

Vincenzo Nunzio Scalcione

**Vincenzo Nunzio Scalcione**, svolge attività di docenza presso l'Università degli Studi della Basilicata nei settori disciplinari M-PED/01, M-PED/04. Ha conseguito Ph.D., laurea in Filosofia, laurea in Scienze della Formazione Primaria. I suoi interessi di ricerca si sono concentrati sulle dimensioni della valutazione, la didattica per competenze, gli ambienti di apprendimento.

Tra le pubblicazioni: Scalcione V. N., *Competenze e valutazione*, Anicia, Roma 2020; Castoldi M., Scalcione V. N., (a cura di), *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo*, ANICIA, Roma 2019.

€ 18.00



V. N. Scalcione

L'autovalutazione degli ambienti di apprendimento

## L'autovalutazione degli ambienti di apprendimento

*analisi degli esiti di un progetto di ricerca condotto nella scuola*

Lo spazio educativo si presenta come unità materiale e culturale, oggetto pedagogico inteso come sistema attivo, dal punto di vista espressivo e contenutistico; nella sua dimensione educativa disvela significati pedagogici che risultano essere la somma delle funzioni svolte e degli elementi prodotti. Osservare ed analizzare le diverse dimensioni del sistema-scuola consente di riflettere sulla qualità del servizio erogato. A tal riguardo, nella presente pubblicazione, si propone l'analisi degli esiti di un progetto di ricerca, sull'autovalutazione degli ambienti di apprendimento, realizzato nella scuola, adoperando lo strumento del Quafes, questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola. Il suo utilizzo, che prevede la valutazione della qualità della scuola, sulla base della percezione che ne hanno gli insegnanti, si configura come una guida all'azione di sviluppo per promuovere il miglioramento; uno strumento di autovalutazione, da impiegare con l'obiettivo di misurare, per apprezzare e conoscere, il grado di efficacia ed efficienza nella definizione degli obiettivi formativi scolastici e nella erogazione dell'offerta formativa.

APPRENDERE E PROGETTARE  
SUPPORTI DIDATTICI

156

*Comitato scientifico*

Guido Benvenuto (UniLaSapienza), Luigino Binanti (UniSalento),  
Larry Hickman (UniCarbondale), Emilio Lastrucci (UniBasilicata),  
Vincenzo N. Scalcione (UniBasilicata), Giuseppe Spadafora (UniCalabria),  
Ignazio Volpicelli (UniTorVergata)

*I volumi sono sottoposti a doppio referaggio anonimo.*



Vincenzo Nunzio Scalcione

L'autovalutazione degli  
ambienti di apprendimento

*analisi degli esiti di un progetto*

*di ricerca condotto*

*nella scuola*

**ea**  
anicia

ISBN: 9788867096718

Prima edizione: luglio 2021

© 2022 - Editoriale Anicia S.r.l.

Sede legale: Via S. Francesco a Ripa n. 67

00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654

www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

*I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per l'Italia. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.*

*Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.*

## Indice

<i>Prefazione</i>	7
<i>Introduzione</i>	11
<i>Capitolo primo</i>	
<b>Spazio educativo e significati pedagogici</b>	13
1. La classe come luogo cognitivo	16
2. Curriculum implicito e spazi educativi nella scuola d'oggi	17
2.1 <i>Lo spazio come strumento pedagogico</i>	22
2.2 <i>Configurazione degli ambienti educativi e pattern spaziali</i>	24
3. Gli ambienti di apprendimento: definizioni e modelli	25
3.1 <i>I contesti educativi nelle teorie dell'apprendimento</i>	28
4. La promozione delle competenze nell'agire educativo	32
5. Valutazione e misurazione del sistema-scuola	36
5.1 <i>Valutare attraverso l'osservazione</i>	38
5.2 <i>Strumenti di verifica e di valutazione</i>	39
<i>Capitolo secondo</i>	
<b>Utilizzazione del QUAFES</b>	41
1. Elementi connotativi del progetto di ricerca	41
1.1 <i>Strumenti di indagine</i>	43
2. Elaborazione dei dati	49
3. Interpretazione dei dati	57
3.1 <i>Interpretazione della media delle percentuali</i>	92
4. Descrizione dei punteggi medi degli <i>item</i>	95

5. Analisi della graduatoria degli <i>item</i> ordinati secondo i punteggi medi	101
6. Risultati del QUAFES sulla base del raggruppamento degli <i>item</i>	108
<i>Considerazioni sui risultati della ricerca</i>	114
<i>Riferimenti bibliografici</i>	117
<i>Sitografia</i>	125

## *Prefazione*

Gli ambienti di apprendimento si presentano come l'insieme di elementi e attori parte di un processo di insegnamento-apprendimento, un processo al cui interno i soggetti agenti sviluppano “attività che consentono di assimilare e creare nuove conoscenze”<sup>1</sup>.

Partendo da simili constatazioni è stato realizzato il progetto di ricerca denominato “Curricolo implicito e competenze trasversali”, corso di formazione previsto dal MIUR e svolto presso l'I.C. di Rionero in Vulture (Pz), negli a.s. 2019/20 e 2020/2021, condotto dal sottoscritto, che ha inteso valutare l'insieme di elementi che costituiscono il curriculum implicito, attraverso un processo di autovalutazione, con l'obiettivo di misurare, per apprezzare e conoscere<sup>2</sup>, il grado di efficacia ed efficienza nella definizione degli obiettivi formativi scolastici. Tale attività è stata possibile grazie alla lungimiranza del Dirigente scolastico dell'I.C. di Rionero, prof.ssa Tania Lacriola, ed alla partecipazione dei docenti che, con vivo spirito di servizio, hanno preso parte alle attività progettuali.

Nel corso del progetto di ricerca si è proposto un percorso di analisi-interpretazione-valutazione del quotidiano a scuola, al fine di fare emergere gli elementi propri della cosiddetta pedagogia latente; a tal fine sono state alternate attività di riflessione teorica con altre di intervento pratico e laboratoriale, realizzando esercitazioni nelle quali, a partire da protocolli os-

---

<sup>1</sup> M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci editore, Roma 2016, p. 22.

<sup>2</sup> Cfr., C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia 1995.



servativi afferenti a modelli validati da un *consensus* scientifico internazionale, si è provveduto ad individuare alcune categorie di analisi che favoriscono una lettura pluridimensionale del progetto educativo e della struttura e funzionamento della scuola.

Lo scopo è stato quello di avviare una riflessione in relazione a:

- esperienze educative realizzate nei contesti scolastici oggetto di riflessione ed analisi;
- pedagogia latente, sottesa alla organizzazione del quotidiano.

Le attività hanno quindi preso le mosse dagli elementi propri della “pedagogia implicita e irriflessa, ma pur sempre influente sul comportamento degli individui in via di sviluppo che ne sono i destinatari, una pedagogia iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi, nelle modalità di gestione degli incontri e delle attività, nelle norme che regolano la vita collettiva(...) nelle *routine*, negli eventi e nelle situazioni che ritmano e scandiscono la quotidianità della vita scolastica che non solo ha ricadute sulla vita e la crescita degli alunni ma che anche contraddistingue, in maniera peculiare, idiosincratca, ciascun ambiente educativo”<sup>3</sup>.

Per raggiungere simili obiettivi si è provveduto ad utilizzare modelli di autovalutazione dei contesti educativi, in grado di mettere al centro della riflessione il concetto di qualità della scuola, e di favorire il coinvolgimento degli attori sociali nel processo di *evaluation*<sup>4</sup>. Nello specifico, si è adoperato come *rating scale* il QUAFES, Questionario per l’Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola, strumento realizzato da P. Darder e J.

---

<sup>3</sup> A. Bondioli, M. Ferrari, *Manuale di Valutazione del contesto educativo*, Franco-Angeli, Milano 2000, p. 348.

<sup>4</sup> Cfr., G. Allulli, *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*, Seam, Roma 2000.

A. López ed adattato in Italia da M. Ferrari, utilizzato per l'osservazione sistematica al fine di valorizzare le pratiche didattiche in grado di promuovere un efficace curriculum implicito.

Occorre considerare, difatti, come la autovalutazione di contesto preveda la produzione di un giudizio rispetto a fenomeni educativi complessi, legati a diversi livelli sistemici, dalla micro sino alla macro situazione<sup>5</sup>: tutto ciò in vista di un cambiamento migliorativo che parta dalle decisioni negoziate dagli attori del processo<sup>6</sup>.

Attraverso la strumentazione proposta si è inteso procedere all'accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative del contesto educativo, offrendo la possibilità di indicare la loro distanza da espliciti livelli considerati ottimali, da un gruppo di riferimento, in vista di un'incidenza concreta sull'esperienza educativa<sup>7</sup>.

Particolare attenzione è stata riservata alla segmentazione del tempo nei contesti educativi, inteso quale parte integrante di un progetto collegiale che considera non solo i carichi formativi, ma che promuove un processo di crescita nei destinatari primi del servizio, evidenziando la percezione che gli insegnanti hanno della strutturazione della *governance* dell'istituto scolastico<sup>8</sup>.

L'insegnante riveste, difatti, due ruoli: uno formale ed uno di facilitatore<sup>9</sup>; nel primo deve provvedere a definire ed organizzare le attività di apprendimento, nonché monitorare e valutare ciò che accade nel processo; nel secondo dovrà adoperarsi

---

<sup>5</sup> Cfr., U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 2002.

<sup>6</sup> Cfr., J. Barzandò, S. Mosca, J. Scheerens, *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

<sup>7</sup> Cfr., P. Darder, J. Mestres, *Evaluación de centros de educación infantil*, ACEI, ACEI *Quantitativo Questionario para las familias*, Onda, Barcellona 1994.

<sup>8</sup> Cfr., M. Comoglio, *La valutazione autentica*. In *Orientamenti pedagogici*. Centro studi Erickson, Torino 2002.

<sup>9</sup> Cfr., M. Castoldi, *Valutare le competenze dei docenti*, Unito, Torino 2013.

per promuovere il successo delle attività di apprendimento. Nelle attività effettuate si è proceduto, quindi, a favorire, secondo una modalità di lavoro di autoriflessione personale e di confronto all'interno dei gruppi di lavoro, definiti secondo l'appartenenza dei docenti all'ordine scolastico, la partecipazione attiva ed impegnata, creando spazi per la discussione ed il confronto. I modelli utilizzati per l'analisi e la valutazione del curriculum implicito sono stati tesi a sostenere i processi metacognitivi, in modo tale da favorire una maggiore partecipazione nelle scelte assunte all'interno dell'istituzione scolastica<sup>10</sup>.

I docenti corsisti, in tal modo, sono stati protagonisti nella valutazione e riprogettazione del progetto educativo della scuola.

Nel corso delle attività si è, quindi, proceduto all'analisi di ciascuna delle aree e degli *item* previsti nel modello QUAFES, procedendo, attraverso la somministrazione di relativi questionari e griglie, alla valutazione del contesto scolastico.

Le attività realizzate, con il relativo quadro teorico-progettuale, hanno consentito di avviare un'azione di chiarificazione degli obiettivi didattici e degli aspetti latenti della didattica, offrendo la possibilità di definire, in maniera condivisa, gli obiettivi pedagogici dell'offerta formativa della scuola, così da supportare la realizzazione del processo di valutazione e miglioramento all'interno delle istituzioni scolastiche<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Cfr., G. Domenici, Docimologia e valutazione educativa. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione, McGraw Hill, Milano 2021.

<sup>11</sup> Cfr. G. Domenici, Manuale della valutazione scolastica, Editori Laterza, Roma-Bari 2007.

