. Competenze e ambienti per l'apprendimento" – ha preso avvio durante l'anno scolastico 2014-2015. Cofinanziato dai Fondi Strutturali Europei (Fondo sociale europeo-FSE e Fondo europeo di sviluppo regionale-FESR) e dallo Stato Italiano, il Programma si rivolge come noto non più soltanto agli istituti scolastici delle regioni dell'Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia) ma alle scuole di ogni ordine e grado (compresa la scuola dell'infanzia) di tutte le regioni italiane, sia pure con risorse diversificate. Le azioni proposte hanno come obiettivo principale il raggiungimento di risultati definiti in coerenza con l'accordo di partenariato, con il quadro Europeo "Education & Training 2020" e con le innovazioni in atto nella scuola italiana, in particolare nei seguenti ambiti: dispersione scolastica, competenze chiave, orientamento, transizione scuola-lavoro, formazione docenti e personale della scuola, internazionalizzazione, scuola digitale e miglioramento delle infrastrutture. Sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna www.istruzioneer.it è stata aperta un'apposita area che raccoglie materiale informativo e i bandi pubblicati.

Informazioni e supporto alle scuole sono forniti dai gruppi provinciali di lavoro PON appositamente costituiti da questa Direzione Generale.

Programma europeo Erasmus+: Call 2016 e Monitoraggio progetti KA1 e KA2 finanziati in Emilia-Romagna nel 2014

In collaborazione con l'Agenzia nazionale Erasmus+ Indire di Firenze, l'USR-ER ha organizzato un seminario di formazione regionale rivolto a tutto il personale della scuola (Bologna, 2 dicembre 2015). Due i temi affrontati e discussi:

- 1) Call 2016 e presentazione candidature KA1 e KA2 in vista delle prossime scadenze, rispettivamente del 2/2/2016 (per i progetti KA1) e 31/3/2016 (per i progetti KA2);
- 2) Monitoraggio della prima annualità dei progetti KA1 e KA2 finanziati nell'anno 2014, con particolare riferimento alla ricaduta sui partecipanti e sul territorio, ai punti di forza e alle criticità eventualmente emerse. Quanto sperimentato dalle scuole coordinatrici durante la prima annualità di progetto sarà analizzato con l'aiuto degli esperti

dell'Agenzia nazionale Erasmus+ e offrirà l'occasione per uno scambio di esperienze e per la condivisione di buone pratiche.

Protocollo d'Intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e l'Académie de Nantes - Francia

Proseguono i progetti condivisi, gli scambi tra scuole e le mobilità di studenti e docenti realizzati nell'ambito del Protocollo d'Intesa stipulato tra l'USR-ER e l'Académie de Nantes. Per il corrente a.s. 2015/16, sono sette i gemellaggi stabiliti tra scuole italiane e francesi e tre le mobilità di tre mesi in uscita per docenti, mentre un docente francese trascorrerà presso un nostro liceo l'intero anno scolastico, collaborando con i docenti italiani ed effettuando attività di *job shadowing*.

Iniziative di formazione sulla metodologia CLIL in aggiunta a quelle finanziate dall'Amministrazione Centrale

Continua l'impegno dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna a coinvolgere nelle attività di formazione CLIL docenti di ogni ordine e grado, inclusi quelli di scuola primaria.

Nel corso del corrente anno scolastico, in collaborazione con la Fondazione Golinelli sono sta

ti proposti due corsi di 21 ore in presenza sulla metodologia CLIL a impostazione prevalentemente laboratoriale, rivolti a docenti di scuola primaria (settembre-dicembre 2015). Parte integrante è stato il workshop in lingua inglese condotto da David Marsh il 9 ottobre 2015 a Bologna, con partecipazione allargata a tutti i dirigenti scolastici e docenti della regione interessati

Attività eTwinning

Proseguono anche nel corrente a.s. 2015-16 i seminari regionali di formazione realizzati dal *team* di referenti e ambasciatori *eTwinning* sulle opportunità offerte dalla piattaforma e dalle attività *eTwinning* nell'ambito del Programma europeo Erasmus+, oltre che gli incontri di formazione pomeridiani effettuati presso la sede di questo Ufficio Scolastico Regionale con cadenza mensile. Da quest'anno sono stati inoltre offerti incontri *on-demand* organizzati dai referenti e dagli ambasciatori *eTwinning* presso le scuole che ne hanno fatto richiesta.

IL SITO DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

Franco Frolloni

Il sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, disponibile all'indirizzo *www.istruzioneer.it*, è il portale attraverso il quale i vari Uffici della Direzione Generale rendono pubbliche le loro attività, fornendo con facilità informazioni al personale della scuola e alle famiglie. Il sito è totalmente gestito con risorse interne, ancorché non impegnate a tempo pieno. La gestione della parte *hardware* è a cura del Servizio Marconi TSI, mentre per la parte software si utilizza la piattaforma *open source WordPress*.

Un sito *open source*

WordPress è un sistema di gestione assai semplice che, pur essendo nato per la costruzione di blog, si è notevolmente evoluto rendendo possibile la gestione di siti di qualunque tipo. D'altra parte le origini nell'ambiente blog sono particolarmente adatte alla struttura del sito, caratterizzato da una frequente immissione di brevi articoli, perlopiù dedicati alla pubblicazione di note dei vari Uffici.

In quanto software libero *WordPress* è disponibile gratuitamente e con totale libertà di personalizzazione e, parallelamente, è possibile usufruire dell'aiuto dell'ampia comunità di sviluppatori e utilizzatori. È quindi un sistema che le scuole dotate di un minimo di competenze informatiche potrebbero prendere in considerazione per il proprio sito; tra l'altro il software libero, proprio per le sue caratteristiche, costituisce un modello di lavoro adatto a un ambiente educativo come quello scolastico. Termini come gruppo di lavoro, apprendimento cooperativo, comunità di pratiche, che ricorrono frequentemente nelle discussioni sulla didattica, sono termini che la comunità del *software* libero conosce bene e, soprattutto, mette regolarmente in pratica.

La struttura informatica e quella logica del sito sono state sviluppate di pari passo, cercando da un lato di ottimizzare l'organizzazione e la ricerca delle informazioni e dall'altro di creare un ambiente funzionale dal punto di vista grafico oltre che solido e affidabile da un punto di vista tecnico.

La descrizione del sito

Lo spazio della pagina è strutturato in varie parti. In alto la testata, oltre a varie informazioni, di contatto e identificative, dell'Ufficio, comprende dei bottoni per raggiungere velocemente varie aree, come quella dell'*organizzazione*, in cui sono indicati i dirigenti e i compiti degli Uffici, o quella dei *contatti*. È anche possibile accedere all'archivio del *vecchio sito* (attivo fino al mese di ottobre del 2011), anch'esso realizzato con software libero (in questo caso *HTTrack*, che permette di realizzare in locale copie complete di interi siti Internet).

Lo spazio centrale (le news)

In un sistema come quello adottato, proprio per la sua natura originaria di blog, la parte centrale della *homepage* raccoglie in ordine cronologico l'indice di tutti i contributi che vengono pubblicati. L'etichetta 'in evidenza' segnala quelli principali, che proprio per questo motivo trovano collocazione in una posizione più alta all'interno della pagina. Subito sotto la testata, e prima dell'indice degli articoli, un riquadro pone nel massimo risalto un articolo o una tematica particolari.

La colonna sinistra (le aree tematiche)

Nella colonna di sinistra, sotto al link alla 'pagina di ricerca', utile per cercare notizie sia nel vecchio che nel nuovo sito, si trovano varie aree da cui è possibile, tra l'altro, accedere agli articoli suddivisi per aree tematiche (le 'categorie' di *WordPress*), alcune delle quali, vista la loro rilevanza, sono poste in particolare evidenza in un apposito riquadro. Sono anche disponibili i link per accedere ai siti degli Uffici di ambito territoriale della regione e ad altri siti istituzionali. Un altro riquadro permette poi di raggiungere pagine contenenti informazioni sulle istituzioni scolastiche e in generale sull'istruzione in Emilia-Romagna.

La colonna destra (link e approfondimenti)

Nella colonna di destra si trovano link a sezioni diverse tra loro ma che hanno in comune la rilevanza dei contenuti in relazione alle attività dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, tra di esse il *link* alla pagina di contatto con l'URP e la sezione "Amministrazione trasparente".

Si segnala, per la sua specificità, "Studi e documenti?", la rivista on line nata nel settembre 2011 il cui scopo è documentare le attività culturali, formative e informative della Direzione generale, attività realizzate non direttamente da docenti nelle classi ma da chi ha ruoli di tipo più generale a livello di Amministrazione.

Web TV e altri servizi

Un altro servizio realizzato, fin dal 2008, dall'Ufficio è la Web TV, che propone sia servizi giornalistici su attività, eventi, progetti dell'USR, sia contributi video prodotti dalle scuole. In parallelo alla Web TV è anche disponibile un canale YouTube, all'indirizzo www.youtube.com/user/istruzionER.

Si segnala infine per la sua specificità (la piattaforma informatica è infatti stata realizzata e arricchita nel corso degli anni con l'utilizzo di professionalità interne) il servizio *Checkpoint* da cui è possibile effettuare iscrizioni on line a convegni, corsi o eventi organizzati dall'Ufficio e che le scuole, statali e paritarie, e i dirigenti scolastici utilizzano anche per inviare informazioni oggetto di rilevazioni e monitoraggi.

BOLOGNA

a cura di Anna Lombardo

UFFICIO V – AMBITO TERRITORIALE DI BOLOGNA

Dirigente: Giovanni Schiavone
Vicario: Giuseppe Antonio Panzardi

Indirizzo: Via De' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna
Telefono: 051 37851
Fax: 051 3785332
E-mail: usp.bo@istruzione.it
Pec: csabo@postacert.istruzione.it
Sito web: www.bo.istruzione.it

Articolazione Uffici

Uffici	Telefono
<i>Unità Organizzative - Dirette dipendenze del Dirigente</i>	
Segreteria Dirigente/URP	051.3785.328-327-288
Educazione fisica e sportiva	051.3785.281-282
Servizio Marconi TSI - Tecnologie della società dell'informazione	051.3785.217-314
Ufficio Legale e Ufficio Procedimenti disciplinari	051.3785.324 -303
Ufficio Contenzioso	051.3785.331-345
Servizi didattici e culturali e integrazione	051.3785.325-338- 284-349-213
Ufficio Alunni - Esami	051.3785.295-296-207
Scuole Paritarie	051.3785.323-201
<i>Servizio Gestione Risorse Umane</i>	
Ufficio Personale	051.3785.235-236
Variazioni stato giuridico	051.3785.303
Vice consegnatario	051.3785.243-333
<i>Servizio Gestione Risorse Strumentali</i>	
Servizi generali	051.3785.288-210- 329-289-9
<i>Servizio Reclutamento Mobilità e Organici Docenti</i>	
Affari generali	051.3785.226-225
Scuola infanzia e primaria	051.3785.243-223
Scuola secondaria I grado	051.3785.226-225
Scuola secondaria II grado	051.3785.232 -335

<i>Servizio Reclutamento e Organici Personale ATA</i>	
Reclutamento, organici e mobilità personale ATA	051.3785.205-200
Mobilità professionale	051.3785.230
<i>Servizi Carriere e Pensioni</i>	
Carriere e pensioni	051.3785.274
Personale docente infanzia e primaria e personale cessato senza diritto a pensione	051.3785.275-272
Personale docente I e II grado	051.3785.278 -285
Gestione arretrato e personale ATA	051.3785.273
<i>Servizio Risorse Finanziarie</i>	
Ragioneria ed economato	051 3785.230
<i>http://w.bo.istruzioneer.it/amministrazionetrasparente/amm-trasparente/organigramma-2/</i>	

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Martedì dalle ore 11.00 alle ore 13.00; giovedì dalle ore 15.00 alle ore 17.00.

Formazione docenti neoassunti

Responsabile: *Anna Lombardo – neoassunti.bo@istruzioneer.it; www.bo.istruzioneer.it*

PROGETTI IN EVIDENZA

Tecnologie

Servizio Marconi - Tecnologia della Società dell'Informazione. Il Progetto Marconi, attivato nell'a.s. 1991-92 a livello provinciale, dal 2009 ha assunto valenza regionale, come Servizio Marconi TSI - Tecnologie della Società dell'Informazione. Si occupa di sperimentazione, ricerca, documentazione, consulenza, aggiornamento, formazione, offerta di servizi e del supporto alle istituzioni scolastiche della Regione sulle problematiche connesse all'innovazione della didattica nei contesti dove vengono introdotte tecnologie digitali in classe. Significative le azioni relative a “Cl@ssi 2.0”, “Wiidea”, “CloudSchool”, “Scuol@ppennino”, Osservatorio Regionale “Il Tablet in classe”, PNSD (*<http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/>*).

Supporto tecnologico alla disabilità: il Centro Territoriale di Supporto (CTS) “Marconi”. Il CTS “Marconi” nasce come diretta emanazione del progetto nazionale MIUR “Nuove tecnologie e disabilità”, azioni 4, 5 e 7. Esso costituisce il punto di riferimento provinciale per la formazione, la ricerca e la sperimentazione didattica inclusiva e per l'acquisto delle tecnologie necessarie a supportare gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (Disabilità, DSA). Fa parte, inoltre, di una rete regionale strutturata con compiti di programmazione e monitoraggio (*<http://cts.w.istruzioneer.it/>*).

Bisogni educativi speciali

Supporto all'integrazione scolastica delle disabilità. Sono istituiti presso l'Ufficio di Ambito Territoriale, il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP), che ha compiti di consulenza, proposta e collaborazione fra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica, e il Gruppo di Lavoro per l'Handicap (GLH). Entro il corrente anno scolastico è prevista la conclusione dell'iter di revisione e rinnovo dell'*Accordo di Programma provinciale per l'integrazione scolastica e formativa dei bambini e alunni disabili (L.104/1992)*, sottoscritto da tutte le scuole statali e paritarie di Bologna e provincia, enti locali, aziende sanitarie e associazioni, valido per gli anni 2008-2013 e prorogato per l'anno 2014, con revisione intermedia effettuata nel marzo 2011. L'accordo tratta anche dei DSA (disturbi specifici di apprendimento) e offre agli interessati un quadro aggiornato degli impegni e dei servizi resi dalle istituzioni. Il testo del 2011 è reperibile sul sito: <http://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/>.