## Introduzione

Lo spazio educativo si presenta come una unità materiale e culturale, oggetto pedagogico inteso come sistema attivo, dal punto di vista espressivo e contenutistico, in grado di agire in maniera puntuale e diretta, rispetto agli altri sistemi entro cui l'azione educativa si compie; esso si presta, difatti, ad una molteplicità di funzioni riguardo all'uso materiale e culturale. Il termine ambiente, inteso in senso etimologico di andare intorno, circondare, suggerisce l'idea dei confini dello spazio in cui ha luogo l'apprendimento; tuttavia, se appuntiamo il nostro interesse sulle modalità di costruzione della conoscenza, non sarà possibile considerare unicamente l'idea di spazio circostante, ma occorrerà tenere in conto anche i processi che si svolgono all'interno di tale luogo<sup>12</sup>.

L'aula e l'intero edificio scolastico devono essere riconsiderati, quindi, alla luce di una strumentazione pedagogica che cerca di trasformare lo spazio in cui vive il bambino, incidendo sulle strutture relazionali, provvedendo alla sistemazione degli spazi quali mappe di orientamento sociale<sup>13</sup> nella scuola, in rapporto a moduli organizzativi dell'esperienza educativa e della progettazione curricolare, in grado di individuare le classi come luoghi strutturati e non occasionali. "Il concetto di spazio educativo è il punto di arrivo di un lungo percorso descrittivo ed, allo stesso tempo, punto di partenza di un altrettanto ampio e

---

<sup>12</sup> Cfr., G. Gomez Dacal, *El Centro escolar: nuevas perspectivas para su dirección y organización*, Escuela Española, Madrid 1980.

<sup>13</sup> Cfr., F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano, 1972.

articolato discorso sia induttivo che deduttivo. Perciò, ad un livello inteso a comprovare e sottolineare una conseguenza logica, dunque inferenziale, all'espressione spazio educativo, corrisponde un significato in base al quale lo spazio apparirà in qualche modo educante, assegnando a ciò una semantizzazione peculiare e allo stesso tempo polivalente<sup>14</sup>.

Nelle sue configurazioni, lo spazio si definisce per la propria valenza autonoma, nonché per quello che rappresenta come unità culturale, in quanto leggibile oggetto pedagogico, e pertanto utilizzabile didatticamente, anche se può disporsi, successivamente, ad investire ruoli che potremmo definire attoriali, in cui esso è presente non solo nella sua essenza di tema educazionale, ma soprattutto quale soggetto pedagogico, attivatore cioè di percorsi formativi autonomi<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma 1997, pp. 77-78.

<sup>15</sup> Cfr., C. De Carli, *Architettura. Spazio primario*, Hoepli editore, Milano 1992.

## Spazio educativo e significati pedagogici

Nella sua dimensione educativa lo spazio disvela significati pedagogici della cultura all'interno della quale opera; "la disposizione degli arredi nell'aula, la locazione dell'area gioco per il bambino nella casa, l'ubicazione delle scuole nei quartieri, rimandano ad una concezione di utilizzo materiale dei luoghi, *topoi*, e contemporaneamente, alle codificazioni culturali che incidono sia sull'esperienza che sull'esperibilità, ossia sperimentabilità dello spazio da parte di chi lo vive"<sup>16</sup>. Esso risulta, quindi somma di cultura ed esperienza, strettamente legate l'una all'altra dalla naturalità educativa delle funzioni spaziali che tali elementi producono<sup>17</sup>. Se il significato di un termine è desumibile dall'oggetto che esso indica, allora il senso autentico di uno spazio educativo non potrà che classificarsi come tipologia pedagogica. In quanto oggetto di attenzione "lo spazio può essere considerato almeno a tre livelli: attraversando una sorta di intuizione pedagogica esso viene analizzato, come possibile agente educativo, in grado di incidere sul piano educativo-formativo nei soggetti che lo abitano; in secondo luogo, per mezzo di una più attenta percezione pedagogica che appare in alcune occasioni, più specifica in altre del tutto generica, lo spazio viene assunto per determinate

---

<sup>16</sup> M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma 1997, p. 96.

<sup>17</sup> Cfr., H. Hertzberger, *Space and Learning: Lessons*. In *Architecture 3*, Publisher, Rotterdam 2008.

variabili significative e letto come agente che almeno in determinate situazioni, finisce per ricoprire un ruolo educativo particolarmente importante; infine, sulla scorta delle scienze dell'educazione e servendosi dunque di un apparato di indagine decisamente sofisticato, lo spazio può essere pensato e studiato in quanto oggetto pedagogico, analizzabile con strumentazioni conoscitive a matrice scientifica<sup>18</sup>.

Quest'ultimo livello implica un processo di elaborazione dell'esperienza che si avvale del contributo delle scienze dell'educazione<sup>19</sup>, supportato da una ricerca condotta secondo metodiche induttivo-sperimentali. Infine, in quanto oggetto di caratterizzazione educativa, può essere considerato come mezzo che trasferisce i significati propri di operazioni la cui matrice risulta originariamente pedagogica<sup>20</sup>.

Alla luce di quanto evidenziato è possibile effettuare differenti valutazioni: lo spazio è, nella sua complessità, un sistema strutturato che consente di leggere i suoi significati; esso agisce per mezzo di precise funzioni attivate da operazioni culturali e pedagogiche; gli obiettivi della sua azione sono sostanzialmente comunicativi e pertanto descrivibili come passaggio intermedio, ossia come strumento di trasferimento delle informazioni. Tutto questo, al contempo, risulta in grado di conferire una sorta di soggettività, in quanto, oltre ad essere soggetto di analisi pedagogica, lo spazio diventa elemento autonomo di significazioni, soggetto attivo e produttore di dinamiche che, pur mantenendolo come oggetto descrivibile, ne disvelano una persuasiva autonomia contestuale.

Lo spazio produce, quindi, un proprio linguaggio, con il quale da oggetto definito si fa soggetto dinamico, poiché, nel caso in cui tale linguaggio trasferisca contenuti analizzati dalla

---

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>19</sup> Cfr., F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2009.

<sup>20</sup> Cfr., A. M. Notti, *Modelli statistici per la ricerca educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2003.

pedagogia, esso diviene luogo educante attivo. Il *setting* educativo risulta, di conseguenza, elemento di significazione: esso gode, difatti, di un proprio significato che, tuttavia, non si presenta meccanicamente comunicabile e comprensibile in ogni suo singolo elemento.

Colui che occupa una posizione di educatore non potrà sottrarsi, dunque, dall'onere di controllare i messaggi che l'organizzazione degli spazi scolastici invia ai destinatari dell'azione formativa. L'educando, a sua volta, andrà posto gradualmente nelle condizioni migliori per non subire lo spazio così come esso si compone, bensì per imparare a conoscerlo e trasformarlo a seconda delle proprie necessità, nonché di quelle della comunità scolastica e sociale in cui vive<sup>21</sup>. Ciò chiarisce le ragioni per cui la soggettività dello spazio è mossa dall'uomo, dalla sua cultura e dai codici attraverso cui essa si esprime. Infatti, i sistemi di regole che permettono allo spazio di trasmettere informazioni risultano espressione di quella cultura che, attualizzandoli, ne fa strumento per una propria rappresentazione.

Il *setting* agisce, per parte sua, agisce come tramite di altre informazioni, esprimendo specifiche culture educative. Si tratta di un oggetto pedagogico sul quale una cultura, ma soprattutto l'uomo, può intervenire modificandolo anche radicalmente, individuando margini d'azione controllabili. Si evidenziano anche potenzialità autoregolative, conferite dal clima afferente ai contesti educativi, attraversati da una continua trasformazione. Il significato pedagogico di uno specifico tratto di spazio non è pertanto soltanto assumibile per quello che esso denota, ma, bensì, anche per le unità culturali di riferimento.

L'interpretazione dei messaggi che ci consegna uno spazio educativo sono conoscibili prima ad un livello di percezione diretta, poi sulla base di una mediazione culturale più sofisti-

---

<sup>21</sup> Cfr., R. Minello, U. Margiotta, *La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa, Lecce 2011.



cata, supportata da strumentazioni sia pedagogiche che di natura percettiva. A tal riguardo, può essere definita come oggetto la porzione di spazio coinvolto per la struttura fisica delle sue forme e dei suoi contenuti: qui, l'oggetto ha un valore assoluto. Possiamo chiamare invece significato il senso oggettivo ed immediato che si assegna all'oggetto: in questo caso al significato si attribuisce un valore logico. Del resto "è spesso molto difficile ricollegare la pratica all'esperienza quotidiana in classe con le relative teorie pedagogiche di riferimento e, nello stesso tempo individuare il senso operativo di tali teorie, pur presente: è un'operazione che richiede tempo di riflessione su aspetti non sempre evidenti"<sup>22</sup>.

Nella pratica educativa, dunque, lo spazio emerge come elemento influente che contribuisce a contrassegnare il sé, le relazioni ed il complesso sistema educativo in cui esso è inserito<sup>23</sup>.

## **1. La classe come luogo cognitivo**

Declinando simili osservazioni all'interno del contesto scuola, diventa possibile procedere con l'analisi degli elementi costituenti l'aula, una struttura fisica che raccoglie i singoli elementi nella dimensione della classe. Segmentando le parti, osserviamo la presenza di banchi, tavoli da lavoro, la loro disposizione all'interno dell'aula, l'esistenza di aree-laboratorio, la posizione della cattedra, quindi gli spazi occupati dall'insegnante, le possibilità reali di movimento degli alunni, l'ubicazione della classe nell'edificio. Si tratta di variabili che contribuiscono a definire l'organizzazione del sistema-aula e

---

<sup>22</sup> F. Santoianni, *Modelli e strumenti di insegnamento*, Carocci, Roma 2010, p. 31.

<sup>23</sup> Cfr., D. Hopkins, *Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola*. In OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1994.

la vita educativa di una classe all'interno d'essa. Tutto ciò condiziona direttamente o indirettamente l'uso del materiale didattico, il livello di partecipazione del singolo all'interno del gruppo, il rapporto insegnante-alunni, la progettazione curricolare, la definizione dei comportamenti e persino lo sviluppo delle strutture cognitive del singolo, andando ad azionare meccanismi mediati, in ragione dei quali la "formula stimolo-risposta, diviene stimolo-organismo- risposta"<sup>24</sup>. Emerge, quindi, come tanto più un ambiente stimolerà la riflessione, e la sua configurazione estetica funzionerà come sollecitatore intellettuale, tanto più si verificheranno le condizioni affinché esso divenga un luogo vivo, stimolatore di quella creatività che sta alla base di ogni attività umana. La flessibilità dell'ambiente scolastico contribuisce a promuovere una progressiva integrazione didattica tra le diverse conoscenze, secondo un approccio interdisciplinare e transdisciplinare per cui, oggi ancor più, sembra riemergere il valore della proposta di John Dewey<sup>25</sup>, che, relativamente all'ambiente fisico, proponeva di riferirsi con questa espressione non tanto a ciò che circonda l'individuo, quanto "all'insieme delle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano"<sup>26</sup>.

## **2. Curriculum implicito e spazi educativi nella scuola d'oggi**

Nella strutturazione e realizzazione dell'offerta formativa è possibile individuare un luogo pedagogico invisibile; si tratta di un composito spazio, fatto di messaggi senza parole, che in-

---

<sup>24</sup> F. Santoianni, *Modelli e strumenti di insegnamento*, op. cit., p. 46.

<sup>25</sup> Cfr., J. Dewey, *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963.

<sup>26</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000, p. 215.

fluenza i vissuti di tutti e quindi della nostra soggettività<sup>27</sup>. Si tratta del curriculum implicito, luogo cognitivo mai neutro né oggettivo, percepito in maniera sempre diversa dai singoli soggetti. Ogni individuo, difatti, lo pensa e lo abita diversamente proprio perché ogni società, ogni cultura, ogni gruppo lo elabora mentalmente ed emotivamente secondo immagini, rappresentazioni, bisogni ed usi diversi. Del resto, non ci sono spazi oggettivi, ma spazi vissuti, plasmati da ricordi, dalle emozioni, dai costumi e dai modelli cognitivi dei soggetti che li percorrono. Non fa eccezione lo spazio educativo, ambiente nel quale si svolgono relazioni, dimensioni privilegiate di incontro tra bambini e adulti, tra bambini e bambini, nel quale si attivano e sperimentano interazioni di cooperazione, consolazione, collaborazione e complementarietà, nel quale la relazione con gli altri è la modalità umana alla base di ogni processo cognitivo e conoscitivo. Vygotskij, a tal proposito, sostiene che “i processi psichici sono il frutto di interiorizzazioni di funzioni sociali, così che la comunicazione interpersonale diventa la base per qualsiasi forma di apprendimento”<sup>28</sup>. A conferma di ciò, occorre quindi considerare lo spazio scolastico non come un involucro fisso, ma come un luogo educativo, psicologico e culturale *tout court*.

Al suo interno si svolge la complessa relazione soggetto/mondo, laddove i bambini si muovono, costruiscono, manipolano e trasformano oggetti, sperimentando emozioni. Emerge, quindi, come gli spazi che gli adulti costruiscono per i bambini non abbiano un significato a priori, dipendendo, quest’ultimo, piuttosto dalla modalità attraverso la quale i bambini si disporranno ad esplorare i contesti, per costruire le loro conoscenze.

---

<sup>27</sup> Cfr., L. Lumbelli, *Pedagogia della comunicazione verbale*, FrancoAngeli, Milano 2001.

<sup>28</sup> A. Marchetti, D. Massaro, *Capire la mente*, Carocci editore, Bari 2015, pp. 54-55.

È solo dopo aver agito lo spazio che i discenti lo riempiono di significati. Tra bambini e adulti esistono, infatti, modi completamente diversi di vivere lo spazio. Per i primi, esso è vissuto emotivamente; il bambino è al centro e tutto quello che gli sta intorno viene organizzato in maniera a lui funzionale. Per l'adulto lo spazio si presenta, invece, prevalentemente come luogo geometrico, omogeneo, con distanze misurabili e ben definite: classificabile; gli stessi oggetti hanno una collocazione ed una funzione precisa. Diverso è anche il modo di agire lo spazio. Il bambino, soprattutto se molto piccolo, scopre lo spazio attraverso il movimento e l'esplorazione, senza un percorso già tracciato; utilizza spazi e oggetti che poi abbandona per andare a visitarne altri. L'adulto conosce lo spazio mettendo le radici, prende possesso di quel determinato luogo, riempiendolo di oggetti per lui significativi e trasformandolo in un proprio spazio d'identità<sup>29</sup>.

È dovere di chi pensa, progetta e organizza spazi educativi rispettare le regole, le strategie di utilizzo dei contesti nelle diverse età; i valori ed i simboli che l'individuo, sin dalla più tenera età, utilizza per connotare, identificare, capire i luoghi e delineare, così facendo, una grammatica dello spazio che tenga conto di alcuni presupposti pedagogici, psicologici e culturali.

È in questo contesto generale che la ricerca relativa ai contesti educativi ha evidenziato la necessità di procedere, in tal senso, alla definizione di interventi coordinati, a livello di macro e micro-spazi, puntando a conseguire una positiva razionalizzazione dei servizi esistenti ed una programmazione di bisogni educativi spesso molto diversi tra loro<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Cfr., A. Gariboldi, La valutazione della qualità del contesto educativo nella scuola dell'infanzia: l'uso della SOVASI come strumento di formazione e di ricerca. In A. Bondioli, M. Ferrari, *Manuale di valutazione del contesto educativo, op. cit.*

<sup>30</sup> Cfr., A. Bondioli, Valutare. In A. Bondioli, M. Ferrari, *Verso un modello di valutazione formativa*, Edizioni Junior, Bologna 2014.

Si tratta di lavorare affinché il diritto all'educazione trovi attuazione all'interno di strutture che si presentino quali autentici nuclei di aggregazione per il territorio, fulcri di vita civile e culturale e sedi di incontro per gli studenti, per le loro famiglie e per i cittadini in genere, i quali, insieme, contribuiscano a progettare e realizzare una scuola capace di essere un polifunzionale centro di educazione e di cultura.

Il tema degli spazi di apprendimento negli ultimi anni ha suscitato un'attenzione particolare, oggetto di studi comparati. Un'indagine condotta dall'Indire<sup>31</sup> evidenziano come, nelle scuole del nord Europa che hanno sperimentato modelli di organizzazione dello spazio e della didattica diversi da quelli tradizionali, lo spazio ha assunto un ruolo fondamentale per il processo di apprendimento degli studenti. L'organizzazione messa in campo ha necessitato anche l'adozione di nuovi metodi e modalità di fare didattica, giungendo ad un cambiamento totale dell'organizzazione tradizionale, proponendo una configurazione spaziale basata, in generale, su banchi in fila con la cattedra al centro dell'aula<sup>32</sup>. “Non basta sostituire la lavagna di ardesia con la LIM o il quaderno con un computer portatile e il libro con un *tablet*. Lo studente, al di là dell'età, deve potersi muovere in uno spazio, deve sia possibile confrontarsi durante l'elaborazione di un compito, trovare un momento di relax, ed esprimere il bisogno di percepire il docente come una guida, come un riferimento e non come l'unico dispensatore del sapere”<sup>33</sup>. Con il manifesto 1+4<sup>34</sup> il tema degli spazi educa-

<sup>31</sup> <https://www.indire.it/progetto/11-modello-1-4-spazi-educativi/>

<sup>32</sup> Cfr., I. Bucciarelli, M. Moscato, L. Tosi, “*Avanguardie educative*”. *Linee guida per l'implementazione dell'idea “Spazio flessibile.(Aula 3.0)”*, versione 1.0, INDIRE, Firenze 2015.

<sup>33</sup> S. Chipa, G. Moscato, *Azione@28 PNSD Animatori digitali, BRICKS*, 8, n.3, 2018, p.128.

<sup>34</sup> [http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano\\_LOW.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf).

tivi per la scuola del terzo millennio<sup>35</sup> diviene centrale, andando a prevedere un modello che si basa su molteplici livelli di analisi<sup>36</sup> e proponendo una visione che si discosta dall'idea di scuola come somma di aule per estendersi, oltre la dimensione didattica, sino al contesto sociale, ed influenzando, quindi, la qualità delle relazioni.

Si tratta di un modello che comprende come ogni scuola abbia una propria storia culturale, sociale e pedagogica e sa che ogni edificio scolastico è stato costruito secondo criteri che raramente corrispondono alle esigenze pedagogiche della comunità scolastica. Nel modello 1+4<sup>37</sup> “lo spazio di gruppo, l'ambiente di apprendimento polifunzionale del gruppo-classe, l'evoluzione dell'aula tradizionale si aprono alla scuola e al mondo. Un ambiente a spazi flessibili in continuità con gli altri ambienti della scuola. Quattro sono gli spazi della scuola complementari, e non più subordinati, agli ambienti della didattica quotidiana: si tratta dell'agorà, lo spazio informale, l'area individuale e l'area per l'esplorazione”<sup>38</sup>. In tale analisi emerge l'importanza della partecipazione degli alunni nella definizione degli spazi nel contesto scuola, elemento in grado di contribuire a dare significato ai processi educativi; viene, inoltre, sottolineato come la partecipazione alla progettazione degli spazi della scuola crei senso di appartenenza. Sulla scorta degli ele-

---

<sup>35</sup> [http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano\\_LOW.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf).

<sup>36</sup> Cfr., U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, op. cit.

<sup>37</sup> Il modello è divenuto un manifesto per gli spazi educativi di nuova generazione ed è stato presentato al convegno internazionale “Ambienti per la formazione. “1” indica lo spazio di gruppo, l'ambiente di apprendimento polifunzionale del gruppo-classe, l'evoluzione dell'aula tradizionale che si apre alla scuola e al mondo. Un ambiente a spazi flessibili in continuità con gli altri ambienti della scuola. “4” sono gli spazi della scuola complementari, e non più subordinati, agli ambienti della didattica quotidiana. Sono l'Agorà, lo spazio informale, l'area individuale e l'area per l'esplorazione. Si veda <https://www.indire.it/progetto/Il-modello-1-4-spazi-educativi/>

<sup>38</sup> S. Chipa, G. Moscato, *Azione@28 PNSD Animatori digitali, BRICKS*, op. cit., p.129.

menti evidenziati è quindi possibile annotare come “l’ambiente di apprendimento costituisca un elemento nel quale ritrovarsi a livello comunitario e a partire dal quale costruire la propria identità”<sup>39</sup>. Si tratta di esito il cui conseguimento può essere favorito dalla costituzione di una rete tra tutti gli utenti che usufruiranno dello spazio da progettare (studenti, insegnanti, operatori, ecc.) perché “per accompagnare il processo di innovazione tra insegnamento e architettura scolastica è importante analizzare e studiare soluzioni architettoniche, arredi e strumenti di lavoro correlati alle metodologie didattiche”<sup>40</sup>.

### *2.1 Lo spazio come strumento pedagogico*

L’ingresso per l’attesa, il luogo dove si svolge l’intervallo, il cortile, sono tipici spazi della tradizione scolastica non solo italiana, considerati spesso luoghi di passaggio, elementi in grado di assicurare la continuità del servizio. La permanenza all’interno dell’edificio permette, difatti, di verificare la presenza degli studenti e di garantire la loro sicurezza. Ma la funzione di questi luoghi, così concepita, risulta oggi parzialmente residuale; affinché, difatti, gli spazi possano essere intesi quali ambienti di apprendimento, aperti alla costruzione delle conoscenze, dovrebbero essere pensati mediante allestimenti riconfigurabili, in grado di rispondere a necessità funzionali, prossemiche e di comunicazione. Realizzare spazi per l’apprendimento, funzionanti come ambienti autonomi, capaci di adattarsi ad esigenze diverse e modificabili nel tempo, significa promuovere una ibridazione feconda con le nuove tecnologie, cosicché luoghi deputati alla promozione della conoscenza diventino ambienti permeabili, attivatori relazionali aperti

---

<sup>39</sup> G. Biondi, L. Tosi, *Dall’aula all’ambiente di apprendimento*, Altralinea, Firenze 2016, p. 78.

<sup>40</sup> <http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/>

alla società che li circonda. Tutto ciò richiama il bisogno di una riflessione progettuale che stimoli il passaggio verso un nuovo concetto di spazio, attraversabile e flessibile.

Il docente, all'interno di una simile prospettiva, sviluppa un ruolo di coordinatore di una comunicazione educativa; i nuovi sistemi formativi, non più conducibili a file di tavoli e sedie, si propongono come risultato di un dialogo interdisciplinare, teso a sviluppare il maggior numero di possibilità conoscitive.

In campo pedagogico e didattico, va oggi, difatti, emergendo una forte attenzione “al concetto di relazione asimmetrica intenzionale, costellata di emozioni e di riferimenti ai contesti culturali e affettivi di provenienza”<sup>41</sup>. Così, gli arredi nella classe, disposti secondo nuove logiche e riorganizzati, divengono tessere di uno spazio fisico assunto a dispositivo pedagogico.

Fondamentale, a tal proposito, risulta l'esatta conoscenza delle istituzioni (città, scuola, ecc.) come dei luoghi di intervento degli operatori pedagogici, portatori di segni.

A livello di progettazione architettonica delle strutture formative, appare utile lavorare alla possibilità di spazi pluralistici aperti, che l'individuo popolerà secondo le personali esigenze<sup>42</sup>. I luoghi dell'accadere educativo diventano spazi collettivi e sociali, definendo istanze sociali. Lo spazio-scuola diventa spazio di vita, dove le esigenze dell'individuo risultano assunte nella loro piena totalità.