Supporto all'integrazione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e BES. Presso l'Ufficio V e il CTS "Marconi" sono disponibili esperti per consulenze. Vengono attuate azioni di formazione/informazione a docenti e famiglie sia nell'ambito della L. 170/2010, sia della C.M. 8/2013. Proposte operative ai link: <http://cts.v.istruzioneer.it/> e <http://www.istruzioneer.it/bes/>.

Scuola in ospedale e istruzione domiciliare. Presso alcuni reparti di ospedali di Bologna e provincia (Istituti Ortopedici Rizzoli, Ospedale Maggiore, Ospedali Sant'Orsola-Malpighi, Montecatone *Rehabilitation Institut*) funzionano sezioni di scuola ospedaliera, per ogni grado di scuola, a favore di alunni ricoverati.

Stranieri e intercultura

Protocollo per l'accoglienza e l'inclusione degli alunni stranieri "*Città di Bologna*". Il protocollo nasce con l'intento di pianificare le azioni d'inserimento nelle scuole del primo ciclo degli alunni non italo-foni, facilitandone l'ingresso nel nostro sistema scolastico, e definisce prassi condivise di carattere organizzativo, amministrativo, comunicativo e educativo-didattiche.

Accordo per l'accoglienza e l'inclusione degli studenti non italo-foni nelle scuole secondarie di II grado della provincia di Bologna. L'accordo nasce in coerenza con le disposizioni normative vigenti, per condividere procedure e prassi in tema di orientamento, iscrizione, assegnazione alle classi e alfabetizzazione, coordinate con le azioni previste dal Protocollo per l'accoglienza e l'inclusione del primo ciclo (http://www.bo.istruzioneer.it/site/sipub/schedaDoc.php?des_id=10667).

Si segnalano gli accordi interistituzionali: *Protocolli d'intesa tra Ufficio scolastico territoriale - Ambito IX e Prefettura UTG di Bologna* per le attività di sostegno e diffusione della conoscenza della lingua italiana e dell'educazione civica, secondo quanto previsto dal D.P.R. n. 179/2011 (http://www.bo.istruzioneer.it/site/sipub/schedaDoc.php?des_id=10703).

Formazione

Indicazioni nazionali per il curricolo del I ciclo. Progetti di formazione/ricerca (C.M. 22/2013 e C.M. 49/2014) che le scuole, aggregate autonomamente in rete, attuano attraverso attività di micro-sperimentazioni didattiche in classe.

Formazione inglese insegnanti scuola primaria. Corsi di formazione linguistica e metodologico-didattica per docenti assunti negli ultimi anni (D.P.R. 81/2009).

Formazione CLIL docenti scuole secondarie di II grado. Sono attivati corsi di formazione linguistica e metodologica per i docenti interessati (fino ad arrivare a competenza richiesta di B2 e in prospettiva C1).

Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Con il D.P.R. 80/2013 si è dato avvio al Sistema Nazionale di Valutazione che prevede, già dall'a.s. 2014-15, l'autovalutazione delle scuole. Presso l'Ufficio di Ambito territoriale è stato istituito un apposito Nucleo di supporto provinciale, per dare sostegno e contributo alle istituzioni scolastiche al processo di autovalutazione.

Programma Operativo Nazionale (PON). Con la nota prot. n. 5158 del 14.04.2015 il MIUR ha presentato il Programma Operativo Nazionale plurifondo (FSE e FESR) 2014-2020 “Per la scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento”. Presso l'Ufficio di Ambito Provinciale è stato istituito uno specifico Gruppo di lavoro al fine di attuare, d'intesa con il Gruppo di lavoro regionale azioni di promozione, consulenza, formazione e supporto alle scuole in materia di PON “Per la Scuola” 2014-2020.

Educazione fisica, scienze motorie e attività sportiva scolastica

Potenziamento dell'attività sportiva scolastica. Istituzione e sviluppo del Centro sportivo scolastico, con attività in particolare per i Campionati studenteschi per gli istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado, anche in collaborazione con CONI, federazioni sportive, enti locali. Sono organizzate manifestazioni sportive scolastiche per varie discipline sportive, per le scuole di I e II grado.

Sport di classe per la scuola primaria. Dopo i sei precedenti anni con esperienze in compresenza fra insegnante ed esperto, le attività di sport in classe per la Scuola Primaria, sono al momento in fase di riprogettazione.

Lo sport per tutti a scuola. Promuove, in collaborazione con il CIP (Comitato italiano paralimpico) di Bologna, proposte sull'utilizzazione delle attività motorie e sportive come strumento di integrazione degli alunni disabili, attraverso la costituzione di reti di scuole. Prosegue le azioni del progetto Sport-Integrazione, promosso negli anni precedenti.

Promozione della salute, del movimento, prevenzione al doping e al consumo di altre sostanze. Informazione sul fenomeno del doping, ricerca di strumenti per la formazione dei docenti (e sul territorio anche degli operatori sportivi e delle famiglie) sulle possibilità di prevenzione del consumo di sostanze pericolose.

Formazione in servizio. Per la scuola primaria e secondaria si prevedono iniziative di formazione in servizio di natura metodologico-didattica, comprensiva di proposte didattiche per l'integrazione degli alunni disabili, svolta in collaborazione e per gli effetti del protocollo d'intesa tra USR E-R, Scuola regionale dello sport e CRER CO-NI; per la scuola secondaria la formazione è inerente la metodologia e la didattica dell'Educazione fisica, anche in senso laboratoriale, e le discipline sportive.

Mediateca di Scienze motorie. Portale *on line* inerente la pubblicazione di titoli, lavori ed esperienze sulla disciplina; è curata da uno staff coordinato dall'Ufficio Educazione fisica. È disponibile all'url: <http://uef.usp.scuole.bo.it/pubblicazioni/index.php>.

Sicurezza e salute

Educazione alla sicurezza stradale. Il Laboratorio Europeo per la promozione della Sicurezza e Salute (presso l'IIS "Serpieri" di Bologna) promuove iniziative di prevenzione dei rischi alla guida per tutti i tipi di veicoli (anche agricoli) e progetti coinvolgenti ASL, esperti e associazioni di volontariato sulla formazione alla cultura delle donazioni di sangue, organi, ecc.

Utilizzo consapevole di Internet, cultura della sicurezza e regole *community* e spazi virtuali. Sono in fase di attuazione interventi formativi/informativi nelle scuole da parte della Polizia postale e delle comunicazioni.

Obiettivo Salute. Il Piano regionale della prevenzione prevede la costruzione di una rete di relazioni a livello locale per la promozione di stili di vita favorevoli alla salute, attraverso progetti integrati e formazione degli operatori coinvolti (docenti e personale sanitario). L'Azienda USL di Bologna offre alle scuole progetti di educazione alla salute e di formazione. (<http://www.ausl.bologna.it/asl-bologna/dipartimenti-territoriali-1/dipartimento-di-sanita-pubblica/ecr/epipro/prosa/pcmd/cat/cataloghi>).

Osservatorio per la promozione della salute e dell'equità. Un apposito tavolo interistituzionale, coordinato dal Comune di Bologna (Dipartimento benessere di comunità – Settore Salute, sport e città sana), nasce dall'esigenza di creare una rete di conoscenza e di diffusione di buone pratiche di salute e di corretti stili di vita per condividere la metodologia e i buoni risultati.

FERRARA

a cura di Roberta Musolesi

UFFICIO VI – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI FERRARA

Dirigente: Francesco Orlando (*ad interim*)

Vicario: Donatella Tomaselli

Indirizzo: Via Madama, 35 - 44121 Ferrara

Telefono: 0532 229111

Fax: 0532 202060

E-mail: usp.fe@istruzione.it

Pec: csafe@postacert.istruzione.it

Sito web: <http://www.istruzioneeferrara.it>

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Coordinatore</i>
Segreteria	Raffaella Benetti
Servizi di accoglienza e di supporto alla Segreteria	Marinella Tieghi
Risorse umane della scuola <i>Coordinatore</i>	Donatella Tomaselli
<i>Personale docente scuole secondarie</i>	Flavia Oltramari
<i>Ufficio Integrazione sostegno</i>	Domenica Ludione (fens100015@istruzione.it) Silvia Magnani
<i>Personale docente scuola infanzia e primaria</i>	Patrizia Garutti Lorenzo Ceroni Fiorenza Storari
<i>Personale A.T.A.</i>	Marina Navarra Patrizia Molesini
Ufficio Contenzioso	Lorenzo Ceroni
Affari generali/Servizio informatico	Marina Navarra
Ragioneria	Marinella Fortini Rossana Mattioli Bruna Parma
Pensioni e riscatti	Alba Cavallini Elena Rizzato

<i>Ufficio</i>	<i>Coordinatore</i>
Protocollo e archivio	Maria Antonietta Biscalchin Massimo Cicerone
Ufficio Relazioni con il pubblico	Alba Cavallini
Economato	Massimo Cicerone
Supporto offerta formativa <i>Supporto all'autonomia scolastica</i> <i>Supporto e sostegno alle attività per il benessere psico-fisico e sportivo.</i> <i>Consulta degli studenti</i>	Roberta Musolesi (<i>ufficio.integrazione.fe@istruzione.it</i>) Maria Grazia Marangoni Anna Rosa Remondini (<i>coordedfisica.fe@istruzione.it</i>)

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

<i>Ufficio Relazioni con il pubblico</i>	<i>Singoli Uffici</i>
Da lunedì a venerdì dalle 12.00 alle 13.00.	Da lunedì a venerdì dalle 12.00 alle 13.00.
Martedì e giovedì anche dalle 15.30 alle 16.30.	Martedì e giovedì anche dalle 15.30 alle 16.30.

PROGETTI IN EVIDENZA

Misure di accompagnamento per l'attuazione delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Progetti di formazione e ricerca previsti dal D.M. 254/2012 che le scuole, aggregate autonomamente in rete, attuano attraverso laboratori e sperimentazioni didattiche in classe.

PON “Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento”. Progetti che coinvolgono gli istituti scolastici di ogni ordine e grado, inclusa la scuola dell'infanzia, e che prevedono azioni che hanno come obiettivo principale il raggiungimento di risultati positivi nei seguenti ambiti: dispersione scolastica, competenze chiave, orientamento, transizione scuola-lavoro, formazione docenti e personale della scuola, internazionalizzazione, scuola digitale e miglioramento delle infrastrutture.

Potenziamento della pratica musicale nella scuola primaria (D.M. 8/2011). Progetti finalizzati a incentivare le esperienze musicali nelle scuole primarie, con particolare riferimento all'interpretazione vocale e strumentale, all'improvvisazione e alla composizione.

Innovazioni didattiche. Percorsi di didattica integrata delle lingue in un approccio verticale; discipline coinvolte italiano, latino e lingue moderne; progetto in rete.

Rete CET - Centro di educazione tecnologica. Progetto teso a favorire i processi di utilizzo delle nuove tecnologie, dalla didattica al registro elettronico.

Biblioteche in rete. Il progetto coinvolge 10 scuole del territorio provinciale per promuovere la catalogazione condivisa fra le biblioteche scolastiche, le biblioteche di pubblica lettura, le biblioteche universitarie e comunali.

Bisogni educativi speciali

Supporto all'integrazione scolastica delle disabilità. Istituito presso l'Ufficio Ambito Territoriale, il GLIP ha il compito di consulenza, proposta e collaborazione fra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica.

Scuola in ospedale. Presso il reparto pediatria dell'Ospedale S. Anna funziona una sezione di Scuola ospedaliera, per ogni grado di scuola, a favore di alunni ricoverati.

Sport

Campionati sportivi studenteschi. Progetto rivolto agli alunni degli istituti secondari in collaborazione con il CONI, il CIP (Comitato italiano paraolimpico) e le Federazioni sportive e gli enti locali. Collaborazione con le istituzioni scolastiche nella realizzazione delle azioni sportive e culturali promosse sul territorio.

Sport di classe. Progetto realizzato in collaborazione con Miur CIP, rivolto alle scuole primarie.

Sicurezza e salute

Educazione stradale. Attività rivolte agli studenti delle classi IV e V della scuola primaria, delle classi II e III della scuola secondaria di primo grado e delle classi IV e V della scuola secondaria di secondo grado; si propone di sensibilizzare i giovani attraverso forme di comunicazione e di linguaggio adeguatamente efficaci, sul tema della sicurezza stradale.

Le Buone Abitudini. Progetto rivolto alle scuole primarie per diffondere la cultura della salute e del benessere alimentare tra gli alunni e fornire loro opportuni strumenti affinché le azioni assimilate si trasformino in comportamenti quotidiani.

Consulta Provinciale degli Studenti

Organizzazione, da parte dei rappresentanti degli studenti delle scuole d'istruzione secondaria di 2° grado, di attività e di manifestazioni a livello interscolastico e istituzionale.

Prevenzione e benessere

Prevenzione del bullismo e delle devianze giovanili. Gruppo di supporto interistituzionale per promuovere la cultura della legalità e buone prassi preventive.

Prevenire la violenza sulle donne e sui minori: gruppo di supporto interistituzionale, teso a prevenire e supportare le vittime di violenza.

Tecnologie

Risorse territoriali per il supporto tecnologico alla disabilità. Il CTSH di Ferrara, nato come diretta emanazione di quello del Miur "Nuove Tecnologie e Disabilità", si occupa dell'acquisto delle tecnologie necessarie a supportare gli alunni con disabilità o con DSA. Al suo interno opera una docente che svolge compiti di consulenza, coordinamento e formazione sui temi del supporto tecnologico per la disabilità e i DSA.

Stranieri e Intercultura

Azioni di insegnamento e potenziamento dell'italiano come lingua seconda.

Progetti finalizzati ad attività di insegnamento e potenziamento dell'italiano come lingua seconda, con particolare attenzione agli studenti di recente immigrazione nelle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Protocollo d'Intesa Ufficio Scolastico Territoriale e Prefettura UTG di Ferrara per le attività di sostegno e diffusione della conoscenza della lingua italiana e dell'educazione civica.

Progetti FEI in partenariato con gli enti locali e altri soggetti territoriali, finalizzati a sostenere l'integrazione linguistica e sociale e a prevenire fenomeni di dispersione scolastica degli alunni stranieri neo-arrivati in Italia, prioritariamente a seguito di ri-congiungimenti familiari, attraverso azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento all'iscrizione scolastica; percorsi strutturati di prima alfabetizzazione (italiano L2).

Formazione

Formazione CLIL per i docenti scuole secondarie di 2° grado.

Formazione inglese insegnanti scuola primaria. Corsi di formazione linguistica e metodologico-didattica per docenti assunti negli ultimi anni (D.P.R. 81/2009).