Oggi, la ricerca analizza i requisiti dei principali ambienti di apprendimento chiamati a rispondere alle esigenze di una vasta gamma di utenti ed attività didattiche, organizzate secondo metodi e modalità differenti; si tratta di aspetti fondamentali se si assume il valore della relazione fra qualità dello spazio fisico e qualità dell'apprendimento, con particolar riguardo per lo spazio della didattica, “articolato in una molte-

---

<sup>41</sup> M. Capurso, *Relazioni educative e apprendimento*, Erikson, Trento 2006, p. 175.

<sup>42</sup> Cfr., M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erikson, Trento 2006.



plicità di ambienti che vanno ben oltre lo spazio dell'aula tradizionalmente intesa, e sugli spazi di accesso e connettivi"<sup>43</sup>.

## 2.2 Configurazione degli ambienti educativi e pattern spaziali

In un contesto formativo di questo tipo, lo spazio fisico dell'aula assume maggiore flessibilità e variabilità d'uso, presentandosi come il luogo da cui si parte e a cui si torna, idoneo per attività individuali, in piccoli o grandi gruppi dai confini fluidi e sfumati, dalle pareti scorrevoli. Servono, quindi, arredi flessibili, che consentano configurazioni diverse, coerenti con lo sviluppo e l'alternarsi delle diverse fasi dell'attività didattica: spazi del fare, che accolgano strumenti e risorse per la creazione di contesti esperienziali, ma anche luoghi separati dall'aula e dai contesti di incontro sociale.

Questa richiesta di adattabilità e reversibilità spaziale spinge verso l'adozione di elementi progettuali con dotazioni tecnologiche ed arredi in grado di valorizzare la capacità evolutiva della scuola, contribuendo, in modo determinante, al funzionamento ed alla definizione della sua identità. Parallelamente, l'edificio scolastico dovrà essere progettato secondo una logica modulare a matrice, al fine di garantire la massima flessibilità consentita dal cambio di configurazione degli ambienti, dall'uso diversificato dei luoghi della scuola e dalla variazione di fruizione durante l'arco temporale della giornata. In relazione al variare dei requisiti di progetto, variano i *pattern* spaziali di riferimento. Il tradizionale modello distributivo a triplo corpo di fabbrica, corridoio distributivo centrale ed aule scolastiche collocate su entrambi i fronti, risulta essere rigido. Una logica di studio modulare interessa, invece, un'unità spa-

---

<sup>43</sup> A. Di Bitonto, F. Giordano, *L'Architettura degli edifici per l'istruzione*, Manuale di Progettazione Architettonica, Officina Edizioni, Roma 2003, p. 154.

ziale che va oltre la singola aula scolastica, diventando luogo didattico variabile nelle dimensioni e nelle modalità d'uso, e sfumando i propri confini verso l'intero spazio di circolazione. Al contempo, i luoghi che ospitano le funzioni pubbliche della scuola, punti di riferimento per la distribuzione dell'intero edificio e delle attività informali, diventano zone multifunzionali per la socializzazione e lo studio. Si tratta di ambienti come gli auditorium, con servizi dedicati e dotazioni tecniche per conferenze e spettacoli teatrali, biblioteche, impianti sportivi attrezzati opportunamente e conformi alla pratica di discipline sportive e giochi di squadra.

Progettando ogni fase, e controllando ciascuna variabile, in questa sua estroversione, la scuola diventa il fulcro di una rete di attività e di relazioni, sia al suo interno che all'esterno. I singoli spazi divengono, contemporaneamente, esterni ed interni a qualche cosa, per cui l'opposizione non è necessariamente tra due differenti luoghi, ma si insinua nel luogo medesimo a seconda di come e da chi esso venga colto. Per questo, il lavoro educativo avrà come proprio ambito di interazione l'intero territorio di riferimento, il quartiere, la città, riuscendo così ad interagire con la vita degli altri, ed accompagnando il discente nella scoperta del mondo, degli ambienti sociali, lavorativi e comunitari, per indagare istituzioni e servizi, realtà produttive, strutture pubbliche, nelle loro fisionomie, nei loro processi e trasformazioni derivanti.

### **3. Gli ambienti di apprendimento: definizioni e modelli.**

L'ambiente di apprendimento può essere inteso come:

- insieme di risorse materiali e immateriali che consentono lo svolgimento delle attività d'insegnamento e di apprendimento funzionali al conseguimento delle finalità dell'azione;
- mediatore pedagogico che veicola informazioni e percezioni, organizza il pensiero e la conoscenza;

- vettore dell'azione didattica, ambiente come spazio di azione creato per stimolare e sostenere la costruzione di conoscenze, abilità, motivazioni e atteggiamenti;
- sistema dinamico, aperto, caotico in cui le persone che apprendono hanno la possibilità di vivere una vera e propria esperienza di apprendimento per il conseguimento di competenze mediante il supporto del docente-facilitatore e del gruppo. L'apprendimento che si realizza in questo ambiente deve avere carattere costruttivo, dialogico e domino-specifico in uno spazio per sua natura dinamico che trascende le barriere cognitive, progettuali, sociali e organizzative.

La nozione di ambiente di apprendimento fa riferimento a diversi modelli. Uno di questi propone una rappresentazione attraverso cerchi concentrici: si tratta della teoria dei sistemi ecologici, sviluppata nel 1979 da Bronfenbrenner, dove vengono analizzati gli strati sistemici dello sviluppo umano<sup>44</sup>.

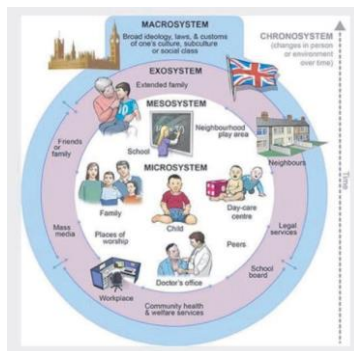


Figura 1 – I cinque sistemi della Teoria dei sistemi ecologici

<sup>44</sup> Cfr., U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, op. cit.

In base agli elementi che lo caratterizzano è possibile procedere alla sua classificazione in base a 3 aspetti:

- 1 obiettivi di apprendimento (obiettivi afferenti ai prodotti; conoscenze relative al contenuto di apprendimento; attitudini verso i contenuti e verso i processi; capacità di apprendimento cognitivo/affettivo/sociale; capacità di trasferimento; funzione di preparazione, esecuzione e chiusura dell'apprendimento);
- 2 articolazione dei ruoli del docente;
- 3 ruoli dei discenti.

Si tratta di aspetti in grado di influenzare le prestazioni degli studenti e stimolare nuove forme di apprendimento.

Nel quadro della prospettiva fenomenologica possiamo evidenziare lo *Student Learning Perspective* (SLP), a cui va attribuito il merito di aver offerto un riferimento per la valutazione della qualità dell'insegnamento, integrando elementi provenienti da diverse proposte teoriche<sup>45</sup>. Emerge un modello di apprendimento in cui l'interazione delle caratteristiche del contesto, con le esperienze di studio, produce effetti sul sistema di percezione dello studente<sup>46</sup>; le variabili ambientali risultano in grado di influenzare la *performance* del discente, in termini di *outcomes* quali-quantitativi, attraverso l'adozione di specifici approcci allo studio; secondo questo modello l'apprendimento viene influenzato dalle esperienze passate, rievocate in una specifica situazione di apprendimento, non riconducibile alla semplice sommatoria degli elementi presenti nel campo d'azione dell'apprendimento, considerato, invece, come prodotto della interpretazione soggettiva.

---

<sup>45</sup> Cfr., P. Weeden, J. Winter, P. Broadfoot, Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa, Erickson, Trento 2009.

<sup>46</sup> Cfr., G. Allulli, *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*, op. cit.

Osserviamo quindi come le teorie dell'apprendimento guardino ai contesti educativi con l'intento di chiarirne l'impostazione, individuarne le caratteristiche e soprattutto le finalità per le quali sono stati creati, oltre ai ruoli assunti dai soggetti, all'interno di essi, e coinvolti nel processo. La ricerca evidenzia come l'efficacia di un ambiente di apprendimento sia il risultato fra l'integrazione di matrici sia cognitive-costruttiviste che socio-costruttiviste, così da non trascurare né i fattori interni, né esterni<sup>47</sup>.

L'intenzionalità pedagogica di un ambiente di apprendimento deve essere, quindi, sostenuta *in itinere*, poichè richiede l'elaborazione di una cornice didattica nella cui struttura siano comprese, secondo uno specifico significato, ed in funzione di finalità ed obiettivi, moduli, dispositivi, materiali ed attività necessarie al conseguimento degli obiettivi di competenza preventivamente individuati. L'apprendimento si configura, difatti, non come un processo trasmissivo, ma come una pratica intenzionale, premeditata, attiva, in grado di comprendere reciproche attività di azione e riflessione: processo attivo, integrazione di percezione e pensiero cosciente.

Lo scopo di un ambiente di apprendimento risulta, quindi, quello di consentire agli allievi di verificare cosa implichi lavorare per il conseguimento delle competenze prefissate<sup>48</sup>.

### 3.1 I contesti educativi nelle teorie dell'apprendimento

La conoscenza, costruita con il coinvolgimento dell'allievo nel processo di apprendimento, nel corso del quale egli intera-

---

<sup>47</sup> Cfr., A. E. Berti, A. S. Bombi, *Corso di psicologia dello sviluppo*, il Mulino editore, Bologna 2013.

<sup>48</sup> Cfr. M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma 2018.

gisce con nuove informazioni, materiali, strumenti, persone e mezzi culturali, risulta il “prodotto della costruzione attiva di significati da parte del soggetto, attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale, mediante un processo complesso e imprevedibile in cui l’istruzione non è causa dell’apprendimento, essa crea un contesto in cui l’apprendimento prende posto come fa in altri contesti”<sup>49</sup>. Mediante la riflessione sulle nostre esperienze si può quindi determinare la conoscenza del mondo in cui viviamo; ognuno di noi, difatti, genera i propri modelli mentali per dare significato alle nostre esperienze e la conoscenza risulta essere un’entità complessa, costruita da ciascuno, attraverso un processo di apprendimento. Tutto ciò comporta che essa non possa essere semplicemente trasmessa, ma che debba essere reinventata da ogni individuo. Il costruttivismo radicale o interazionista, con Piaget ed Ausubel, mostra come l’acquisizione della conoscenza avvenga attraverso due processi complementari: assimilazione e accomodamento<sup>50</sup>, dove il fattore che influenza l’apprendimento è “ciò che già si conosce e ha evidenziato la costruzione di relazioni significative tra strutture mentali preesistenti e le nuove informazioni”<sup>51</sup>. Si sottolinea l’importanza di rendere l’apprendimento significativo, cosa che avviene solo se si riescono a creare collegamenti fra le strutture mentali preesistenti e le nuove informazioni, attraverso un processo intenzionale, con un soggetto attivo e collaborativo. Si tratta di una forma di apprendimento mediante il quale le persone attribuiscono significati a ciò che imparano<sup>52</sup>. Tale apprendimento può essere usato per

---

<sup>49</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina Raffaello editore, Milano 2006, p. 252.

<sup>50</sup> Cfr. A.E. Berti, A.S. Bombi, *Corso di psicologia dello sviluppo*, op. cit., p. 51.

<sup>51</sup> D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 132.

<sup>52</sup> G. Wiggins, *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*. Jossey Bass, San Francisco 1998.

risolvere problemi successivamente ed in altri contesti. Esso “permette allo studente di richiamare e trasferire pregresse conoscenze a nuove informazioni che gli vengono presentate; questa teoria si basa sull’idea che se viene stabilita una correlazione tra nuove informazioni e conoscenze precedentemente acquisite, l’esperienza di apprendimento diventa più significativa per il soggetto. Si tratta del *problem solving*, che prevede la presentazione dei casi, intesi come vettore didattico adeguato all’apprendimento orientato alla concretezza dell’agire, nei contesti di vita reale. Apprendere, in una simile prospettiva di ricerca, significa costruire significati, risolvere la dissonanza cognitiva tra ciò che conosciamo e ciò che vogliamo o dobbiamo conoscere; la dissonanza viene risolta quando si attribuisce un significato condiviso a fatti e fenomeni.

Del resto, la relazione tra soggetto e ambiente si presenta mediata dalla cultura e dai suoi sistemi simbolici<sup>53</sup>. Il ruolo del soggetto risulta essenziale, con la costruzione della conoscenza che diviene “processo interattivo in cui le persone imparano le une dalle altre”<sup>54</sup>. Al contempo, il concetto di zona di sviluppo prossimale<sup>55</sup> mette in evidenza la centralità del soggetto nell’apprendimento e della creatività e del gioco come strategie didattiche, rappresentando la distanza tra il livello attuale di sviluppo e il livello potenziale sotto la guida di un adulto o in collaborazione con altri. Fondamentale risulta la negoziazione dei significati. Con il costruttivismo sociale e culturale centrale risulta l’importanza degli ambienti di apprendimento per la promozione degli apprendimenti.

Annotiamo, inoltre, come gli indirizzi di ricerca più recenti sui processi di apprendimento, progressivamente affermatisi

---

<sup>53</sup> Si veda L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987; J. Bruner, *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando editore, Milano 2000.

<sup>54</sup> A. Marchetti, D. Massaro, *Capire la mente*, op. cit., p. 75.

<sup>55</sup> L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza 1990.

nella ricerca psicopedagogica come evoluzione della prospettiva cognitivista, risultino riconducibili all'approccio sociocostruttivista; secondo tali teorie dell'apprendimento i processi cognitivi si presentano come ristrutturazione attiva di quanto il soggetto già conosce, oltre che come rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse<sup>56</sup>. Con il costruttivismo, in particolare modo, si afferma la natura relazionale della conoscenza, ed il suo carattere dinamico di progressiva evoluzione, generata dalla dialettica indicata. La dinamica di apprendimento risulta relazione dialettica tra i modelli mentali del soggetto ed i contenuti della conoscenza, tra la struttura psicologica del soggetto e quella logica della conoscenza: l'apprendimento diventa attribuzione di senso al mondo, integrando e sintetizzando le nuove esperienze.

Ulteriore elemento connotativo dell'evoluzione dell'approccio socio-costruttivista all'apprendimento risulta quello socio-culturale, dove viene evidenziato il ruolo fondamentale che il contesto relazionale e culturale rivestono nel processo di costruzione della conoscenza del soggetto. A partire da Vygotskij sul "pensiero come dialogo interiorizzato"<sup>57</sup>, ed il conseguente valore dei processi interpersonali e intrapersonali nello sviluppo del soggetto, si è progressivamente messo a fuoco il ruolo cruciale dell'interazione sociale e dei modelli culturali che promuovono la costruzione dell'apprendimento<sup>58</sup>.

Il ruolo del contesto non è quindi inteso solo come cornice socio-culturale entro la quale si sviluppa il processo individuale di costruzione della conoscenza, ma anche come contesto

---

<sup>56</sup> Cfr., D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi* : guida psicologica per gli insegnanti, *op. cit.*

<sup>57</sup> A. Marchetti, D. Massaro, *Capire la mente*, *op. cit.*, p.60.

<sup>58</sup> Possiamo evidenziare come nella stessa direzione si orienti il contributo della psicologia culturale bruneriana, attento a mettere in evidenza il ruolo che i sistemi simbolico-culturali assumono nello sviluppo della conoscenza individuale, sulla base di una dinamica evolutiva tra pensiero individuale e contesto socio-culturale.



d'azione che genera la conoscenza. Da qui la possibilità di evidenziare il carattere situato di tali processi di apprendimento, ovvero un ancoramento al contesto ed al contenuto specifico dell'attività che lo genera. L'apprendimento diventa, così, “una pratica consapevole guidata dalle proprie intenzioni e da una continua riflessione basata sulla percezione dei vincoli e delle risorse interne ed esterne”<sup>59</sup>. Gli obiettivi chiave della prospettiva socio-costruttivista in tema di apprendimento risultano essere: “costruttivo (*Constructive*), situato (*Situated*), autoregolato (*Self-regulated*) e collaborativo (*Collaborative*)”<sup>60</sup>, elementi sintetizzati nell'acronimo *CSSC learning*.

#### **4. La promozione delle competenze nell'agire educativo**

Il costrutto di competenza, progressivamente affermatosi in ambito formativo, riflette pienamente questa visione dell'apprendimento, riconoscendo come un suo tratto distintivo la capacità di utilizzare i propri saperi nelle situazioni di vita che occorre affrontare. Il Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli<sup>61</sup> definisce la competenza come “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio nello sviluppo professionale e personale”<sup>62</sup>. In maniera consequenziale a tale impostazione, la competenza si caratterizza come la capacità del soggetto di saper agire in un dato contesto. Per affrontare una situazione-problema, ovvero un dato contesto di realtà,

---

<sup>59</sup> B.M. Varisco, *Costruttivismo socio- culturale. Genesi filosofiche sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Carrocci Editore, Roma 2002, p. 75.

<sup>60</sup> I. Fiorin, M. Castoldi, D. Previtali, *Dalle indicazioni al curriculum scolastico*, La Scuola Editrice, Milano 2013, p. 41.

<sup>61</sup> Si veda Parlamento europeo Consiglio, Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 2008.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 6.

reale o simulato, che pone degli interrogativi, il soggetto è sollecitato ad utilizzare i propri saperi disciplinari per analizzare e comprendere la situazione proposta e riconoscere quali conoscenze o abilità proprie della disciplina gli consentano di individuare una possibile soluzione, da valutare in relazione al contesto di realtà proposto; il soggetto dovrà difatti procedere ad esaminare la pertinenza della risoluzione proposta in rapporto alle condizioni contestuali e, se necessario, riformulare in modo più preciso e circostanziato la modalità con la quale affrontare il problema<sup>63</sup>.

Si tratta di un processo risolutivo, che richiede al soggetto non solo la padronanza di determinati saperi disciplinari, ma anche la capacità di mettere in relazione le proprie conoscenze con lo specifico contesto di realtà in cui si collocano: l'insieme di processi di analisi della situazione da affrontare e l'individuazione di una soluzione efficace, piuttosto che corretta. Tale si presenta, difatti, il valore aggiunto di una visione dell'apprendimento in chiave di competenza, che si riflette, *tout court*, anche nel modo di intendere il lavoro didattico, non più centrato sull'acquisizione di risorse disciplinari (conoscenze e abilità), ma orientato anche allo sviluppo di quell'insieme di processi che permettono di utilizzare le proprie risorse, in relazione ai diversi contesti di realtà<sup>64</sup>.

Se volessimo sintetizzare il valore aggiunto riconoscibile nella rappresentazione del sapere attraverso il costrutto di competenza, in rapporto a concetti più tradizionalmente scolastici come quelli di conoscenza e abilità, potremmo identificare tre piani di analisi:

---

<sup>63</sup> Cfr., M. Castoldi, V. N. Scalcione, (a cura di), *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo*, Anicia, Roma 2019.

<sup>64</sup> Cfr., C. Corsini, L'impiego del Valore Aggiunto nella valutazione dell'efficacia scolastica. Problemi e prospettive. In G. Domenici, R. Semeraro, R. (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca tra saperi, comunità sociali e culture*, Monolite, Roma 2010.

- 1 il passaggio da una visione statica prevalente nei concetti di conoscenza e abilità, che ci richiamano il possesso di un certo bagaglio di saperi a disposizione del soggetto, ad una visione dinamica del sapere veicolato dal concetto di competenza, che ci richiama una mobilitazione di saperi in vista di un certo scopo: un saper agito;
- 2 il cambiamento di prospettiva da un approccio analitico, orientato verso una scomposizione progressiva del sapere nei suoi componenti più elementari, ad una visione olistica del sapere stesso, riconoscibile nella considerazione della competenza come integrazione delle risorse dell'individuo, rappresentato da un modello con struttura a cerchi concentrici;
- 3 il passaggio da un sapere decontestualizzato, veicolato dai concetti di conoscenza e abilità, che restituiscono un sapere non rapportato alle specifiche situazioni, ad un sapere situato, riferito ad un determinato contesto operativo, all'interno del quale agire.

Questa transizione si può esprimere anche come il passaggio dal triangolo didattico al quadrilatero, attraverso un forte rilievo assegnato ad un quarto vertice, ovvero le situazioni di vita<sup>65</sup>. La tradizionale rappresentazione dell'azione didattica, schematizzata con il cosiddetto triangolo insegnante-allievi-contenuti di sapere, in una prospettiva di promozione delle competenze, viene rideterminata; assume, difatti, rilievo un quarto vertice, quello delle situazioni di vita, nelle quali utilizzare i contenuti culturali.

---

<sup>65</sup> Cfr. I. Fiorin, M. Castoldi, D. Previtali, *Dalle indicazioni al curriculum scolastico*, op. cit.

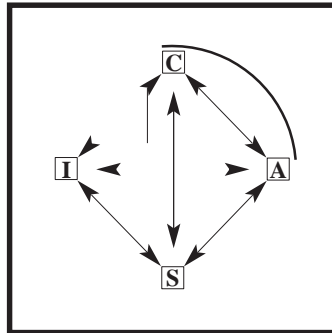


Figura 2 – L’azione didattica in una prospettiva di promozione delle competenze <sup>66</sup>

Si noti come la diagonale verticale richiami il senso formativo dei contenuti di sapere, assunti come oggetto del lavoro scolastico, saperi per la vita. Tale visione dell’azione didattica è efficacemente espressa nell’incipit del profilo in uscita dello/la studente/essa al termine del primo ciclo di istruzione, contenuto nelle Indicazioni nazionali 2012: “Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni”<sup>67</sup>.

Le situazioni di vita, riferite al proprio stadio evolutivo, vengono assunte come riferimento per definire i traguardi formativi della scuola, che contribuiscono, attraverso i contenuti di sapere disciplinari, a mettere nelle condizioni lo studente di affrontare in modo efficace le diverse situazioni-problema.

<sup>66</sup> Si legga: I= insegnante; A= allievi; C= contenuti culturali; S= situazioni di vita.

<sup>67</sup> MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell’infanzia e del Primo ciclo di istruzione*, Roma 2012, p. 16.

La transizione del lavoro formativo verso le competenze implica un allargamento dello sguardo sull'azione didattica; si tratta infatti di una revisione profonda del compito formativo affidato alla scuola<sup>68</sup>. L'ampia letteratura prodotta, e volta ad evidenziare le differenze tra le modalità di apprendimento tipiche della didattica frontale e trasmissiva e quelle attivate nelle situazioni meno formali della vita reale, risulta orientata a porre l'accento sui rapporti tra scuola e vita, riflessione ed esperienza. Nella presente trattazione, l'utilizzo del QUAFES, nel progetto di ricerca condotto, ha inteso lavorare in questa direzione, ponendo l'accento sulla capacità di autoanalisi della scuola, per definire una *governance* sempre più efficace, nell'interesse di tutti i fruitori/operatori dei contesti scolastici.

## 5. Valutazione e misurazione del sistema-scuola

L'efficienza nella scuola si determina in termini quantitativi (diversamente dall'efficacia, che si caratterizza invece in termini qualitativi), ed è definibile (quale efficienza ottimale) come corrispondenza tra la quantità di apprendimento che la scuola intende far conseguire agli allievi e la quantità di apprendimento effettivamente realizzata da questi (quindi come scarto ideale uguale a zero tra obiettivi e realizzazioni). “La produttività della scuola (sia a livello didattico che sistemico) è il rapporto ottimale (anche qui con scarto ideale uguale a zero) non tra obiettivi e realizzazioni, ma tra insegnamento e apprendimento: cioè è più produttiva una scuola che, a parità di altri fattori, produce tecniche e modalità di insegnamento massimamente economiche e funzionali, non ridondati e non contraddittorie rispetto agli scopi specifici di ogni unità di insegnamento”<sup>69</sup>. Nella

---

<sup>68</sup> P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.