“Scuola e Università in dialogo”. Incontri di formazione realizzati in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bologna.

Formazione docenti neoassunti

Responsabile: Roberta Musolesi - *ufficio.integrazione.fe@istruzione.it*

RISORSE PROVINCIALI

Centri di documentazione - Centri servizi handicap

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
I.C. 5 “D. Alighieri” - Ferrara Centro Territoriale di Supporto e Nuove Tecnologie Disabilità e centro di ricerca e documentazione per l'inclusione “Le Ali”	Via Camposabbionario 11/A - Ferrara	0532 64189	<i>ctsferrara@gmail.com</i>

Centro per le lingue straniere

<i>Centro</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Centro territoriale risorse	C/o I.T.C. “V. Bachelet” - Via Mons. Bovelli - Ferrara	0532 209346	<i>fetd08000q@istruzione.it</i>

Centro territoriale Rete di biblioteche

<i>Centro</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Scuola capofila Rete biblioteche	C/o Liceo “L. Ariosto” - Via Arianuova 19 - Ferrara	0532 205415	<i>ariosto@comune.fe.it</i> <i>fepe020005@istruzione.it</i>

Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (C.P.I.A.)

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Sede centrale c/o I.I.S. “G.B. Aleotti”	Via Ravera n. 11 - Ferrara	0532 94058	<i>femm07000r@istruzione.it</i>
CTP I.S.I.T. “Bassi Burgatti”	Via Rigone 1 - Cento (Fe)	051 6859711	<i>feis00600l@istruzione.it</i>
CTP I.C. di Codigoro	Via Massarenti n. 1 - Codigoro (Fe)	0533 710427	<i>feic815007@istruzione.it</i>
CTP I.C. n. 3 “Filippo De Pisis”	Viale Krasnodar n. 102 - Ferrara	0532 901020	<i>feic81300g@istruzione.it</i>
CTP I.C. di Portomaggiore	P.zza XX Settembre, 17, Portomaggiore (Fe)	0532 811048	<i>feic824002@istruzione.it</i>
I.I.S. “Copernico-Carpeggiani”	Via Pontegradella n. 25 - Ferrara	0532 63176	<i>feis01200x@istruzione.it</i>
I.I.S. “Vergani-Navarra”	Via Sogari n. 3 - Ferrara	0532 202707	<i>feis011004@istruzione.it</i>
I.P.S.I.A. “Taddia”	Via Baruffaldi n. 10 - Cento (Fe)	051 6856411	<i>feis01400g@istruzione.it</i>
I.I.S. Argenta	Via Matteotti n. 16 - Argenta (Fe)	0532 804176	<i>feis00100d@istruzione.it</i>

Applicazioni pedagogiche

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
I.T.C. “V. Bachelet”	Via Mons. Bovelli - Ferrara	0532 209346	<i>fetd08000q@istruzione.it</i>

Rete CET

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
ITI “Copernico-Carpeggiani” Capofila Piano Nazionale Scuola Digitale	Via Pontegradella 1 - Ferrara	0532 63176	<i>feis01200x@istruzione.it</i>

FORLÌ-CESENA

a cura di Lorella Zauli

UFFICIO VII – AMBITO TERRITORIALE DI FORLÌ-CESENA E RIMINI

SEDE DI FORLÌ-CESENA

Dirigente: Giuseppe Pedrielli
Vicario: Raffaella Alessandrini

Indirizzo: Viale Salinatore, 24 - 47121 Forlì
Telefono: 0543 451311
Fax: 0543 370783
E-mail: usp.fo@istruzione.it
Pec: csafo@postacert.istruzione.it
Sito web: www.istruzioneefc.it

Uffici

Ufficio	Responsabile	Recapito	Telefono
Segreteria	Carmela Caprio	usp.fo@istruzione.it	0543 451312
Studi: Sostegno alla persona, alla partecipazione studentesca, autonomia, ricerca educativa e didattica e rapporti istituzionali	Lorella Zauli, Massimo Perazzoni	lorella.zauli.fo@istruzione.it	0543 451329 451335
Educazione fisica e sportiva, educazione stradale, consulta provinciale degli studenti	Franca Cenesi	franca.cenesi.fo@istruzione.it	0543 451351
Affari generali: esami di Stato, scuole non statali, archivio, diritto allo studio...	Franca Tamburini	franca.tamburini.fo@istruzione.it	0543 451332
Organici: movimenti, reclutamento personale docente scuola I e II grado	Luisa Oliva	luisa.oliva.fo@istruzione.it	0543 451320
Organici e contenzioso: movimenti, reclutamento infanzia, primaria, Ata	Raffaella Alessandrini	usp.fo@istruzione.it	0543 451312

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Ufficio relazioni con il pubblico	Singoli uffici
Martedì e venerdì dalle 10,30 alle 13,00. Martedì dalle 15,00 alle 17,00.	Lunedì, mercoledì, venerdì dalle 10,30 alle 13,00. Martedì dalle 15,00 alle 17,00.

Formazione docenti neoassunti

Responsabile: Lorella Zauli – *lorella.zauli.fo@istruzione.it*

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

In riferimento alle indicazioni ministeriali e regionali e alle collaborazioni territoriali, i progetti di formazione sono specifici di anno in anno. In particolare si evidenziano i seguenti percorsi ministeriali a carattere provinciale:

- **formazione in ingresso** per il personale docente ed educativo (neoassunti);
- **formazione linguistico-comunicativa** e metodologico-didattica per docenti di scuola primaria privi di idoneità all'insegnamento della lingua inglese;
- **formazione linguistica e metodologica** per docenti di scuola secondaria che insegnano una DNL (disciplina non linguistica), secondo la metodologia CLIL nei licei e negli istituti tecnici;

A tali percorsi si aggiungono corsi e seminari organizzati dall'Ufficio VII – sede provinciale di Forlì-Cesena, fra i quali:

- cerimonia di inaugurazione dell'anno scolastico, occasione di incontro fra la comunità scolastica della provincia di Forlì-Cesena e le altre istituzioni dello Stato, le autorità civili, religiose, il mondo della ricerca e della cultura;
- incontri di coordinamento provinciale delle scuole dell'infanzia statali, volto a favorire l'interazione stabile delle scuole di Stato per rinsaldarne cultura e progettualità. Da alcuni anni essi confluiscono in un seminario interprovinciale sulla scuola dell'infanzia programmato in primavera;
- gruppo di lavoro interprovinciale (Forlì-Cesena e Rimini) sulla poesia, per docenti dei vari ordini, dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore.

Bisogni educativi speciali nelle situazioni di differenza e diversità

Supporto all'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili. Continuano le iniziative di studio e ricerca per la formazione dei docenti sulle tematiche dei diversamente abili. Il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP) da anni svolge funzioni di ricerca, consulenza, proposta e collaborazione fra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica. Si avvale della competenza dei componenti del GLH provinciale e di alcuni consulenti che, di volta in volta, vengono invitati su specifiche tematiche. È in via di definizione il rinnovo dell'*Accordo di Programma provinciale per l'integrazione scolastica e formativa degli alunni disabili, ai sensi della Legge 104 del 05/02/1992*.

Progetto “Autismo: 0-6 anni e 6-18 anni”. Proseguono le diverse azioni di ricerca, formazione e documentazione sui temi dell'autismo (ASD), che vedono coinvolte diverse istituzioni (Regione, UST, CTS, ASL, Comuni) sulle fasce 0-6 e 6-18 anni.

Piano di formazione “Disturbi Specifici di Apprendimento”. Si prevedono interventi rivolti ai docenti dei diversi ordini scolastici, sull'utilizzo degli strumenti compensativi e sulla stesura del PDP in collaborazione con il CTS di S. Sofia.

Iniziative di formazione sulle tematiche della disabilità e dei bisogni educativi speciali promosse da Enti, associazioni, amministrazioni locali, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale.

Progetto regionale di formazione, in supporto alla stesura dei PEI, rivolto alle scuole secondarie di secondo grado della provincia.

Buone prassi di integrazione interculturale. Proseguono le iniziative volte a una piena integrazione degli alunni stranieri, che vedono coinvolte tutte le scuole della provincia e altre realtà territoriali, quali le Amministrazioni locali, la Prefettura, il CPIA, ecc. Esse riguardano principalmente l'insegnamento di italiano come L2. È attivo e operante anche un 'gruppo interculturale', coordinato da M. Migliori e composto da un rappresentante dell'USP, da docenti e dirigenti dei vari ordini di scuola e dagli sportelli interculturale operanti nel territorio. Da segnalare anche la prosecuzione del progetto FEI “Parole in gioco” sul potenziamento della lingua italiana per gli alunni stranieri iscritti al CPIA.

Educazione fisica e sportiva

“Sport di classe”, progetto nazionale promosso dal MIUR, dal CONI e dalla PCM, con il supporto del CIP, che vedrà coinvolte le scuole primarie della provincia aderenti all'iniziativa.

“Classi in movimento – Gioco Sport”, progetto per il potenziamento dell'educazione fisica nelle scuole primarie di Forlì e circondario. Si realizza grazie ai contributi dell'Ufficio Scolastico, del CONI, della Fondazione Cassa dei Risparmi di Forlì, del Comune di Forlì e di altri Comuni del comprensorio forlivese.

“Gioca Wellness – Gioco Sport”, progetto per il potenziamento dell'educazione fisica nelle scuole primarie di Cesena e negli IC di Gatteo, S. Mauro Pascoli e Savignano. Si realizza grazie ai contributi dell'Ufficio Scolastico, del CONI, della Wellness Foundation di Cesena, dei Comuni di Gatteo, S. Mauro Pascoli e Savignano.

I suddetti progetti prevedono l'inserimento nelle classi di esperti diplomati ISEF o laureati in Scienze motorie con compiti di consulenza, in compresenza con i docenti delle classi.

Potenziamento dell'attività sportiva scolastica: organizzazione di manifestazioni promozionali e dei Campionati Sportivi Studenteschi (scuole secondarie di I e II grado), in collaborazione con il CONI, le Federazioni sportive e gli enti locali. Collaborazione con gli enti locali, le federazioni sportive e con le istituzioni scolastiche nella realizzazione delle iniziative sportive e culturali promosse sul territorio.

Formazione e aggiornamento dei docenti di educazione fisica e di sostegno: corsi per educatori di attività motoria di cui ai succitati progetti e convegni in fase di organizzazione.

Progetto “A Scuola di terremoto”: proposta di attività formativo-didattica per la riduzione del rischio sismico. Gli incontri, rivolti agli alunni e agli studenti delle scuole di ogni ordine e grado situate nei Comuni dell'Unione della Romagna forlivese saranno tenuti da personale qualificato dell'Associazione di Protezione Civile “SOS Forlì” - Unità Ausiliaria di Protezione Civile di Forlì-Cesena.

Educazione stradale. Organizzazione di eventi, rappresentazioni teatrali, workshop, convegni, concorsi con l'obiettivo di sensibilizzare i giovani, anche mediante il confronto con persone dopo la drammaticità dei loro incidenti, sulle tematiche dell'educazione stradale, in collaborazione con l'Osservatorio per l'educazione alla sicurezza stradale della Regione Emilia-Romagna, enti locali, ACI, forze dell'ordine, AUSL. *Progetto “Young&Road”:* rivolto alle scuole di istruzione secondaria di II grado, con l'obiettivo di implementare la percezione del rischio, la consapevolezza delle norme e contribuire alla prevenzione dei comportamenti errati che costituiscono la prima causa d'incidente stradale. *Prove di guida sicura* per neopatentati cat. B.

Consulta provinciale degli studenti: organizzazione, da parte dei rappresentanti degli studenti delle scuole d'istruzione secondaria di II grado, di attività e di manifestazioni a livello interscolastico e provinciale (partecipazione a concorsi, incontri con esperti su varie tematiche, come ad esempio legalità, attività sportive, ampliamento Carta studenti).

Risorse provinciali

Centri di documentazione

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>e-mail</i>
Biblioteca pedagogica “DUILIO SANTARINI”	Via Paulucci Gin-nasi 15, Forlì	0543 62124	<i>biblioteca.santarini@comune.forli.fc.it</i>
CDE - Centro Documentazione Educativa “GIANFRANCO ZAVALLONI”	Via Aldini 22, Cesena	0547 355743/ 355734	<i>cde@comune.cesena.fc.it</i>

Centro Territoriale di Supporto (CTS)

<i>Scuole</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>e-mail</i>
Istituto comprensivo di Santa Sofia	Via F. Arcangeli 1, Santa Sofia (FC)	0543 972112	<i>foic812008@istruzione.it</i>

MODENA

a cura di Cristina Monzani

UFFICIO VIII - AMBITO TERRITORIALE DELLA PROVINCIA DI MODENA

Dirigente: Silvia Menabue

Vicario: Silvia Gibellini

Indirizzo: Via Rainusso, 70-80 - 41100 Modena

Telefono: 059 382800/811

Fax: 059 820676

E-mail: usp.mo@istruzione.it

Pec: csamo@postacert.istruzione.it

Sito web: www.mo.istruzioneer.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Ufficio alle dirette dipendenze del Dirigente Segreteria	Giovanna Leonardi	059 382903 059 382902
Personale docente scuola infanzia, primaria, secondaria di I e II grado: - Ufficio Organici, mobilità del personale e reclutamento della scuola dell'infanzia e della scuola primaria - Ufficio Organico scuola secondaria di I grado - Ufficio Organico scuola secondaria di II grado - Ufficio Mobilità del personale scuola sec. I e II grado - Ufficio Reclutamento scuola sec. di I e II grado	Franca Scavone Savina Bergamini Rita Montanari Giovanna Norscia Teresa Figliomeni	059 382949 059 382920 059 382921 059 382912 059 382927
Ufficio legale, contenzioso e disciplinare Ufficio Esami e titoli di studio	Silvia Gibellini	059 382912 059 382905
Ufficio sostegno alla persona, alla partecipazione studentesca e all'attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e ai raccordi interistituzionali	Cristina Monzani	059 382907 059 382941
Ufficio Educazione fisica e sportiva	Susanna Caselli	059 382924
Ufficio Personale ATA. Ufficio Pensioni Dirigenti Scolastici e comparto ministeri	Fulvio Gioffredi	059 382917
Ufficio Serv. Pensioni personale docente e ATA	Vanni Lucchini	059 382936 059 382943
Ufficio Risorse Finanziarie	Rita Vassallo	059 382910
Ufficio Spedizione e Archivio	Teresa Martire	059 382939

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

<i>Relazioni con il pubblico</i>	<i>Telefonate</i>
Lunedì e mercoledì dalle 15.00 alle 17.00.	Gli uffici ricevono telefonate dall'esterno dal lunedì al venerdì dalle 11.00 alle 13.30.