<sup>69</sup> L. Santatelli Becegato, B. M. Varisco, *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Guerini Studio, Milano 2000, p.83

scuola dell'obbligo sono applicati da tempo gli strumenti di valutazione qualitativi che si affiancano a quelli quantitativi. La valutazione risulta quindi globale perché colloca i dati ottenuti dalla misurazione all'interno di un'analisi globale della situazione dove avviene l'apprendimento. L'osservazione, strumento prioritario per l'analisi qualitativa, accentua il ruolo del docente come soggetto che raccoglie in modo sistematico e continuativo le informazioni sullo sviluppo delle conoscenze e delle abilità, sulla disponibilità ad apprendere, sulla costruzione della personalità<sup>70</sup>. Gli apprendimenti cognitivi sono solo una parte di quelli osservabili; il quadro informativo riguarda, difatti, tutti gli aspetti che afferiscono alla maturazione dello studente. In questa modalità di lavoro, le forme di valutazione si completano: in alcuni casi saranno utili le prove oggettive, in altri quelle di tipo qualitativo, la scelta è collegata agli obiettivi che ci si propone. L'aspetto interessante di questa impostazione si riscontra nello spostamento di centralità dalla valutazione degli apprendimenti alla verifica dell'azione didattica. Esiste una contaminazione di differenti fattori che interviene nella pratica valutativa corrente; ciò che viene comunemente indicato come valutazione costituisce, difatti, la risultante di due operazioni, delle quali la prima è rappresentata dalla misurazione, e l'altra dalla valutazione propriamente detta. "La misurazione consiste nell'acquisizione di una informazione organizzata relativa a determinati fenomeni; la valutazione nello stabilire la rispondenza delle misurazioni effettuate a determinate ipotesi che sono alla base dell'attività formativa"<sup>71</sup>. È chiaro che la valutazione sarà tanto più consapevole e argomentata quanto più numerose e precise saranno le informazioni di cui si potrà disporre. Ne con-

---

<sup>70</sup> Cfr., D. Savio, *L'osservazione del gioco simbolico* al suo esordio: rilevare indizi e negoziare significati. In A. Bondioli, (a cura di.) *L'osservazione in campo educativo*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2007.

<sup>71</sup> G. Grassi, *Misurazione e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1977, p.102

segue l'opportunità di distinguere, anche operativamente, le due operazioni, prevedendo, nella programmazione dell'attività didattica, momenti di rilevazione delle informazioni, parte delle quali da utilizzare come oggetto immediato di valutazione, mentre altre accantonate per successivi e più ampi giudizi. I problemi connessi con la valutazione educativa sono, del resto, numerosi e di non facile soluzione. Ciò deriva dalla particolare natura dei fenomeni che devono essere sottoposti a misura: si opera in un contesto in cui esiste una continuità tra aspetti qualitativi e quantitativi, che spesso rende precario ogni tentativo di separazione. Bisogna, perciò, disporre di strumentazioni tecniche e metodologiche che sottraggano la funzione di misurazione all'arbitrarietà: le comparazioni intuitive, che sono alla base di gran parte della valutazione scolastica, non solo forniscono cattive misurazioni, ma non consentono neanche di effettuare valutazioni dei fenomeni considerati utili ai fini della conduzione dei processi di formazione.

Ciò al fine di contribuire a fornire una base di conoscenze che consenta di assumere scelte e decisioni: difatti, "se l'autonomia è capacità di decidere autonomamente adeguandosi al contesto locale, questo è possibile solo se vi è informazione su ciò che accade altrove, in contesti simili, su quali sono le variabili e il loro peso, e quindi possibilità di verificarsi e confrontarsi"<sup>72</sup>.

### *5.1 Valutare attraverso l'osservazione*

L'osservazione è collegata alla comprensione, e consente di promuovere i processi, sostenerli e rinforzarli. L'osservazione sistematica è una metodologia rigorosa che porta alla produzione di

---

<sup>72</sup> G. Barzanò, *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2004, p.107

una documentazione utile sia ai fini autovalutativi (lo studente può accedervi e monitorare i propri progressi), sia come testimonianza del lavoro svolto all'interno della scuola<sup>73</sup>. L'oggetto dell'analisi è il comportamento dei soggetti che apprendono, osservato durante lo svolgimento delle attività didattiche; la valutazione entra perciò nel processo di insegnamento-apprendimento, cessando di essere la parte conclusiva del percorso didattico, ed inserendosi nella costruzione ed applicazione degli interventi formativi<sup>74</sup>.

La valutazione sistemica valorizza il processo finalizzato alla definizione del prodotto ed indaga il contesto all'interno del quale avviene la formazione, si verificano le dinamiche interpersonali, si attuano i progetti che vengono attivati. Gli strumenti per tale valutazione risultano necessariamente vari perché finalizzati all'analisi di aspetti molto diversi tra loro, da quelli culturali a quelli relazionali.

## 5.2 Strumenti di verifica e di valutazione

“La valutazione, intesa come operazione essenziale non solo per controllare gli apprendimenti, ma per riflettere sulle modalità d'insegnamento e sulla validità dei materiali proposti, dovrebbe essere considerata una attività strategica in qualsiasi processo sociale e in particolare nei processi educativi”<sup>75</sup>. Essa, infatti assicura un contributo essenziale per leggere la complessità delle situazioni, delle reti di relazione, delle dinamiche, dei processi.

Affinché la valutazione risulti attendibile, si dovrà procedere utilizzando strumenti affidabili e condivisi.

---

<sup>73</sup> R. Cardarello, *L'insegnante tra efficacia e responsabilità*. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (Eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma 2014.

<sup>74</sup> B. Losito, *Misurare e valutare per il miglioramento delle scuole*, Rivista dell'istruzione, Editore il Mulino, Bologna 2016.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 488.



Nella sperimentazione condotta presso l'I.C. di Rionero, oggetto della presente pubblicazione, si è inteso lavorare per la promozione di simili finalità, nella convinzione che incrementare i livelli di partecipazione, da parte degli operatori, alla definizione del progetto educativo della scuola, possa contribuire a realizzare pienamente l'idea di una comunità educante impegnata nella formazione dei futuri cittadini.

## 1. Elementi connotativi del progetto di ricerca

Nell'analisi di un ambiente educativo, al fine di meglio comprenderne la struttura generale<sup>76</sup>, occorre procedere all'esame degli elementi del curriculum implicito. Ci si dovrà, a tal proposito, dotare della strumentazione didattica definita nelle analisi della pedagogia latente<sup>77</sup>, implicita e irriflessa ma pur sempre influente sul comportamento degli individui in via di sviluppo che ne sono i destinatari; una pedagogia iscritta nella disposizione degli arredi e degli ambienti, nelle modalità di gestione degli incontri e delle attività, nelle norme che regolano la vita collettiva nelle routine, negli eventi e nelle situazioni che ritmano e scandiscono la quotidianità della vita scolastica che non solo ha ricadute sulla vita e la crescita degli alunni ma anche contraddistingue, in maniera peculiare, ciascun ambiente educativo<sup>78</sup>.

La osservazione dei contesti educativi consente, difatti, di far emergere componenti che risulteranno alla base dei sistemi di apprendimento collaborativo, che è possibile dettagliare come di seguito: attività (attività di apprendimento stesse, attività amministrative e di coordinamento); strumenti mentali e fisici

---

<sup>76</sup> Cfr., H. Rodriguez, *Ambienti di apprendimento*, Reaserch Gate, Madrid 2014, pp. 9-12.

<sup>77</sup> Cfr., E. Becchi, *Pedagogie latenti: una nota. Quaderni di didattica della scrittura*, v. 3, 2005.

<sup>78</sup> Cfr., A. Bondioli, *Manuale di valutazione del contesto*, op. cit.

(lingua, strumenti informatici per supportare la comunicazione e l'interazione); attori (insegnanti e studenti); ambiente socio-culturale<sup>79</sup> e norme sociali che ne regolano il comportamento (aspetti socioculturali che influenzano il funzionamento e la creazione di ambienti di apprendimento) e comportamenti pedagogici (obiettivi pedagogici e contenuto didattico). Sappiamo difatti come il motore di un ambiente di apprendimento siano le attività, che utilizzano risorse ed interazioni pianificate per raggiungere l'apprendimento. Si tratta di elementi suddivisibili in due grandi categorie: le attività di apprendimento e le attività amministrative. Le prime riguardano gli interventi educativi, con risultati misurati e valutati in base agli obiettivi pedagogici. Le seconde si configurano come attività di supporto; fra queste annoveriamo la pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la valutazione del processo di apprendimento<sup>80</sup>.

Ogni scuola può quindi regolare i tempi dell'insegnamento, dello svolgimento delle singole discipline e delle attività educative e didattiche nel rispetto dei ritmi e dei tempi degli alunni e dei gruppi in apprendimento<sup>81</sup>; a tale scopo ogni istituzione scolastica può adottare "l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività, la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio, degli spazi orari residui"<sup>82</sup>. Si pone così in rilievo l'importanza di un'equilibrata distribuzione delle attività svolte nel corso della giornata educativa, tenendo conto del rapporto che intercorre tra il tempo dell'istituzione, quello del singolo ed il tempo del gruppo di lavoro di appartenenza.

---

<sup>79</sup> Cfr., L. Paolino, *Guida alla progettazione degli edifici scolastici*, Rimini 2011, pp. 101-103.

<sup>80</sup> Cfr., H. Rodriguez, *Ambienti di apprendimento*, op. cit., pp.13-15.

<sup>81</sup> Cfr., A. Bondioli, M. Ferrari, L'analisi della giornata educativa. In *Dirigenti scuola*, v. XVIII, n. 3, p. 27-32, 1998.

<sup>82</sup> DPR n.275/99, art. 4.

Nella sperimentazione condotta le attività realizzate, nella loro varia segmentazione, hanno preso le mosse considerando simili elementi. Così, i docenti corsisti che vi hanno preso parte, utilizzando lo strumento del Quafes, sono divenuti soggetti agenti nella formulazione di un giudizio relativo a Progetto educativo ed organizzazione della Struttura/Funzionamento della scuola.

### *1.1 Strumenti di indagine*

Il Quafes, ovvero Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola, realizzato da P. Darder e J. A. López, adattato da M. Ferrari, è stato lo strumento di indagine proposto per la realizzazione del progetto di ricerca; si tratta di uno dispositivo di auto-apprezzamento per esercitare competenze di autoriflessione. Il suo utilizzo è stato finalizzato a promuovere la cultura della valutazione, a partire da gruppi di docenti-sperimentatori; il Quafes si presenta, difatti, come uno dispositivo di lavoro e confronto per insegnanti di diversi ordini e gradi scolastici. Strumento di analisi della qualità della scuola, basata sulla percezione che ne hanno gli insegnanti, il suo utilizzo è stato finalizzato a riflettere sul contesto scuola, nell'ottica della promozione del miglioramento.

I processi di auto analisi e di *self-reflection*<sup>83</sup> risultano, del resto, particolarmente importanti nella scuola contemporanea; negli attuali contesti scolastici assumere decisioni, rispetto all'orientamento complessivo della scuola, come al progetto educativo dell'istituto e della singola classe, risponde a necessità realizzative nei confronti dell'utenza<sup>84</sup>, elementi ben presenti

---

<sup>83</sup> Cfr., M. J. Gather-Turler, And if School Self Evaluation was already overcome? State of Art of School Evaluation in Switzerland, Studies. In *Educational Evaluation*, vol. 16, n. 2, 1990.

<sup>84</sup> Cfr., A. Bondioli, M. Ferrari, (a cura di), AVSI. AutoValutazione Scuola dell'Infanzia Uno strumento di valutazione e il suo collaudo, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2008.

nell'analisi di Darder e López<sup>85</sup>. Affinché un istituto scolastico possa ben funzionare occorre, difatti, che vi siano pratiche di autoanalisi che consentano al corpo docente di confrontarsi, discutere ed individuare gli elementi per il miglioramento. Il questionario Quafes favorisce il perseguimento di simili obiettivi, ed, al contempo, promuove un cambiamento calibrato sulle condizioni di partenza dei singoli istituti. Possiamo, inoltre, considerare come un processo di questo tipo, una volta avviato, può consentire di definire altre dimensioni di intervento per il miglioramento della qualità del servizio<sup>86</sup>. Al contempo, una simile pratica di autoanalisi, consente di attivare competenze professionali specifiche dell'insegnante, incentivando la qualità pedagogica del rapporto insegnamento-apprendimento<sup>87</sup>.

Il Quafes si compone di due aree tematiche:

- 1 Progetto educativo.
- 2 Struttura e funzionamento.

Si presenta articolato in 26 item, che interessano vari elementi relativi al sistema scuola. Occorre considerare come ogni item contenga una Premessa. Ad esempio l'item 12 riporta "Valori che orientano il progetto", specificando quanto di seguito: Qualunque progetto educativo, più o meno formalizzato, si fonda su determinati valori che si considerano opportuni.

---

<sup>85</sup> Cfr., Darder P., López J. A., *QUAFES questionario per l'analisi del Funzionamento educativo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 1998.

<sup>86</sup> Cfr., D. Hopkins, *Evaluation for School Development*, Open University Press, Buckingham 1989.

<sup>87</sup> Cfr., L. Kremer-Hayon, *Teacher Self Evaluation. Teachers in their own mirror*, Kluwer, Boston-Dordrecht-London 1993.

## PROGETTO EDUCATIVO

La prima area tematica, “Progetto educativo”, è articolata in 12 item:

1. Attitudini e conoscenze;
2. Competenze di base;
3. Orientamento scolastico e personale degli alunni;
4. Orientamento dell'apprendimento;
5. Strategie didattiche;
6. Apprendimento e situazione alunni;
7. Comunicazione nel gruppo classe;
8. Organizzazione nel gruppo classe;
9. Valutazione del progresso degli alunni;
10. Definizione, adeguatezza, condivisione degli obiettivi;
11. Partecipazione all'elaborazione e alla revisione del progetto;
12. Valori che orientano il progetto.

La seconda area tematica, Struttura e Funzionamento della scuola, è articolata nei seguenti 14 item:

13. Funzioni e organi di gestione;
14. Processo decisionale;
15. Coordinamento;
16. Controllo-regolamentazione del funzionamento della scuola;
17. Comunicazione-informazione;
18. Condizioni personali e rapporto con gli allievi;
19. Adeguamento tra le competenze professionali degli insegnanti e le necessità della scuola;
20. Rapporti con le famiglie;
21. Rapporti con la società;
22. Risorse materiali e didattiche;
23. Risorse economiche;
24. Impegno;
25. Rapporti personali.
26. Ambiente di lavoro

Emerge come il QUAFES risulti uno strumento che prevede la valutazione di elementi legati al contesto ed al *setting*, sia della scuola, sia dell'aula nella quale avviene l'attività didattica, essenziale per contestualizzare il processo d'insegnamento-ap-

prendimento e fornire ad esso una cornice significativa che guidi la lettura delle pratiche didattiche messe in atto dai docenti.

Nel corso delle attività progettuali si è proceduto all'analisi di ciascuna delle aree e degli item previsti, effettuando, attraverso la somministrazione di relativi questionari e griglie, la valutazione del contesto scolastico, secondo il modello sopra menzionato.

Il campo oggetto di valutazione ha inteso orientare i corsisti verso una linea di innovazione pedagogica, coerente con le dimensioni presente in ciascun item, ovvero: livello di accordo nella scuola circa l'aspetto considerato; livello di definizione e di buona realizzazione nella scuola dell'aspetto considerato. Il modello di valutazione QUAFES presenta una scala ordinale che consente di assegnare 5 possibilità di punteggio (da A ad E, numericamente convertito in 1,2,3,4,5) a singoli valutatori interni che, anonimamente ed individualmente, leggono ogni item e successivamente assegnano un giudizio alla loro scuola, avvalendosi delle situazioni-tipo prefigurate nello strumento.

I corsisti hanno così proceduto alla definizione del valore di ciascun item secondo la seguente sintesi:

- Situazioni A e B: interventi e iniziative individuali o di piccoli gruppi, criteri propri, progettazione minima.
- Situazione C: presenza di un certo grado di accordo su diversi aspetti realizzazione parziale.
- Situazione D e E: Progetto educativo/Struttura e funzionamento definiti.

Emerge come si sia proceduto ad una valutazione sistemica, utilizzando, come modello di indagine, la scelta di indicatori, ambiti, tipologie e contenuti. In questo senso, le azioni realizzate si sono configurate come attività autovalutative, volte ad osservare ed analizzare le diverse dimensioni del sistema-scuola, andando a configurare una guida all'azione di sviluppo per promuovere il miglioramento. Tutto ciò nella considerazione che un sistema va-



lido per la valutazione della scuola come sistema, basato su strumenti condivisi, risulta essenziale al fine di conferire una coerenza nella misurazione dell'efficacia della proposta formativa, oltre che per facilitare il reperimento della documentazione dei progressi eventualmente realizzati.<sup>88</sup>

Le azioni condotte hanno, quindi, inteso contribuire a valorizzare ed a legittimare l'autonomia della scuola, nonché il processo formativo che all'interno di essa si sviluppa, per supportare la promozione della coesione interna di tutti gli operatori scolastici che, in funzione di un fine comune definito, sentono di essere professionalmente parte di un tutto. L'obiettivo da raggiungere è espresso in termini di miglioramento del servizio, reso possibile tenendo in conto, nelle scelte da intraprendere, anche i giudizi espressi. Dobbiamo considerare come l'ampliamento dei poteri decisionali attribuiti alle singole scuole, che trovano espressione nell'ambito della pianificazione dell'offerta formativa, abbia rafforzato la responsabilità dell'istituzione scolastica e quella dei suoi operatori, nei confronti dell'esterno: la scuola, quindi, viene chiamata a rendere conto delle scelte operate, delle azioni organizzative ed educative effettuate nel contesto culturale nel quale opera, nonché dei traguardi formativi conseguiti. La scuola diviene dispositivo<sup>89</sup>, ovvero spazio, tempo, corpi e relazioni, indagati nel loro strutturarsi come servizio alla comunità<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> Si veda a tal proposito *Evaluating teacher effectiveness*, redatto nel 2010 dal Center for American Progress, Darling-Hammond e successivo approfondimento sulla rivista *Phi Delta Kappan*, dove si dimostra l'importanza di utilizzare modalità sistematiche per la valutazione al fine di supportare l'apprendimento e la formazione continua dei docenti nel corso della loro carriera. Cfr., L. Darling-Hammond, *Evaluating teacher effectiveness*, Center for American Progress, Washington DC 2010.

<sup>89</sup> Cfr., F. Cappa, *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, FrancoAngeli, Milano 2009.

<sup>90</sup> M. Freddano, S. Pastore, *La valutazione delle scuole: dal modello alla pratica*. In M. Freddano, S. Pastore (ed.), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento*, FrancoAngeli, Milano 2018.

Nelle attività progettuali realizzate, come menzionato, si è provveduto alla somministrazione del questionario QUAFES ad un campione di 24 insegnanti, appartenenti alle istituzioni scolastiche I.C. di Rionero in Vulture, I.C. di Barile, I.C. di Atella, scuole ubicate nella provincia di Potenza. I docenti partecipanti, in rappresentanza di classi/scuole di appartenenza, sono stati selezionati fra gli ordini scolastici Scuola dell'infanzia, Scuola primaria, Scuola secondaria di primo grado, e divisi in tre gruppi. Nello specifico, il gruppo della Scuola dell'infanzia si presentava composto da 6 unità, mentre gli altri due, afferenti alla Scuola primaria ed alla Scuola secondaria di primo grado, risultavano composti da 9 unità ciascuno.

## 2. Elaborazione dati

La somministrazione del questionario QUAFES, con i relativi item, è avvenuta durante le attività di sperimentazione, condotte nell'anno scolastico 2020/2021, in particolar modo durante il secondo quadrimestre. Ai partecipanti è stato chiesto di analizzare gli *item* relativi al questionario Quafes, operando valutazioni ed annotando i giudizi prodotti.

La presente pubblicazione si presenta quindi come un *report* dei lavori condotti, una raccolta, con relativa analisi ed elaborazione dei giudizi espressi, finalizzata alla individuazione degli elementi che, attraverso un processo di autovalutazione, possono concorrere alla promozione del miglioramento del progetto educativo e della struttura/funzionamento degli istituti scolastici<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> M. Castoldi, *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci editore, Roma 2020.

Facendo seguito a quanto detto, si riporta l'elaborazione e l'interpretazione dei dati, condotta analizzando i questionari dei gruppi di docenti, aggregati secondo l'ordine scolastico di appartenenza.

Al fine di facilitare la lettura dei dati, si è proceduto al calcolo del punteggio medio del valore attribuito, da ciascuno dei tre gruppi di insegnanti, ad ogni singolo *item*<sup>92</sup>, riportando, di seguito, le percentuali afferenti ad ogni modalità di risposta, con i punteggi medi corrispondenti per ciascun item.

Al fine di giungere ad una lettura complessiva del dato ottenuto, si è provveduto, in seguito, al calcolo della media delle percentuali di ciascuna modalità (A, B, C, D, E) degli item, distinti nelle due aree tematiche<sup>93</sup>; successivamente si è proceduto al calcolo del punteggio medio che gli insegnanti hanno assegnato complessivamente al progetto educativo ed alla struttura/funzionamento dell'istituto dell'ordine scolastico di appartenenza.

---

<sup>92</sup> A tal proposito, si specifica che l'indicazione del valore alfanumerico nel QUAFES avviene su di una scala formata da 5 livelli.

<sup>93</sup> Il calcolo della media è avvenuto relativamente ai valori dei singoli item delle aree tematiche Progetto educativo e Struttura e funzionamento.