Formazione docenti neoassunti

Responsabile: Cristina Monzani – studieintegrazione@gmail.com 059-382941

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Progetti di formazione tematici

Si evidenziano i percorsi formativi relativi a:

- docenti neoassunti in ruolo e anno di formazione;
- formazione specifica per i docenti per le attività di sostegno, in relazione ai Bisogni Educativi Speciali previsti dal D.M. 27 dicembre 2012 e alla C.M. 6 marzo 2013, che comprendono la disabilità, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, e altre importanti necessità educative;
- formazione lingua inglese docenti scuola primaria, per conseguire idoneità all'insegnamento, che consenta ai docenti di acquisire competenze sia in ambito linguistico, sia in ambito metodologico;
- formazione linguistico-comunicativa e metodologico-didattica CLIL per i docenti degli istituti tecnici e dei licei, che consenta l'insegnamento di una disciplina non linguistica, in lingua straniera (inglese);
- misure di accompagnamento alle scuole di ogni ordine e grado all'attuazione della Legge 107/2015, con particolare attenzione all'inclusione di tutti gli alunni e alla progettazione di attività finalizzate all'orientamento e al contrasto della dispersione scolastica e dell'abbandono;
- misure di accompagnamento alle scuole per un produttivo ed efficace raccordo con il territorio, relativo a proposte educativo-didattiche che integrino i curricula e contribuiscano alla formazione globale dell'alunno;
- progetti di alternanza scuola-lavoro, che si configurano quali essenziali momenti formativi per la crescita degli studenti degli istituti superiori, in quanto costituiscono un'esperienza di costruzione di competenze trasversali e di conoscenza del mondo del lavoro;
- misure di accompagnamento all'inclusione degli alunni che evidenziano Bisogni Educativi Speciali;
- misure di accompagnamento alle Indicazioni nazionali per il I ciclo di istruzione (progetti di reti);
- progetti formativi in collaborazione con diversi enti e istituzioni (Prefettura, Università, AUSL, Enti locali...); alcuni di questi progetti sono rivolti agli alunni, per i quali costituiscono essenziali momenti di crescita personale, altri progetti sono rivolti ai docenti, per i quali costituiscono preziose occasioni di crescita professionale.

Bisogni educativi speciali

Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado: coordinamento dei gruppi di lavoro GLIP e GLH provinciale, quali organismi di supporto organizzativo-tecnico e metodologico per la realizzazione degli interventi in materia di integrazione scolastica. La normativa vigente prevede che operino a livello territoriale con varie composizioni, funzioni e competenze. Questi gruppi di lavoro hanno la finalità principale di creare sinergie tra i vari enti e istituzioni coinvolti per l'inclusione di alunni disabili, allo scopo di utilizzare le differenti risorse e le peculiari competenze in modo integrato e ottimale.

Gli Accordi di Programma Provinciali per l'integrazione scolastica e formativa (L.104/92) sono declinati in Accordi di Programma distrettuali, calati nelle differenti realtà territoriali.

Supporto all'integrazione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento e con Bisogni Educativi Speciali. In relazione alla Legge 170/2010 e al D.M. 27 dicembre 2012 e C.M. 6 marzo 2013, **vengono realizzate attività** di informazione e di formazione rivolte sia ai docenti che alle famiglie, per accompagnare nel modo più adeguato possibile il percorso di crescita degli alunni che presentano queste problematiche.

Scuola in ospedale e istruzione domiciliare. Presso il Policlinico di Modena e l'Ospedale di Sassuolo, si trovano sezioni di Scuola Ospedaliera, per aiutare gli alunni ricoverati a proseguire il loro percorso scolastico. Si avviano "Progetti di Scuola in Ospedale" che prevedono il contatto diretto fra istituzione scolastica e sezione di Scuola ospedaliera per la trasmissione dei contenuti delle lezioni scolastiche agli alunni ricoverati. In caso di patologie prolungate, l'istituzione scolastica presso la quale l'alunno è iscritto attiva progetti di istruzione domiciliare.

In caso di ricovero di un alunno in un Ospedale situato in un'altra Provincia, è possibile ugualmente attivare il Progetto di Scuola in Ospedale.

È possibile utilizzare la connessione Internet per far partecipare l'alunno alle lezioni in tempo.

Nuove tecnologie a supporto dei Bisogni Educativi Speciali. Il CTS di Modena costituisce un essenziale punto di riferimento a livello Provinciale di supporto all'inclusione degli alunni disabili attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie. Si occupa dei percorsi scolastici degli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, fornendo opportuni ausili multimediali, e degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Si occupa di formazione relativa al tema dell'inclusione.

Il CTS sostiene le attività di formazione proposte dall'USR, in particolare le lezioni magistrali sull'autismo e le attività a sostegno della stesura del Piano Educativo Individualizzato che accompagna il percorso di alunni disabili.

Stranieri e intercultura

È prevista la realizzazione di progetti di inclusione di alunni con cittadinanza non italiana, agevolando l'ingresso nel sistema scolastico, attraverso la realizzazione di progetti che favoriscano l'intercultura, la conoscenza reciproca, l'alfabetizzazione e la competenza della lingua italiana

Sport a scuola

Sport a Scuola: la nuova *governance* nazionale dello sport a scuola, costituita da MIUR – CONI – CIP (Comitato italiano paraolimpico), promuove il riconoscimento in ambito scolastico del valore della pratica sportiva e sostiene le azioni a favore dell'educazione fisica nella scuola.

A livello nazionale pianifica le strategie di intervento e indica le linee programmatiche, a livello locale coordina le attività nel territorio e nei centri sportivi scolastici istituiti presso le scuole e collabora con gli enti locali e le associazioni presenti attivando opportune sinergie. Il coordinamento periferico del servizio di educazione fisica svolge un ruolo fondamentale a favore delle scuole e degli alunni ed è preposto all'organizzazione sul territorio dei Campionati Studenteschi, alle attività progettuali a sostegno dell'educazione fisica della scuola primaria e dell'infanzia, al coordinamento di progetti di carattere motorio e sportivo che CONI, CIP, Enti sportivi ed Enti locali promuovono nelle scuole, con iniziative sia di carattere nazionale che locale. Il profondo senso educativo e formativo dello sport, nell'ambito delle attività complementari di educazione fisica, risiede nel fatto che tutti i partecipanti, con i loro diversi ruoli, rispettano le regole che essi stessi hanno accettato e condiviso. Lo Sport a scuola è anche finalizzato al sostegno di progetti mirati al pieno coinvolgimento degli studenti con disabilità, frequentanti la scuola secondaria di primo e secondo grado nell'attività motoria e sportiva. Esso mira, pertanto, a incentivare e implementare, nella scuola, la realizzazione di azioni significative destinate ad alunni disabili, che consentano di ampliare le opportunità di apprendere attraverso il corpo, di sviluppare globalmente la personalità sul piano psico-motorio, privilegiando attività rivolte all'inclusione.

Educazione stradale. Rispetto delle regole, di sé e dell'altro, sani stili di vita, prudenza, riconoscimento della responsabilità nelle proprie scelte e nelle proprie azioni, sono valori fondamentali dell'Educazione alla Sicurezza Stradale compresi nell'ambito di "Cittadinanza e Costituzione". *L'educazione alla sicurezza stradale* mira a sviluppare una conoscenza corretta e certa delle norme che muovono l'ambiente stradale facendo acquisire la consapevolezza delle possibili conseguenze delle azioni. È un impegno lungo e paziente, ma anche una sfida che ha l'obiettivo di promuovere la cultura della sicurezza stradale nei giovani.

Educazione alla salute

È prevista la collaborazione con l'ASL, a supporto delle “Scuole che promuovono salute”, rete di istituzioni scolastiche che propone agli alunni e ai docenti, attività volte al conseguimento del benessere e alla prevenzione realizzata in vari ambiti. Tali attività rientrano nel Progetto “Sapere e salute”.

RISORSE PROVINCIALI

Progetto Nuove Tecnologie: Centro territoriale supporto provinciale del CTSP di Modena, presso IPSIA “Corni”.

Centri territoriali a supporto per l'handicap

<i>Centri e referenti</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Centro Servizi di Carpi - D.S. Federico Girolodi	c/o IPJA “Vallauri” - Via Peruzzi 13 - Carpi (Mo)	059 691573	<i>mori030007@istruzione.it</i>
Centro Servizi di Finale Emilia D.S. Maura Zini	c/o ITA “Calvi” - Via Di- gione 20 - Finale Emilia (Mo)	0535 760055	<i>http://www.csbareanord.it/</i>
Centro Servizi di Sassuolo D.S. Alessandra Borghi (Reggente)	c/o IPSIA “Don Magnani” - Via Nievo di Sassuolo (Mo)	0536 980689	<i>centroterritorialeb@virgilio.it</i>
Centro Servizi di Vignola D.S. Tiziana Tiengo (Reggente)	c/o Scuola sec. I grado “Muratori” - Via Resistenza 462 - Vignola (Mo)	059 771161	<i>momm152007@istruzione.it</i> <i>segreteria.muratori@aitec.it</i>
Centro Servizi di Pavullo D.S. Tiziana Biondi	c/o D.D. Piazza Borelli 2 - Pavullo (Mo)	0536 20191	<i>moe045008@istruzione.it</i> <i>dirdidpavullo@msv.it</i>
Centro Servizi di Castelfranco Emilia D.S. Silvia Zetti	c/o I. C. Pacinotti - Largo A. Moro 35 - San Cesario sul Panaro (Mo)	059 930179	<i>momm115008@istruzione.it</i> <i>serri@virgilio.it</i>
Centro Servizi di Modena (a valenza provinciale) - D.S. Alessandra Magnanini	c/o IPSIA “Corni” Viale Tassoni 3 - Modena	059 212575	<i>mori02000k@istruzione.it</i> <i>info@ipsiacorni.it</i>

Scuole in ospedale

<i>Riferimento</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
D.D. 1° Circolo di Modena D.S. Vita Venusia (Reggente)	Pediatria - Policlinico di Modena - Via Del Pozzo 71 - Modena	059 4224952	<i>moe012001@istruzione.it</i>
IC Sassuolo 2 Nord D.S. Sabrina Paganelli	Via Zanella 7 –Sassuolo (Mo)	0536 846750	<i>moe05100g@istruzione.it</i>

Centri di documentazione

MEMO “S. Neri”	V.le J. Barozzi 172 -Modena	059 2034311	<i>cdldb001@comune.modena.it</i>
----------------	-----------------------------	----------------	----------------------------------

PARMA

a cura di Canio Zarrilli

UFFICIO XIII – AMBITO TERRITORIALE DI PARMA E PIACENZA

SEDE DI PARMA

Dirigente: Giovanni Desco

Vicario: Rossana Mordacci

Indirizzo: Viale Martiri della Libertà, 15 – 43123 Parma

Telefono: 0521 213111

Fax: 0521 213204

E-mail: usp.pr@istruzione.it

Pec: csapr@postacert.istruzione.it

Sito web: <http://www.pr.istruzioneer.it>

Uffici

<i>Uffici</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Recapiti</i>
Relazioni con il pubblico	Mimma Felisa	0521 213229
Risorse umane personale Ufficio Scolastico	Rossana Mordacci	0521 213232
Scuola dell'infanzia, primaria	Rossana Mordacci	0521 213232
Risorse umane e personale scuola	Rossana Mordacci	0521 213232
Scuola secondaria di I grado	Luisa Peticca	0521-213234
Scuola secondaria di II grado	Milena Luongo	0521 213207
Dirigenti e ATA	Leonardo Dall'Asta Donatella Boschetti	0521 210521 0521 213221
Gestione risorse finanziarie	Canio Zarrilli	0521 213233
Formazione e Servizio informativo	Canio Zarrilli	0521 213233
Attività giuridico-legali, contenzioso e disciplinare	Giuseppe Gardoni	0521 213224
Esami di Stato e Scuole paritarie	Gabriella Careddu	0521 213206
Educazione fisica – Partecipazione studentesca	Luciano Selleri	0521 213223
Studi e programmazione	Milena Luongo	0521-213207
Area integrazione	Simonetta Franzoni	0521 213239

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

<i>Ufficio Relazioni con il pubblico</i>	<i>Singoli Uffici</i>
Lunedì, mercoledì, venerdì dalle 10.30 alle 12.30. Giovedì dalle 09.00 alle 17.00.	Martedì e giovedì dalle 15.00 alle 17.00.

Formazione docenti neoassunti

Referente: Canio Zarrilli - 0521 213213 – canio.zarrilli.pr@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Progetti di formazione tematici. Sono strutturati di anno in anno, in riferimento alle indicazioni del MIUR e dell'USR e alle collaborazioni con gli enti locali e le istituzioni scolastiche del territorio. In particolare si evidenziano: formazione docenti neoassunti; formazione personale ATA; formazione lingua inglese scuola primaria (CTR I.C. Noceto); misure di accompagnamento al riordino delle scuole secondarie di II grado.

Bisogni educativi speciali

Handicap. Il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP) ha compiti di consulenza, proposte e collaborazioni tra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica. L'*Accordo di Programma Provinciale per il coordinamento e l'integrazione dei servizi* (ex Legge 104/1992) è stato rinnovato nel mese di ottobre 2013.

Intercultura. Italiano lingua 2: accordo di rete interistituzionale per la realizzazione del progetto “*Sviluppo e certificazione delle competenze linguistico-comunicative*”, che si rivolge a studenti stranieri delle scuole secondarie di II grado. Per le scuole secondarie di I grado sono attive sul territorio provinciale 3 reti di scuole: *Scuole e culture nel mondo* (Istituto capofila I.C. Albertelli-Newton); *BUS Bisogna Stare Uniti* (Istituto capofila I.C. di Felino) e *CLAO Con l'Italiano Andare Oltre* (Istituto capofila I.C. di Salsomaggiore).

Educazione alla salute

Ausl per la scuola (www.ausl.pr.it). L'offerta dell'Azienda Usl di Parma per la promozione dell'educazione alla salute negli istituti scolastici della provincia, nell'a.s. 2015-16 progetto “Guarda, Pensa, Gusta” http://www.ausl.pr.it/auslperlascuola/guarda_pensa_gusta.aspx.

Meeting annuale con i giovani: progetto educativo rivolto agli adolescenti e agli operatori che lavorano con gli adolescenti; coinvolge le scuole secondarie di II grado.

Educazione fisica e sportiva

Giocampus - *Accordo di programma* pluriennale tra UAT, Comune di Parma, CONI, Ausl di Parma, Università degli Studi di Parma finalizzato alla diffusione dell'attività motoria nelle scuole primarie; prevede l'intervento di un consulente esperto esterno per due ore settimanali per tutto l'anno scolastico.

Conosci lo Sport: progetto per la promozione dello sport e l'orientamento, realizzato in collaborazione con il Comune di Parma e le società sportive, rivolto alla scuola secondaria di I grado.

Progetto Sport di classe rivolto alle scuole di istruzione primaria che prevede l'insegnamento dell'educazione fisica per due ore settimanali impartite dall'insegnante ti-

tolare della classe e l'inserimento della figura del “Tutor Sportivo Scolastico” all'interno del Centro Sportivo Scolastico per la scuola primaria;

Gioco sport, realizzato in collaborazione con CRER CONI, rivolto alle scuole primarie della Provincia.

Campionati Sportivi Studenteschi progetto per l'organizzazione delle manifestazioni sportive alle quali le scuole di istruzione di I e II grado richiedono l'adesione, in collaborazione con il CONI, gli enti locali e le Federazioni interessate.

Classi in gioco. Prevede la partecipazione dei Centri sportivi scolastici ad attività sportive in cui è coinvolta l'intera classe con particolare attenzione all'integrazione.

Laboratori disciplinari per la promozione delle attività sportive scolastiche e per adeguare lo svolgimento dei Giochi Sportivi Studenteschi alle reali esigenze delle scuole, nonché per fornire agli alunni opportunità di approccio alle diverse discipline e ai docenti occasioni di formazione, in collaborazione con le società sportive interessate.

Formazione: *Progetto di formazione* Comitato Regionale FIPAV per le scuole di istruzione secondaria per *beach volley e sitting volley*; *Corpo movimento e sport* nella scuola dell'infanzia e primaria, in collaborazione con il Comitato Provinciale e la scuola regionale dello sport del CONI; *Seminario* “Le patologie reumatiche dell'infanzia e l'Educazione fisica nella scuola: come facilitare la partecipazione all'attività motoria”.

Educazione stradale

Iniziative progettuali, prove pratiche di guida sicura, attività di formazione, rivolte alle scuole di ogni ordine e grado. Partner privilegiati sono l'Osservatorio per l'educazione alla sicurezza stradale della Regione Emilia-Romagna, enti locali, forze dell'ordine, AUSL.

Progetto OneLife realizzazione di un programma sotto forma di *talk-show*, coordinato da un giornalista, dove i giovani possano confrontarsi con persone che hanno vissuto esperienze di guida o di impatto con le regole, sia della strada che della convivenza civile. *Prove di guida sicura* per neopatentati cat. B. *I vulnerabili*: spettacolo teatrale sotto forma di teatro partecipato, propone il tema della sicurezza stradale in modo diretto, divertente e nello stesso tempo rigoroso. *Progetto di sensibilizzazione all'utilizzo delle cinture di sicurezza* attraverso il simulatore di ribaltamento.

RISORSE PROVINCIALI

Centri risorse per l'handicap - documentazione - consulenza

Centri Servizi per l'utilizzo delle nuove Tecnologie per l'inclusione scolastica:
 CTS (*Centro Territoriale di Supporto*) I.C. Felino, fornisce servizio di consulenza e formazione e mette a disposizione delle scuole strumenti in comodato d'uso. www.centrobos.it.

CTH Liceo “*Albertina Sanvitale*”, rivolto alle scuole dell'infanzia, primarie e sec. di I grado del Comune di Parma.

CTH I.S. “*Magnaghi*” di Salsomaggiore, “Le isole dell'arcipelago”, rivolto agli istituti del distretto di Fidenza.

CTH IPSLA “*Levi*” di Parma, rivolto agli istituti di II grado del Comune di Parma.

Scuola in ospedale. I.C. “Ferrari” Parma, via Galilei 10/A, tel. 0521/980924 – fax 0521/29101

PIACENZA

a cura di Ada Guastoni

UFFICIO IX – AMBITO TERRITORIALE DI PARMA E PIACENZA

SEDE DI PIACENZA

Dirigente: Giovanni Desco

Vicario: Rossana Mordacci

Indirizzo: Via San Giovanni, 17 - 29121 Piacenza

Telefono: 0523 330711

Fax: 0523 330774

E-mail: usp.pc@istruzione.it

Pec: csapc@postacert.istruzione.it

Sito web: www.istruzioneepiacenza.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Recapiti</i>
Segreteria del Dirigente	Flavio Galuzzi	0523 330721 flavio.galuzzi.pc@istruzione.it
Relazioni con il pubblico	Antonella Fava	0523 330731
Direttore del personale Organici e ricostruzione carriere	Giovanni Desco	0523 330760
Ricostruzione carriera	Daniela Guasti	0523 330737
Integrazione scolastica, parteci- pazione studentesca, formazio- ne, educazioni e curriculum	Ada Guastoni	0523 330738 ada.guastoni.pc@istruzione.it
Educazione fisica	Ada Guastoni	0523 330738 ada.guastoni.pc@istruzione.it

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Lunedì, mercoledì, venerdì: dalle 10.00 alle 13.00

Martedì e giovedì dalle 9.00 alle 13.00 e dalle 13.30 alle 17.00

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione docenti neoassunti

Responsabile: Ada Guastoni - ada.guastoni.pc@istruzione.it

Le iniziative in programma intendono fornire ai partecipanti un quadro d'insieme del sistema scolastico, con riferimento alle prospettive delineate dai provvedimenti legislativi e agli indirizzi normativi e operativi regionali.

Bisogni educativi speciali

Dal dicembre 2013 è attivo l'Accordo di Programma provinciale per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap (art. 13, c. 1, legge 104/1992. È istituito il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale composto dai rappresentanti di scuola, istituzioni, associazioni con compiti propositivi, consultivi e di monitoraggio delle azioni di integrazione e inclusione. In accordo con il gruppo BES, la Provincia di Piacenza, le scuole, il GLIP ha promosso e finanziato un progetto specifico, per ora a carattere sperimentale, per l'integrazione e il sostegno a studenti con DSA (Progetto Tutor).

Piacenza risulta tra le province a più alto tasso migratorio; un'indagine esplorativa, riguardante le scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza, fotografa la realtà scolastica in relazione all'integrazione dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori: i dati sono a disposizione nella pubblicazione *Bambini con disabilità provenienti da contesti migratori*, a cura di Università Cattolica del Sacro Cuore, Facoltà di Scienze della formazione in collaborazione con il MIUR, l'USR per l'Emilia-Romagna e l'UAT di Piacenza.

Intercultura

È a disposizione la documentazione del Seminario Nazionale MIUR “Prove di futuro. Integrazione, cittadinanza, seconde generazioni” svoltosi a Piacenza nel settembre 2014, del quale sono stati pubblicati gli atti con apposito volume.

Orientamento e attività studentesca

Giornalismo studentesco: da 30 anni a Piacenza è in atto un articolato progetto relativo alla stampa studentesca, alla cui realizzazione partecipano il CIDIS, l'Ufficio Scolastico di Piacenza e il quotidiano Libertà, col sostegno di Cariparma-Crédit Agricole e Fondazione. Tutte le scuole secondarie di II grado sono dotate di una testata, con una fitta rete di iniziative a loro supporto. Numerose sono le testate realizzate dai ragazzi delle scuole medie e degli istituti comprensivi: è a disposizione un'agile pubblicazione sulla storia dell'esperienza.

Sport e salute

PiaceCibosano: è un percorso laboratoriale di educazione e responsabilità il cui obiettivo è creare la consapevolezza nelle scelte in fatto di alimentazione: è guidato da esperti ASL e dell'Università Cattolica.

Protocollo Mobilità Attiva: è un percorso di educazione alla salute e di educazione ambientale che si sta costruendo sulla base del protocollo regionale “Guadagnare salute” con il concorso di scuola, ASL, Info ambiente e Comune di Piacenza.

Progetto Nazionale Sport di Classe. Il progetto con la partecipazione di CONI e MIUR sostiene la diffusione dell'Educazione fisica nella scuola primaria, con attività di didattica assistita e aggiornamento dei docenti. Sono previste anche attività specifiche di aggiornamento per i tutor sportivi in collaborazione con la Scuola regionale dello Sport.

Progetto Integrazione: da oltre 15 anni l'attività di collaborazione con il CIP (comitato italiano paraolimpico), pur in diverse vesti progettuali, ha potenziato l'offerta formativa di molte istituzioni grazie all'inserimento di un tecnico esperto CIP; il progetto si propone di potenziare l'aspetto di orientamento sportivo dei disabili nell'extra scuola in vista dell'educazione permanente e del benessere (*long life skills*).

Educazione stradale

Essendo parte del curriculum, ogni scuola organizza attività di educazione stradale, in sintonia con gli indirizzi del POF. A disposizione delle scuole è attivo in Gossolengo il Parco provinciale dell'educazione stradale, struttura finanziata dall'Osservatorio regionale e inaugurata all'inizio dell'anno scolastico in corso. Eccellente possibilità per le scuole di primo grado (utilizzo della bicicletta) e per i primi anni delle superiori, mette a disposizione dei ragazzi scooter elettrici 50cc e istruttori qualificati per la conduzione.

RISORSE PROVINCIALI

Centro di documentazione educativa - Via IV Novembre 122 (presso ISII G. Marconi), Piacenza.

La mission del Centro di Documentazione Educativa del Comune di Piacenza è promuovere lo scambio delle informazioni e delle esperienze che riguardano la scuola e le attività formative ed educative. Accanto al servizio di carattere informativo e di consulenza su innovazioni ed eventi che coinvolgono il sistema generale e locale, il CDE offre un servizio di biblioteca, emeroteca e archivio del materiale grigio.

Centro risorse nuove tecnologie per l'integrazione - I.C. di Cadeo-Roveleto, Viale Liberazione, 3, 29010 Cadeo (Pc) - Tel. 0523 509955.

Il Centro si occupa di informazione, formazione e consulenza in materia di ausili informatici per alunni con svantaggi di tipo cognitivo; gestisce una banca dati degli ausili e dei sussidi didattici, forniti alle scuole in comodato d'uso. Il Centro fa parte dei centri di supporto territoriali del progetto nazionale “Nuove tecnologie e disabilità”.

Centro risorse per la dislessia e i disturbi dell'apprendimento - *c/o I.C. di Rottofreno (PC).*

Il Centro fornisce consulenza sul tema della dislessia e sul funzionamento dei libri digitali, fa formazione e pubblica un bollettino informativo; si adopera per l'individuazione precoce dei disturbi specifici dell'apprendimento e per la sperimentazione di azioni che migliorino la qualità della vita a scuola degli alunni dislessici.

Centro servizi autismo e comunicazione facilitata - *c/o V Circolo Didattico di Piacenza - Via Manfredi, 40 - 29100 Piacenza.*

Il Centro propone iniziative di formazione e documentazione bibliografica, con lo scopo di incentivare la ricerca, l'approfondimento, la documentazione relativa alla sindrome autistica. Particolare attenzione viene data alle metodologie riabilitative innovative e sperimentali.

RAVENNA

a cura di Doris Cristo

UFFICIO X – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI RAVENNA

Dirigente: **Agostina Melucci**
Vicario: Funzionario Amministrativo Cinzia Tartagni

Indirizzo: Via di Roma, 69 - 48121 Ravenna
Telefono: 0544 789351
E-mail: usp.ra@istruzione.it
Pec: csara@postacert.istruzione.it
Sito web: <http://ra.istruzione.it>

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Organico Scuola infanzia, primaria e sec. di I grado	Milva Baldrati	0544 789369
Organico Scuola secondaria di II grado	Antonio Luordo	0544 789371
Sostegno alla persona, alla partecipazione studentesca e all'attuazione dell'autonomia	Doris Cristo	0544 789360
Coordinamento Ed. Fisica	M. Giulia Cicognani	0544 789361

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Lunedì, Martedì, Mercoledì, Giovedì, Venerdì dalle 11.00 alle 13.00. Giovedì dalle 15.00 alle 17.00.

Formazione docenti neoassunti

Responsabile: Doris Cristo - doris.cristo@gmail.com

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Progetti di formazione tematici promossi in riferimento agli orientamenti ministeriali, regionali e alle collaborazioni territoriali. Nello specifico si evidenziano:

- **Piano provinciale “Anno di formazione”** destinato a docenti che stanno svolgendo nell'a.s. 2015-16 il periodo di prova, per il cui perfezionamento occorre, ai sensi dell'art. 440 del D.lgs. 297/1994, la frequenza di un apposito percorso formativo.

- **Piano nazionale di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese per docenti di scuola primaria** privi dei requisiti d'idoneità all'insegnamento della lingua inglese (D.P.R. 81/2009, art. 10, comma 5). Sono in avvio 3 corsi, su base distrettuale (Ravenna, Faenza, Cotignola), con livello di competenza degli insegnanti A2 del QCER;

- **Misure di accompagnamento delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione – Certificazione delle competenze:** attività di ricerca-formazione provinciale (promosse da reti di scuole) per gli insegnanti della scuola di base (3-14 anni);

- **Corsi per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative nell'ambito del CLIL per docenti di scuola secondaria II grado** (Decreto Dipartimentale Prot. 864 del 5 agosto 2015, art. 7).

Bisogni educativi speciali

Progetti tematici promossi in riferimento agli orientamenti ministeriali e regionali e alle collaborazioni territoriali. Nello specifico si evidenziano:

- **Piano di formazione promosso in collaborazione con il CRHeS di Faenza**, rivolto a Dirigenti scolastici, a docenti delle scuole di ogni ordine e grado e al personale ATA (collaboratori scolastici) sulle seguenti tematiche: Metodologie e strategie educative per l'inclusione degli alunni affetti da autismo, Approfondimento sugli strumenti dell'insegnante di sostegno (PDF e PEI), La gestione della classe e i comportamenti-problema, I Disturbi Specifici dell'Apprendimento;

- **Progetto “Libro parlato Lions”**, nato a seguito di Convenzione sottoscritta dai Dirigenti UST Ravenna, Forlì-Cesena e Rimini, in rappresentanza della Rete Romagna Libro parlato Lions - Biblioteche scolastiche delle province di Ravenna, Forlì-Cesena e Rimini, e l'Associazione *Amici del libro parlato per i ciechi d'Italia “Robert Hollman” del Lions Club Verbania*. Scopo del Progetto la diffusione della 'buona lettura', della cultura e della ricreazione a favore di studenti con DSA (dislessia) e disabili visivi (non in grado di leggere autonomamente). Si realizza attraverso la distribuzione – gratuita e in prestito – di libri registrati (audiolibri) disponibili su cd/mp3 e anche 'scaricabili' da Internet, allo scopo di favorirne l'autonomia e l'integrazione nella società e nel mondo del lavoro. È permessa la consultazione del Catalogo della Biblioteca di Verbania, unico nei tre centri del Libro Parlato (ITCG “Oriani” di Faenza, IC “Berti” di Bagnacavallo, IC “Randi” di Ravenna). È consentito solo agli studenti-utenti registrati prenotare libri e/o richiederli su CD, scaricarli sul PC proprio o delle postazioni ubicate presso i 3 Centri abilitati, sul lettore proprio o prestato dalle biblioteche stesse.

Sport

Progetti promossi in riferimento agli orientamenti ministeriali, regionali e alle collaborazioni territoriali. Nello specifico si evidenziano:

- il Progetto nazionale MIUR-CONI “Sport di Classe”, destinato agli alunni di scuola primaria, in particolare delle classi III, IV e V;
- il Progetto provinciale di “Scuola in movimento”, destinato agli alunni delle scuole dell'infanzia (terzo anno) e primaria (classi I e II) per la valorizzazione e il potenziamento dell'attività psico-motoria;
- le attività di aggiornamento e formazione per insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, finalizzate allo sviluppo e all'acquisizione delle necessarie competenze professionali: “Badminton per le scuole-Corso di Shuttle Time”; “Ultimate frisbee”; “I docenti della scuola dell'infanzia, primaria e operatori delle società sportive del territorio si confrontano”;
- Gare di “Cross” per gli istituti secondari di primo e secondo grado; collaborazione con “Maratona Internazionale Ravenna”; “Diffondere la cultura dello sport: corso di formazioni per arbitri di calcio” (scuole sec. II grado);
- Campionati Sportivi Studenteschi rivolto scuole sec. di I e II grado.

Educazione stradale

Progetti promossi in riferimento agli orientamenti ministeriali e regionali e alle collaborazioni territoriali. Nello specifico si evidenziano:

- “I giovani e la sicurezza stradale” (ogni ordine di scuola – collaborazione con Lions);
- Iniziative in collaborazione con l'Osservatorio Regionale per la sicurezza stradale.

Educazione alla salute

Progetti promossi in riferimento agli orientamenti ministeriali, regionali e alle collaborazioni territoriali. Nello specifico si evidenziano:

- “Progetto Martina” (rivolto agli Ist. Sec Secondo grado), con lo scopo di informare gli studenti delle scuole superiori sul tema dei tumori e la loro prevenzione (collaborazione con Lions);
- Corso per docenti e personale ATA sull'uso del defibrillatore.

Educazione ambientale

Progetti promossi in riferimento agli orientamenti ministeriali, regionali e alle collaborazioni territoriali. Nello specifico si evidenzia:

- Premio "Ambiente e Futuro" (promosso dalla Camera di Commercio Ravenna) rivolto agli istituti superiori di secondo grado, volto a sensibilizzare gli studenti sulle tematiche ambientali e sulla green economy; collaborazione con la facoltà di scienze matematiche fisiche e naturali dell'Università di Bologna (sede di Ravenna).

RISORSE PROVINCIALI

Centri risorse di servizi/supporto alle scuole e alla professionalità docente

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail e sito Web</i>
Centro risorse per l'handicap e lo svantaggio (CRHeS) e Centro di supporto territoriale (CTS) "Nuove tecnologie e disabilità Romagna"	I.T.C.G. "Oriani" - Via Manzoni, 6 - 48018 Faenza (Ra)	0546 667622	cdhs@racine.ra.it http://racine.ra.it/cdhs
Centro servizi e consulenza alle autonomie scolastiche (CSC)	CPIA Ravenna Via Matteotti, 55 - 48022 Lugo (RA)	0544 34199	crtlugo@racine.ra.it http://www.csc.ravenna.it

I due Centri, nati a seguito di accordi fra UAT di Ravenna, Provincia, Enti locali, autonomie scolastiche, operano in una logica di *servizio*, non sovraordinata alle scuole; programmano, gestiscono, coordinano progettualità autonomamente convenute con le istituzioni scolastiche e con gli enti territoriali, definite dagli organismi provinciali (Provincia, UAT di Ravenna) o dalla Conferenza unificata (Comitato esecutivo e Gruppo tecnico).

<i>Biblioteche</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail e sito Web</i>
Biblioteca sportiva "Gino Strocchi" - Referente: L. Ricci	Piazzale Marinai d'Italia 19 - Marina di Ravenna	0544 531573	bibliosport@gmail.com http://www.bibliosport.it

REGGIO EMILIA

a cura di Antonietta Cestaro

UFFICIO XVI – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI REGGIO EMILIA

Dirigente: **Antimo Ponticiello** (*ad interim*)

Vicario: in via di definizione

Indirizzo: Via Mazzini, 6 - 42100 Reggio Emilia

Telefono: 0522 407611

Fax: 0522 438624; 0522 437890

E-mail: usp.re@istruzione.it

Pec: csapr@postacert.istruzione.it

Sito web: www.istruzioneereggiomilia.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Organico scuola infanzia e primaria	Graziella Menozzi	0522 407619
Organico scuola secondaria I grado	Sabrina Ferrari	0522 407633
Organico scuola secondaria II grado	Franca Oliviero	0522 407626
Pensioni e riscatti	Vania Valpiani	0522 407642
Servizi didattici e culturali	Antonietta Cestaro	0522 407647
Integrazione scolastica	Antonietta Cestaro	0522 407647
Educazione fisica e sportiva	Silvana Valcavi	0522 407609

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

<i>Ufficio Relazioni con il pubblico</i>
Lunedì, mercoledì, venerdì dalle 11.00 alle 13.00. Giovedì dalle 15.00 alle 17.00.

Formazione e aggiornamento docenti

Responsabile: Antonietta Cestaro – uat.integrazione.re@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione e valutazione

Formazione neoassunti. Il percorso formativo per l'a.s. 2015-2016 si propone di illustrare le linee guida del sistema scolastico, con riferimento alla legislazione vigente e agli indirizzi normativi e operativi regionali.

Sistema nazionale di valutazione (SNV). Ai sensi del D.P.R. 80/2013 si dà inizio alla fase di implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione che prevede per l'a.s. 2015-2016 il Piano di Miglioramento. È stato istituito presso l'Ufficio di ambito territoriale un nucleo di supporto che offre sostegno e contributo al processo di auto-valutazione e miglioramento delle istituzioni scolastiche.

Io imparo così. Progetto di rete tra istituzioni scolastiche, enti di formazione e Provincia di Reggio Emilia per 'imparare a imparare': strategie didattiche da inserire nel POF di istituto per favorire e migliorare l'apprendimento dei ragazzi. Tale progetto può intendersi fortemente legato alle Indicazioni 2012, nelle quali si esplicita la necessità di favorire l'apprendimento delle discipline attraverso l'intervento di docenti ed esperti sul territorio.

Azioni sulle “Indicazioni nazionali per il primo ciclo”. Le Indicazioni nazionali sono oggetto di studio, di riflessione, di ricerca da parte degli istituti scolastici della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. I dirigenti e i docenti sono chiamati in prima persona a realizzare azioni di formazione e informazione, allo scopo di conoscere, formare, informare tutte le componenti scolastiche, attivando azioni mirate affinché si ottengano risultati concreti dal punto di vista conoscitivo, didattico, formativo. Le azioni sono implementate mediante laboratori attivi, reti di scuole, sperimentazioni sul territorio. Le scuole dovranno curare la certificazione delle competenze in esito al primo ciclo di istruzione (c.m. 3/2015).

Progetto MIUR e Guardia di Finanza “Educazione alla legalità economica”, rivolto a studenti delle ultime classi di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Gli incontri sono finalizzati alla conoscenza dei problemi legati alla contraffazione, alle falsificazioni e allo spaccio di sostanze stupefacenti. Il progetto è volto a diffondere il concetto di 'sicurezza economica e finanziaria', attuata mediante la lotta alla mafia e all'evasione fiscale, rendendo gli studenti maggiormente consapevoli dell'importanza del ruolo svolto della Guardia di Finanza nelle operazioni a tutela della legalità economica e sociale.

Corsi per l'insegnamento con metodologia CLIL (programmati da USR E-R). Avvio di nuovi corsi di formazione a carattere linguistico rivolti a docenti di disciplina non linguistica dei Licei e di discipline di indirizzo degli istituti tecnici secondo la metodologia CLIL.

Progetto sperimentale di formazione economico-finanziaria per le scuole (in collaborazione con MIUR e Banca d'Italia). Prevede anche per l'a.s. 2015-16 una serie di incontri di formazione per docenti presso la sede di Bologna della Banca d'Italia. Moduli base: "La moneta e gli strumenti di pagamento alternativi al contante"; "La stabilità dei prezzi"; "Il sistema finanziario"; "L'assicurazione RC auto".

Annuario della Scuola reggiana. Giunto alla sua XX edizione, è l'esito di una collaborazione tra Provincia e Ufficio Scolastico Territoriale consolidata da anni. Si tratta di un volume che vuole essere un valido strumento operativo, di supporto all'attività di programmazione per il quadro informativo offerto, sia qualitativo, sia quantitativo, sulla realtà della scuola reggiana.

Partecipazione al Tavolo della Musica presso la Fondazione "I Teatri" di Reggio Emilia per la promozione dei cori e delle orchestre giovanili nella scuola.

Bisogni educativi speciali

Progetto "**Un credito di fiducia al bambino che apprende**". Vede coinvolte le scuole primarie di quasi tutta la provincia di Reggio Emilia, la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio, l'AUSL e i centri del privato sociale "CER" e "L'Arcobaleno". È un progetto volto a riconoscere tempestivamente i DSA e si articola in diverse fasi: formazione dei docenti, somministrazione di prove, attivazione di laboratori di potenziamento linguistico e sportelli di consulenza.

Centro Servizi Integrazione delle persone disabili. Nasce dalla convenzione tra Provincia, Comune, AUSL, Ufficio Scolastico Territoriale e Azienda di Servizi alla persona "SS. Pietro e Matteo". Il Centro si pone l'obiettivo di essere un punto di riferimento per i cittadini che cercano informazioni sulla disabilità.

Progetto di formazione rivolto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado su minorazione visiva e laboratori interattivi, in collaborazione con l'**Istituto regionale "G. Garibaldi" per i ciechi** di Reggio Emilia.

Consulenza alle famiglie e al personale della scuola sull'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali, con tavoli di concertazione.

Coordinamento Pedagogico Provinciale delle scuole dell'infanzia: organismo tecnico con funzioni di consulenza, formazione, riflessione, scambi pedagogici e promozione di tutte le tematiche riguardanti la cultura dell'infanzia e il sostegno alla genitorialità. Si compone di soggetti privati, Enti Locali e scuole dell'infanzia statali.

Gruppi di lavoro per la definizione e promozione dei documenti utili all'inclusione (PAI, PEI, PDP).

Partecipazione al Tavolo Pari Opportunità presso il Comune di Reggio Emilia, finalizzato principalmente a contrastare la violenza sulle donne e sui bambini.

Educazione fisica e sportiva

Sport di Classe. Rappresenta la nuova declinazione dell'Educazione fisica all'interno delle scuole a partire dalla scuola primaria. MIUR, Presidenza del Consiglio dei Ministri, CONI e CIP (Comitato italiano Paraolimpico) hanno istituito la “Governance dello sport a scuola” allo scopo di promuovere il riconoscimento, in ambito scolastico, del valore della pratica sportiva e sostenere le azioni a favore dell'educazione fisica nella scuola. A livello nazionale pianifica le strategie di intervento e indica le linee programmatiche; a livello locale coordina le attività nel territorio e nei centri sportivi scolastici istituiti presso le scuole, collabora con gli enti locali e le associazioni presenti attivando sinergie.

Giochi sportivi studenteschi. Rappresentano un percorso di avviamento alla pratica sportiva nelle diverse discipline, con il primario obiettivo di contribuire alla crescita personale dei giovani non solo dal punto di vista fisico ma quale percorso privilegiato per supportare lo sviluppo della personalità intesa come integrazione tra le aree cognitive, emotivo-affettiva e relazionale.

Educazione stradale. Rispetto delle regole, di sé e dell'altro, sani stili di vita, prudenza, riconoscimento della responsabilità nelle proprie scelte e nelle proprie azioni, sono valori fondamentali dell'Educazione alla Sicurezza Stradale compresi nell'ambito di “Cittadinanza e Costituzione”. L'educazione alla sicurezza stradale mira a sviluppare una conoscenza corretta e certa delle norme che muovono l'ambiente stradale facendo acquisire la consapevolezza del rapporto fra stili di vita e guida, dell'importanza di adottare comportamenti corretti ispirati alla reale educazione alla legalità, a un'autonoma capacità di giudizio e a un'attenta valutazione delle possibili conseguenze delle scelte fatte.

A livello provinciale è attiva una rete di accordi e intese con Polizia Municipale del Comune capoluogo, Provincia, Polizia Stradale, Carabinieri, Vigili del Fuoco, AUSL, enti vari e associazioni per valorizzare il contributo che il territorio, nel suo insieme, può dare per un efficace sostegno reciproco, nel comune intento di realizzare progetti e attività informative e formative rivolte a giovani, docenti e genitori e di realizzare interventi innovativi di educazione stradale rivolti anche agli studenti immigrati.

Iniziative programmate: progetto “Edustratombola”; progetto “Racconti illustrati. La sicurezza stradale vista dai bambini”, 4^a edizione di un Concorso di scrittura creativa; Maggio in strada.

RISORSE PROVINCIALI

Centri di documentazione - Centri Servizi

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Centro servizi per l'integrazione	Via Mazzini, 6 - Reggio Emilia	0522 444862	<i>cdi@integrazionereggio.it</i>
Centro di Documentazione pedagogica Zerosei	Via Mazzini, 6 - Reggio Emilia	0522 444811	<i>n.baldi@mbox.provincia.re.it</i>
Officina educativa del Comune di Reggio Emilia - Diritto allo studio	Via Guido da Castello, 12 - Reggio Emilia	0522 456025 456111	<i>officinaeducativa@municipio.re.it</i>
Europe Direct - Carrefour Europeo Emilia (Laboratorio Europa)	Via Emilia S. Pietro, 22 - Reggio Emilia	0522 278019	<i>europedirect@crpa.it</i>
Polaris - Servizi per l'orientamento della Provincia di Reggio Emilia	Via Franchetti, 2/c - Reggio Emilia	0522 444855	<i>polaris@mbox.provincia.re.it</i>
Prometeo - Servizi per l'intercultura della Provincia di Reggio Emilia	Via Mazzini, 6 - Reggio Emilia	0522 444855	<i>prometeo@mbox.provincia.re.it</i>
Istituto "Garibaldi" per i ciechi	Via Franchetti, 7 Reggio Emilia	0522 439305	<i>segreteria@istitutociechigaribaldi.it</i>

Centri per le lingue straniere

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Centro Risorse territoriali per le lingue straniere	Istituto tecnico "Città del Tricolore" - Rivalta (Re)	0522 560085	<i>crt.tricolore@libero.it</i>

RIMINI

a cura di Franca Berardi

UFFICIO VII - AMBITO TERRITORIALE DI FORLÌ-CESENA E RIMINI

SEDE DI RIMINI

Dirigente: Giuseppe Pedrielli

Vicario: Claudia Nanni

Indirizzo: Corso d'Augusto n. 231 - 47921 Rimini

Telefono: 0541 717611

Fax:

E-mail: usp.rn@istruzione.it

Pec: csarn@postacert.istruzione.it

Sito web: www.usprimini.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Segreteria	Gianfranco Grisi	0541 717601
Relazioni con il Pubblico - Consegnatario; responsabile diplomi e tessere; esami di Stato, referente iscrizioni on-line, graduatorie permanenti, referente sicurezza, osservatorio tecnologico.	Alessandro Fornari	0541 717630
U.O. 1 - Scuole secondarie di I grado; affari generali; scuole paritarie e non paritarie; rete scolastica e programmazione offerta formativa.	Claudia Nanni	0541 717612
U.O. 2 - Ufficio scuole dell'infanzia e primaria.	Claudia Nanni	0541 717612
U.O. 3 - Scuole secondarie di II grado.	Erica Fortini	0541 717633
U.O. 4 - Contenzioso.	Luigi Arena Atonia Cassalia	0541 717623 0541 717643
U.O. 4 - Personale ATA.	Rosa Lombardi	0541 717631
U.O. 5 - Servizi contabili; centralino.	Alessia Fortunati	0541 717624
U.O. 6 - Personale comparto Scuola (Docenti e Ata) - assistenza, consulenza e supporto alle istituzioni scolastiche autonome su posizioni di stato (assenze, part time, collocazioni f.r.); posizioni contributive/previdenziali. Personale Area V (Dirigenti scolastici): gestione.	Maria Teresa Settepanella	0541 717619

U.O. 7 - Ricostruzioni di carriera; equipollenza dei titoli di studio; personale dell'Ufficio.	Luigi Arena	0541 717623
Ufficio Studi - Area sostegno alla persona H-DSA-BES-Alunni non Italiani	Franca Berardi	0541 717618
Ufficio Studi-Politiche giovanili e genitoriali - Consulta studenti; educazione salute e prevenzione della dispersione, disagio e dipendenze; formazione inglese; Clil, formazione Docenti e Dirigenti; coordinamento esami di Stato.	Franca Berardi	0541 717618
Ufficio Educazione fisica e sportiva nelle scuole. Campionati Studenteschi I e II grado - Supporto e coordinamento ai Progetti di Educazione Fisica e Sportivi nelle scuole; Collaborazioni con Coni, Federazioni, Enti e Associazioni;	Daniela Donini	0541 717680

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Dal lunedì al venerdì dalle 10,00 alle 12,00
Martedì e giovedì dalle 14.30 alle 15.30.

Formazione neoassunti

Responsabile: Franca Berardi – franca.berardi1@istruzione.it - 0541 717618

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Diffusione della cultura e della pratica musicale nella scuola primaria: D.M. 8 del 31.1.2011.

Formazione in lingua inglese per docenti di scuola primaria: Centro risorse territoriale per le lingue: S.M.S. "Panzini-Borgese" di Rimini.

Formazione docenti neoassunti: Scuola Polo: I.C. "A. Marvelli" di Rimini.

Progetto di coordinamento scuola dell'infanzia: formazione e documentazione.

Laboratori tematici sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: in collaborazione con il Garante regionale, il Corecom regionale, gli Enti locali e l'Unicef.

Formazione docenti di educazione fisica e di sostegno area psicomotoria: piano riservato ai docenti di tutti gli ordini e gradi di scuola su programmazione, metodologia e didattica di varie discipline sportive e tematiche relative all'apprendimento delle abilità motorie nella scuola dell'Infanzia;

Formazione docenti e supporto alle scuole sul progetto nazionale **Sport di Classe** - Educazione fisica nella scuola primaria.

Campionati studenteschi 2015-16.

Progetto **Scuola Salute e Benessere** in collaborazione con Comune di Rimini, Unirimini, Coni, Federazioni e Associazioni Sportive locali.

Progetto promozionale Ultimate/Freesbe nelle scuole di I e II grado.

Progetto nazionale CIP “Lo sport per tutti a scuola”.

Costituzione, cittadinanza attiva, legalità e sicurezza: promozione di eventi e formazione per docenti e alunni in sinergia con Prefettura, Forze dell'ordine ed Enti Locali.

Formazione **Alternanza-scuola-lavoro:** docenti di II grado.

Formazione docenti in tema di bullismo, cyberbullismo, uso dei *social network*.

Consulta provinciale degli studenti

Incontri annuali organizzati dalla Consulta, rivolti a tutti gli studenti delle scuole secondarie di II grado sui temi della prevenzione del disagio scolastico attraverso incontri con “Maestri” significativi, della cittadinanza attiva, dei corretti stili di vita, dell'orientamento, della letteratura e della poesia.

Bisogni educativi

Progetto ministeriale “Nuove Tecnologie e disabilità”: formazione e risorse tecnologiche a favore dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap. Prestito (comodato d'uso gratuito) di attrezzature tecniche e sussidi didattici per la disabilità svolto dai Centri servizi handicap: I.C. di Cattolica; I.C. Centro Storico (Rimini), IPSSCT “Einaudi” di Rimini.

Programma Pro DSA: fornitura kit operativi agli alunni con disturbi specifici di apprendimento a cura del Centro territoriale di supporto provinciale presso I.T.T. “M. Polo” Rimini.

Piano provinciale di formazione in tema di disturbi specifici di apprendimento: attività di formazione/coordinamento per docenti; attività informative per i genitori.

Prevenzione del disagio scolastico e di ogni forma di dipendenza; attività di contrasto al bullismo e al cyberbullismo: attività di formazione per i docenti a cura del Gruppo operativo provinciale. Scuola polo: I.C. Centro Storico di Rimini.

CTS: sportelli di consulenza per docenti.

Sportello di consulenza tra a metodologico-didattica, psico-pedagogica per docenti.

Attività di promozione e valorizzazione della dimensione europea dell'educazione.

RISORSE PROVINCIALI

Centro educativo territoriale - Comunità Montana Valle del Marecchia - Santarcangelo di Romagna - www.cet.socrataweb.org/
Centro permanente per l'educazione ai mass media - Bellaria - www.zaffiria.it/
Centro di documentazione - Comune di Riccione www.comune.riccione.rn.it/Riccione/Engine/RAServePG.php/P/36741RIC1101
Associazione Centro educativo italo-svizzero, CDE "G. Iacobucci", Rimini - www.ceis.rn.it
Sede formazione docenti scuola primaria_ INGLESE c/o Scuola secondaria di I grado "Panzini-Borgese", Rimini - www.scuolamediapanzini.it/
Formazione CLIL presso Liceo "Cesare-Valgimigli", sede Linguistico, Via Colonna, Rimini
CAM - Centro per l'apprendimento mediato Feuerstein – c/o SMS "Alighieri - Fermi", Rimini. http://www.cam.rn.it/polospecialistico.php
Centro Territoriale di Supporto Provinciale-CTS di RIMINI (ctsusprimini@gmail.com) c/o ITT "M. Polo"

CODICE DI COMPORTAMENTO

In linea con i contenuti dell'introduzione a questo volume e quale utile elemento di conoscenza per i docenti cui è dedicato, si riporta uno stralcio del "Codice di comportamento dei dipendenti pubblici", disponibile in versione integrale nel sito di questo Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, con invito ad attenta lettura:

www2.istruzioneer.it/wp-content/uploads/2013/06/Codice-di-comportamento-dipendenti-pubblici.pdf.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 16 aprile 2013, n. 62

Regolamento recante codice di comportamento dei dipendenti pubblici,
a norma dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165
(GU n. 129 del 4-6-2013).

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Omissis

Emana il seguente regolamento:

Art. 1 - Disposizioni di carattere generale

1. Il presente codice di comportamento, di seguito denominato "Codice", definisce, ai fini dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, i doveri minimi di diligenza, lealtà, imparzialità e buona condotta che i pubblici dipendenti sono tenuti a osservare.

2. Le previsioni del presente Codice sono integrate e specificate dai codici di comportamento adottati dalle singole amministrazioni ai sensi dell'articolo 54, comma 5, del citato decreto legislativo n. 165 del 2001.

Art. 2 - Ambito di applicazione

1. Il presente codice si applica ai dipendenti delle pubbliche amministrazioni di cui all'articolo 1, comma 2, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, il cui rapporto di lavoro è disciplinato in base all'articolo 2, commi 2 e 3, del medesimo decreto.

2. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 54, comma 4, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, le norme contenute nel presente codice costituiscono principi di comportamento per le restanti categorie di personale di cui all'articolo 3 del citato decreto n. 165 del 2001, in quanto compatibili con le disposizioni dei rispettivi ordinamenti.

3. Le pubbliche amministrazioni di cui all'articolo 1, comma 2, del decreto legislativo n. 165 del 2001 estendono, per quanto compatibili, gli obblighi di condotta previsti dal presente codice a tutti i collaboratori o consulenti, con qualsiasi tipologia di contratto o incarico e a qualsiasi titolo, ai titolari di organi e di incarichi negli uffici di diretta collaborazione delle autorità politiche, nonché nei confronti dei collaboratori a qualsiasi titolo di imprese fornitrici di beni o servizi e che realizzano opere in favore dell'amministrazione. A tale fine, negli atti di incarico o nei contratti di acquisizioni delle collaborazioni, delle consulenze o dei servizi, le amministrazioni inseriscono apposite disposizioni o clausole di risoluzione o decadenza del rapporto in caso di violazione degli obblighi derivanti dal presente codice.

4. Le disposizioni del presente codice si applicano alle regioni a statuto speciale e alle province autonome di Trento e di Bolzano nel rispetto delle attribuzioni derivanti dagli statuti speciali e delle relative norme di attuazione, in materia di organizzazione e contrattazione collettiva del proprio personale, di quello dei loro enti funzionali e di quello degli enti locali del rispettivo territorio.

Art. 3 - Principi generali

1. Il dipendente osserva la Costituzione, servendo la Nazione con disciplina e onore e conformando la propria condotta ai principi di buon andamento e imparzialità dell'azione amministrativa. Il dipendente svolge i propri compiti nel rispetto della legge, perseguendo l'interesse pubblico senza abusare della posizione o dei poteri di cui è titolare.

2. Il dipendente rispetta altresì i principi di integrità, correttezza, buona fede, proporzionalità, obiettività, trasparenza, equità e ragionevolezza e agisce in posizione di indipendenza e imparzialità, astenendosi in caso di conflitto di interessi.

3. Il dipendente non usa a fini privati le informazioni di cui dispone per ragioni di ufficio, evita situazioni e comportamenti che possano ostacolare il corretto adempimento dei compiti o nuocere agli interessi o all'immagine della pubblica amministrazione. Prerogative e poteri pubblici sono esercitati unicamente per le finalità di interesse generale per le quali sono stati conferiti.

4. Il dipendente esercita i propri compiti orientando l'azione amministrativa alla massima economicità, efficienza ed efficacia. La gestione di risorse pubbliche ai fini dello svolgimento delle attività amministrative deve seguire una logica di contenimento dei costi, che non pregiudichi la qualità dei risultati.

5. Nei rapporti con i destinatari dell'azione amministrativa, il dipendente assicura la piena parità di trattamento a parità di condizioni, astenendosi, altresì, da azioni arbitrarie che abbiano effetti negativi sui destinatari dell'azione amministrativa o che comportino discriminazioni basate su sesso, nazionalità, origine etnica, caratteristiche genetiche, lingua, religione o credo, convinzioni personali o politiche, appartenenza a una minoranza nazionale, disabilità, condizioni sociali o di salute, età e orientamento sessuale o su altri diversi fattori.

6. Il dipendente dimostra la massima disponibilità e collaborazione nei rapporti con le altre pubbliche amministrazioni, assicurando lo scambio e la trasmissione delle informazioni e dei dati in qualsiasi forma anche telematica, nel rispetto della normativa vigente.

Omissis

Art. 11 - Comportamento in servizio

1. Fermo restando il rispetto dei termini del procedimento amministrativo, il dipendente, salvo giustificato motivo, non ritarda né adotta comportamenti tali da far ricadere su altri dipendenti il compimento di attività o l'adozione di decisioni di propria spettanza.

2. Il dipendente utilizza i permessi di astensione dal lavoro, comunque denominati, nel rispetto delle condizioni previste dalla legge, dai regolamenti e dai contratti collettivi.

3. Il dipendente utilizza il materiale o le attrezzature di cui dispone per ragioni di ufficio e i servizi telematici e telefonici dell'ufficio nel rispetto dei vincoli posti dall'amministrazione. Il dipendente utilizza i mezzi di trasporto dell'amministrazione a sua disposizione soltanto per lo svolgimento dei compiti d'ufficio, astenendosi dal trasportare terzi, se non per motivi d'ufficio.

NON SOLO NUMERI... UNA GRANDE SCUOLA

Maria Teresa Bertani, Alessandra Manzari

L'Emilia-Romagna è una regione con forti tradizioni educative e con un esteso sistema di istruzione, che coinvolge ormai tutti i giovani in età evolutiva dai 3 ai 19 anni. Le scuole (statali e paritarie) sono presenti e diffuse capillarmente nell'intero territorio e rappresentano un elemento portante della qualità della vita e del capitale sociale di cui l'Emilia-Romagna è orgogliosa.

I principali numeri sul funzionamento delle strutture scolastiche (istituzioni autonome, plessi, classi, allievi e insegnanti) testimoniano la consistenza e la solidità di un sistema che si misura ogni giorno con inedite sfide sociali e culturali. Gli indicatori raccontano di una società regionale ad alta densità formativa', che si aspetta molto dalla sua scuola e dai suoi operatori.

Nelle tavole che seguono vengono presentati i dati essenziali del sistema scolastico regionale (istituzioni autonome, scuole e plessi, classi e sezioni, alunni e docenti).

Presentiamo molti numeri, ma non solo numeri, perché dietro ogni cifra ci sono persone, storie, valori, speranze.

Tabella 1 - Istituzioni scolastiche per tipologia. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2015-16

<i>Provincia</i>	<i>Direzioni didattiche</i>	<i>Istituti comprensivi</i>	<i>Scuole sec. di I grado</i>	<i>Istituzioni scolastiche di II grado*</i>	<i>CPLA</i>	<i>Totale</i>
Bologna	5	74	0	31	3	113
Ferrara	1	25	1	14	1	42
Forlì-Cesena	13	17	7	19	1	57
Modena	12	40	8	32	1	93
Parma	2	32	1	19*	1	55
Piacenza	6	15	3	9	1	34
Ravenna	0	28	0	15	1	44
Reggio Emilia	0	44	0	21*	2	67
Rimini	3	20	2	14	1	40
<i>Totale</i>	<i>42</i>	<i>295</i>	<i>22</i>	<i>174</i>	<i>12</i>	<i>545</i>

Fonte: Portale SIDI ed elaborazioni Ufficio Scolastico Regionale.

* Sono inclusi due convitti nazionali (uno a Parma e uno a Reggio Emilia).

** Delle 545 istituzioni scolastiche 22 sono sottodimensionate (legge n. 183 del 12/11/2011).

Tabella 2 - Sedi scolastiche per grado. Scuola statale e paritaria. Emilia-Romagna. A.s. 2015-16

Provincia	Scuola statale				Totale	Scuola paritaria
	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. I grado	Scuola sec. II grado*		Totale
Bologna	161	186	89	85	521	232
Ferrara	48	83	38	36	205	84
Forlì-Cesena	94	95	32	30	251	66
Modena	123	138	58	65	384	136
Parma	63	95	51	45	254	101
Piacenza	66	70	40	26	202	46
Ravenna	47	74	32	21	174	90
Reggio Emilia	65	129	57	45	296	159
Rimini	62	81	27	22	192	88
<i>Totale</i>	<i>729</i>	<i>951</i>	<i>424</i>	<i>375</i>	<i>2.479</i>	<i>1.002</i>

Fonte: Per scuola statale, Organico di fatto (dati definitivi); per scuola paritaria, Portale SIDI ed elaborazioni Ufficio Scolastico Regionale (dati aggiornati al 17/11/2015).

* Sono incluse le scuole serali, le scuole speciali carcerarie e le scuole ospedaliere.

Tabella 3 - Numero di sezioni e classi, per provincia e per grado. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2015-16

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria*	Scuola sec. di I grado	Scuola sec. di II grado	Totale classi/sezioni
Bologna	544	1.949	1.064	1.604	5.161
Ferrara	130	670	367	644	1.811
Forlì-Cesena	258	878	464	743	2.343
Modena	427	1.455	849	1.410	4.141
Parma	188	873	469	833	2.363
Piacenza	180	606	348	516	1.650
Ravenna	189	767	417	673	2.046
Reggio Emilia	185	1.222	683	926	3.016
Rimini	166	689	381	629	1.865
<i>Totale</i>	<i>2.267</i>	<i>9.109</i>	<i>5.042</i>	<i>7.978</i>	<i>24.396</i>

Fonte: Organico di fatto (dati definitivi).

* Sono incluse le pluriclassi.

Tabella 4 - Numero di alunni, per provincia e per grado. Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2015-16

<i>Provincia</i>	<i>Scuola infanzia</i>	<i>Scuola primaria*</i>	<i>Scuola sec. di I grado</i>	<i>Scuola sec. di II grado</i>	<i>Totale alunni</i>
Bologna	12.982	41.900	24.396	37.531	116.809
Ferrara	3.096	13.214	8.033	14.585	38.928
Forlì-Cesena	6.576	17.454	10.556	17.652	52.238
Modena	10.466	31.946	19.271	32.850	94.533
Parma	4.700	18.614	10.627	19.376	53.317
Piacenza	4.470	12.018	7.271	11.685	35.444
Ravenna	4.804	16.444	9.846	14.888	45.982
Reggio Emilia	4.355	25.497	15.375	21.708	66.935
Rimini	4.259	14.405	8.766	14.383	41.813
<i>Totale</i>	<i>55.708</i>	<i>191.492</i>	<i>114.141</i>	<i>184.658</i>	<i>545.999</i>

Fonte: Organico di fatto (dati definitivi).

Tabella 5 - Alunni per tipologia indirizzo. Scuola statale. Emilia Romagna. A.s. 2015-16

<i>Provincia</i>	<i>Istituti tecnici</i>		<i>Istituti professionali</i>		<i>Licei</i>		<i>Totale</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Bologna	12.652	33,7	7.784	20,7	17.095	45,5	37.531
Ferrara	4.519	31,0	3.434	23,5	6.632	45,5	14.585
Forlì-Cesena	6.924	39,2	3.528	20,0	7.200	40,8	17.652
Modena	12.038	36,6	7.750	23,6	13.062	39,8	32.850
Parma	7.043	36,3	3.812	19,7	8.521	44,0	19.376
Piacenza	3.801	32,5	2.482	21,2	5.402	46,2	11.685
Ravenna	5.121	34,4	3.961	26,6	5.806	39,0	14.888
Reggio Emilia	6.953	32,0	6.640	30,6	8.115	37,4	21.708
Rimini	4.641	32,3	3.816	26,5	5.926	41,2	14.383
<i>Totale</i>	<i>63.692</i>	<i>34,5</i>	<i>43.207</i>	<i>23,4</i>	<i>77.759</i>	<i>42,1</i>	<i>184.658</i>

Fonte: Organico di fatto (dati definitivi).

*Tabella 6 - Alunni con handicap (valori assoluti e percentuali sul totale degli alunni).
Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2015-16.*

<i>Provincia</i>	<i>Scuola infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. di I grado</i>	<i>Scuola sec. di II grado</i>	<i>Totale alunni</i>	<i>%</i>
Bologna	194	1.293	938	989	3.414	2,9
Ferrara	58	499	359	439	1.355	3,5
Forlì-Cesena	84	414	237	251	986	1,9
Modena	148	1.055	657	823	2.683	2,8
Parma	75	531	365	518	1.489	2,8
Piacenza	90	323	244	288	945	2,7
Ravenna	81	506	321	367	1.275	2,8
Reggio Emilia	66	825	701	746	2.338	3,5
Rimini	79	403	276	331	1.089	2,6
<i>Totale</i>	<i>875</i>	<i>5.849</i>	<i>4.098</i>	<i>4.752</i>	<i>15.574</i>	<i>2,9</i>

Fonte: Organico di fatto (dati definitivi).

*Tabella 7 - Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti e percentuali sul totale alunni), per grado.
Scuola statale. Emilia-Romagna. A.s. 2014-15*

<i>Provincia</i>	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>I grado</i>	<i>II grado</i>	<i>Totale</i>	<i>%</i>
Bologna	2.790	6.940	3.914	4.633	18.277	15,6
Ferrara	585	1.931	1.062	1.434	5.012	12,9
Forlì-Cesena	1.239	2.857	1.470	1.687	7.253	13,9
Modena	2.772	6.121	3.292	4.101	16.286	17,2
Parma	1.061	3.455	1.966	2.659	9.141	17,1
Piacenza	1.552	2.783	1.476	1.829	7.640	21,6
Ravenna	1.186	2.706	1.364	1.612	6.868	14,9
Reggio Emilia	1.268	4.858	2.581	2.793	11.500	17,2
Rimini	668	1.892	1.011	1.404	4.975	11,9
<i>Totale</i>	<i>13.121</i>	<i>33.543</i>	<i>18.136</i>	<i>22.152</i>	<i>86.952</i>	<i>15,9</i>

Fonte: Fonte: Organico di fatto (dati definitivi).

Tabella 8 - Posti comuni e di sostegno del personale docente in organico di fatto. Emilia-Romagna. Scuola statale. A.s. 2015-16

<i>Provincia</i>	<i>Posti Comuni¹</i>	<i>Posti di sostegno²</i>	<i>Posti di sostegno in deroga</i>	<i>Totale</i>
Bologna	9.134	1.262	328	10.396
Ferrara	3.121	519	112	3.640
Forlì-Cesena	3.996	374	174	4.370
Modena	7.455	1.024	258	8.479
Parma	4.123	560	129	4.683
Piacenza	2.890	357	136	3.247
Ravenna	3.564	484	135	4.048
Reggio Emilia	5.088	896	223	5.984
Rimini	3.136	416	127	3.552
<i>Totale</i>	<i>42.507</i>	<i>5.892</i>	<i>1.622</i>	<i>48.399</i>

Fonte: note prot. n. 8693 del 21.07.2015 (per i posti comuni), prot. n. 8848 del 23.07.2015 (per i posti di sostegno) e prot. n. 13293 del 06.10.2015 (per i posti di sostegno in deroga) dell'Ufficio Scolastico regionale per l'Emilia Romagna.

Tabella 9 - Posti del personale docente organico di potenziamento. Emilia Romagna. Scuola statale. A.s. 2015-16

<i>Provincia</i>	<i>Posti comuni</i>			<i>Posti di sostegno</i>	<i>Totale</i>
	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola secondaria di I grado</i>	<i>Scuola secondaria di II grado</i>		
Bologna	349	146	484	123	1.102
Ferrara	92	25	94	32	243
Forlì-Cesena	120	21	129	33	303
Modena	195	57	222	63	537
Parma	136	62	152	29	379
Piacenza	65	33	97	23	218
Ravenna	88	40	112	45	285
Reggio Emilia	167	63	171	52	453
Rimini	95	40	120	33	288
<i>Totale</i>	<i>1.307</i>	<i>487</i>	<i>1.581</i>	<i>433</i>	<i>3.808</i>

Fonte: Tabella art. 1 decreto n. 530 prot. n. 13969 del 21/10/2015.

¹ Comprensivi di posti derivanti da spezzoni.

² Non comprensivi di deroghe.

LE PUBBLICAZIONI DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>	<i>Anno</i>
1	L'Amministrazione scolastica in Emilia-Romagna	2002
2	Uno sguardo sul sistema scolastico dell'Emilia-Romagna	2002
3	Istituti comprensivi in Emilia-Romagna	2002
4	La formazione in servizio del personale	2002
5	La scuola in ospedale dell'Emilia-Romagna	2002
6	Una scuola allo specchio. Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico in Emilia-Romagna	2003
7	Le buone pratiche della flessibilità	2003
8	Il portfolio degli insegnanti	2004
9	Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna	2004
10	Una scuola in... attesa. Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna	2004
11	Curricoli di scuola	2005
12	Idee di tempo idee di scuola	2005
13	Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione	2005
14	Valutare per migliorarsi	2005
15	Appassionatamente curiosi. Per una didattica delle scienze dell'atmosfera	2006
16	Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione	2006
17	Genitori nella scuola della società civile	2006
18	Tra riforma e innovazione. I nuovi ordinamenti nelle scuole del I ciclo e dell'infanzia in Emilia-Romagna	2006
19	C'è musica e musica: scuole e cultura musicale?	2006
20	Autonomia, docenti, nuove professionalità. Percorsi di formazione tra Università e scuola	2006
21	Cittadinanza attiva e diritti umani	2006
22	Cercasi un senso, disperatamente – Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica	2006
23	Teaching English – Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria	2006
24	Scuola, lavoro, impresa. Costruire in sussidiarietà si può	2007
25	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume I)	2008
26	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume II)	2008
27	Scienza, Conoscenza e Realtà. Esperienze di didattica delle scienze	2008
28	Essere docenti. Manuale per insegnanti neoassunti 2009	2009
29	Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione	2009
30	La strategia del portfolio docente	2011
31	Le competenze dei quindicenni in Emilia-Romagna	2011
32	Essere docenti in Emilia-Romagna 2011-12	2012
33	Essere docenti in Emilia-Romagna 2012-13	2013
34	Essere docenti in Emilia-Romagna 2013-14	2014
35	Essere docenti in Emilia-Romagna 2014-15	2015

Collana “Fare sistema in Emilia-Romagna - USR, IRRE, Regione Emilia-Romagna”	
La Regione in Musica	2009
Italiano Lingua2	2010
Lingue e culture	2010
Scienze e tecnologie	2010
Collana “I Quaderni dei Gruppi di ricerca IRRE e USR E-R” - serie I	
1. Arte	2008
2. Attività motorie	
3. Geografia	
4. Lingua italiana	
5. Lingue straniere	
6. Matematica	
7. Musica	
8. Scienze	
9. Storia	
10. Tecnologia	
11. Funzioni tutoriali - 12. Unità di apprendimento - 13. Idea di persona - 14. Laboratori -	
15. Personalizzazione - 16. Valutazione formativa e portfolio	
Collana “I Quaderni dei Gruppi di ricerca IRRE e USR E-R” - serie II	
1. Arte	2010
2. Corpo, movimento, sport	
3. Geografia	
4. Italiano	
5. Lingue straniere	
6. Matematica	
7. Musica	
8. Scienze	
9. Storia	
10. Tecnologia e LIM	
Fuori collana	
Essere studenti in Emilia-Romagna 2001-02	2002
Essere studenti in Emilia-Romagna 2002-03	2003
Essere studenti in Emilia-Romagna 2003-04	2004
Essere studenti in Emilia-Romagna 2004-05	2005
ValMath - Valutazione in Matematica	2005
Essere studenti in Emilia-Romagna - Annuario 2005	2006
Almanacco 2007 - Un anno di scuola in Emilia-Romagna	2007
Essere studenti. Annuario 2007 sul sistema educativo dell'Emilia-Romagna	2007
Almanacco 2008 - Un anno di scuola in Emilia-Romagna	2008
DoceBO 2008: quaderno dei convegni e dei seminari Bologna	2008
Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006	2008

Tutti i volumi sono reperibili e scaricabili sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna: www.istruzioneer.it nella sezione "Pubblicazioni"