- *Elaborazione dati Scuola dell'infanzia*

<b>Area tematica: Progetto educativo</b>						
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
1 Attitudini e conoscenze	0%	0%	66,66%	33,33%	0%	<b>3,66</b>
2 Competenze di base	0%	16,66%	66,66%	16,66%	0%	<b>3</b>
3 Orientamento scolastico personale degli alunni	0%	0%	16,66%	83,33%	0%	<b>3,83</b>
4 Orientamento dell'apprendimento	0%	0%	83,33%	16,66%	0%	<b>3,16</b>
5 Strategie didattiche	0%	0%	66,66%	16,66%	16,66%	<b>3,5</b>
6 Apprendimento e situazione alunni	0%	0%	33,33%	66,66%	0%	<b>3,66</b>
7 Comunicazione nel gruppo classe	16,66%	0%	16,66%	33,33%	33,33%	<b>3,66</b>
8 Organizzazione nel gruppo classe	0%	0%	33,33%	50%	16,66%	<b>3,83</b>
9 Valutazione del progresso degli alunni	0%	0%	66,66%	33,33%	0%	<b>3,33</b>
10 Definizione, adeguatezza, condivisione degli obiettivi.	0%	0%	66,66%	16,66%	16,66%	<b>3,5</b>
11 Partecipazione all'elaborazione	0%	0%	50%	33,33%	16,66%	<b>3,66</b>
12 Valori che orientano il progetto	0%	0%	33,33%	50%	16,66%	<b>3,83</b>

<b>Area tematica: Struttura e funzionamento</b>						
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
13 Funzioni organi gestione	0%	16,66%	16,66%	50%	16,66%	<b>3,66</b>
14 Processo decisionale	0%	0%	16,66%	83,33%	0%	<b>3,83</b>
15 Coordinamento	0%	0%	83,33%	16,66%	0%	<b>3,16</b>
16 Controllo regolamentazione funzionamento della scuola	0%	0%	83,33%	16,66%	0%	<b>3,16</b>
17 Comunicazione informazione	0%	0%	33,33%	16,66%	50%	<b>4,16</b>
18 Condizioni personali e rapporto con gli allievi	0%	0%	50%	50%	0%	<b>3,5</b>
19 Adeguamento tra competenze professionali insegnanti e necessità della scuola	0%	0%	33,33%	66,66%	0%	<b>3,66</b>
20 Rapporti con le famiglie	0%	0%	33,33%	33,33%	33,33%	<b>4</b>
21 Rapporti con la società	0%	0%	83,33%	16,66%	0%	<b>3,16</b>
22 Risorse materiali e didattiche	0%	0%	16,66%	66,66%	16,66%	<b>4</b>
23 Utilizzazione Risorse economiche	0%	0%	66,66%	33,33%	0%	<b>3,33</b>
24 Impegno	0%	0%	50%	33,33%	16,66%	<b>3,66</b>
25 Rapporti personali	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>
26 Ambiente di lavoro	0%	0%	66,66%	0%	33,33%	<b>3,66</b>

<b>Calcolo della media delle percentuali Scuola dell'infanzia</b>						
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
$\bar{X}$ % P. E.	1,38	1,38	49,99	37,49	9,71	<b>3,55</b>
$\bar{X}$ % S.F.	0	1,19	49,99	40,47	9,52	<b>3,79</b>
<b>Calcolo del punteggio medio P.E. - S.F. Scuola dell'infanzia</b>						
QUAFES						<b>3,67</b>

- *Elaborazione dati Scuola primaria*

<b>Area tematica: Progetto educativo</b>						
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
1 Attitudini e conoscenze	0%	0%	44,44%	55,55%	0%	<b>3,55</b>
2 Competenze di base	0%	0%		100%	0%	<b>4</b>
3 Orientamento scolastico personale degli alunni	0%	0%	44,44%	55,55%	0%	<b>3,55</b>
4 Orientamento dell'apprendimento	0%	0%	33,33%	55,55%	11,11%	<b>3,77</b>
5 Strategie didattiche	0%	0%	55,55%	33,33%	11,11%	<b>3,55</b>
6 Apprendimento e situazione alunni	0%	0%	55,55%	44,44%	0%	<b>3,44</b>
7 Comunicazione nel gruppo classe	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>
8 Organizzazione nel gruppo classe	0%	22,22%	77,77%	0%	0%	<b>2,77</b>
9 Valutazione del progresso degli alunni	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>
10 Definizione, adeguatezza, condivisione degli obiettivi.	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>
11 Partecipazione all'elaborazione	0%	22,22%	66,66%	11,11%	0%	<b>2,88</b>
12 Valori che orientano il progetto	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>

<b>Area tematica: Struttura e funzionamento</b>						
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
13 Funzioni organi gestione	0%	22,22%	55,55%	22,22%	0%	<b>3</b>
14 Processo decisionale	0%	0%	16,66%	83,33%	0%	<b>2,77</b>
15 Coordinamento	0%	0%	83,33%	16,66%	0%	<b>3</b>
16 Controllo regolamentazione funzionamento della scuola	0%	0%	83,33%	16,66%	0%	<b>2,77</b>
17 Comunicazione informazione	0%	0%	33,33%	16,66%	50%	<b>2,77</b>
18 Condizioni personali e rapporto con gli allievi	0%	0%	50%	50%	0%	<b>3,22</b>
19 Adeguamento tra competenze professionali insegnanti e necessità della scuola	0%	11,11%	88,88%	0%	0%	<b>2,88</b>
20 Rapporti con le famiglie	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>
21 Rapporti con la società	0%	66,66%	33,33%	0%	0%	<b>2,33</b>
22 Risorse materiali e didattiche	11,11%	33,33%	55,55%	0%	0%	<b>2,44</b>
23 Utilizzazione Risorse economiche	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>
24 Impegno	11,11%	77,77%	11,11%	0%	0%	<b>2</b>
25 Rapporti personali	0%	66,66%	33,33%	0%	0%	<b>2,33</b>
26 Ambiente di lavoro	0%	66,66%	66,66%	0%	33,33%	<b>2,33</b>

<b>Calcolo della media delle percentuali Scuola dell'infanzia</b>						
A	A	B	C	D	E	<b>m.item</b>
$\bar{X}$ % P. E.	0	3,70	64,81	29,62	1,85	<b>3,29</b>
$\bar{X}$ % S.F.	1,58	30,1	64,28	3,96	0	<b>2,70</b>
<b>Calcolo del punteggio medio P.E. - S.F. Scuola dell'infanzia</b>						
QUAFES						<b>2,99</b>

- *Elaborazione dati Scuola secondaria di primo grado*

<b>Area tematica: Progetto educativo</b>						
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
1 Attitudini e conoscenze	0%	0%	55,55%	44,44%	0%	<b>3,44</b>
2 Competenze di base	0%	55,55%	22,22%	22,22%	0%	<b>2,66</b>
3 Orientamento scolastico personale degli alunni	0%	33,33%	22,22%	33,33%	11,11%	<b>3,22</b>
4 Orientamento dell'apprendimento	11,11%	22,22%	44,44%	22,22%	0%	<b>2,77</b>
5 Strategie didattiche	0%	11,11%	88,88%	0%	0%	<b>2,88</b>
6 Apprendimento e situazione alunni	0%	22,22%	33,33%	44,44%	0%	<b>3,22</b>
7 Comunicazione nel gruppo classe	0%	22,22%	44,44%	11,11%	0%	<b>2,22</b>
8 Organizzazione nel gruppo classe	11,11%	22,22%	22,22%	44,44%	0%	<b>3</b>
9 Valutazione del progresso degli alunni	0%	11,11%	55,55%	33,33%	0%	<b>3,22</b>
10 Definizione, adeguatezza, condivisione degli obiettivi.	0%	0%	77,77%	22,22%	0%	<b>3,22</b>
11 Partecipazione all'elaborazione	0%	0%	44,44%	55,55%	0%	<b>3,55</b>
12 Valori che orientano il progetto	0%	0%	66,66%	33,33%	0%	<b>3,66</b>



<b>Area tematica: Struttura e funzionamento</b>						
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
13 Funzioni organi gestione	0%	0%	22,22%	77,77%	0%	<b>3,77</b>
14 Processo decisionale	0%	0%	11,11%	88,88%	0%	<b>3,88</b>
15 Coordinamento	0%	0%	33,33%	66,66%	0%	<b>3,66</b>
16 Controllo regolamentazione funzionamento della scuola	0%	33,33%	44,44%	22,22%	0%	<b>2,88</b>
17 Comunicazione informazione	0%	11,11%	55,55%	33,33%	0%	<b>3,22</b>
18 Condizioni personali e rapporto con gli allievi	0%	11,11%	55,55%	33,33%	0%	<b>3,22</b>
19 Adeguamento tra competenze professionali insegnanti e necessità della scuola	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>
20 Rapporti con le famiglie	0%	22,22%	55,55%	22,22%	0%	<b>3</b>
21 Rapporti con la società	11,11%	22,22%	55,55%	11,11%	0%	<b>2,66</b>
22 Risorse materiali e didattiche	0%	22,22%	66,66%	11,11%	0%	<b>2,88</b>
23 Utilizzazione Risorse economiche	0%	22,22%	55,55%	22,22%	0%	<b>3</b>
24 Impegno	0%	55,55%	22,22%	22,22%	0%	<b>2,66</b>
25 Rapporti personali	0%	22,22%	55,55%	22,22%	0%	<b>3</b>
26 Ambiente di lavoro	0%	55,55%	22,22%	22,22%	0%	<b>2,66</b>

<b>Calcolo della media delle percentuali Scuola secondaria di primo grado</b>						
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
$\bar{X}$ % P.E.	1,85	16,66	48,14	30,55	0,92	<b>3,08</b>
$\bar{X}$ % S.F.	0,79	19,83	46,82	32,53	0	<b>3,10</b>
<b>Calcolo del punteggio medio P.E. - S.F. Scuola secondaria di primo grado</b>						
$\bar{X}$ % QUAFES						<b>3,09</b>

### 3. Interpretazione dei dati

Sulla base della scala proposta dal questionario QUAFES è stato possibile procedere all'interpretazione dei dati ottenuti. Ricordiamo come si tratti di una scala dove la qualità della scuola emerge nella capacità di condurre il lavoro in équipe; ogni *item* presenta e monitora i diversi livelli di capacità pedagogica di coordinamento dell'azione educativo tra gli insegnanti. Nello specifico, la modalità A (livello 1 della scala) si riferisce a situazioni di funzionamento della scuola in cui risulta evidente che il lavoro svolto è condotto facendo affidamento sulle capacità dei singoli insegnanti, senza che vi sia alcun coordinamento nella loro azione. La modalità B (livello 2 della scala) fa riferimento a situazioni di funzionamento caratterizzate dallo scambio di idee e pratiche, al fine di costituire un gruppo di lavoro, pur in assenza di una direttiva istituzionale che lo imponga formalmente. La modalità C (livello 3) prevede la presenza, nella scuola, di un certo accordo, in base al quale gli interventi educativi risultino il prodotto di una discussione, sulla scorta di una richiesta istituzionale in tal senso; pur in presenza di un progetto educativo che si ha consapevolezza di voler realizzare, nel livello 3 si osserva che gli esiti delle azioni messe in campo risultano disomogenei e non generalizzati, quanto a coordinamento. La modalità D (livello 4) fa riferimento ad istituzioni scolastiche che hanno approntato un progetto educativo organico, che viene periodicamente revisionato. La modalità E (livello 5) prevede la presenza di interventi educativi organici e la capacità di introdurre innovazioni, a seguito di periodiche revisioni<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Cfr., P. Darder, J. A. López, *QUAFES questionario per l'analisi del Funzionamento educativo della scuola*, op. cit.

Occorre inoltre specificare come ciascuna delle cinque modalità/livello, pur nella rappresentazione sopra riportata, viene declinata in maniera distinta, in funzione dell'*item* di riferimento, prevedendo, nel questionario QUAFES, una ulteriore specificazione delle caratteristiche da osservare, al fine di consentire l'attribuzione di un punteggio coerente con il contesto scolastico posto sotto osservazione. Sulla scorta di quanto detto, si riporta l'interpretazione dei singoli *item*.

Si specifica, inoltre, che il dato aggregato, relativo ai livelli A e B, descrive situazioni di non coordinamento istituzionale, mentre le modalità C, D, E, che analizzano il funzionamento della scuola relativamente al progetto educativo, sottolineano la maggiore o minore omogeneità nella realizzazione. Le percentuali espresse nei livelli B, C, D ed E evidenziano il numero di insegnanti che hanno una visione dinamica del funzionamento della scuola. Nelle modalità B, C, D, E individuiamo, invece, come elemento di valore il lavoro d'équipe, strumento di arricchimento e miglioramento del profilo professionale del docente. Infine, la modalità A individua elementi legati alla *routine*, con una dimensione pedagogica carente.

Nell'analisi che segue, si è proceduto alla interpretazione dei dati raccolti ponendo in rilievo le questioni poste dai singoli *item*, con particolare riferimento per quei livelli che hanno riscontrato la maggiore attenzione da parte dei docenti che hanno preso parte alla somministrazione del questionario QUAFES. I livelli A e B, che esprimono generalmente una carenza nella promozione della dimensione pedagogica negli interventi progettati dalle istituzioni scolastiche, a seguito della quasi assenza nel campione analizzato, sono stati solitamente trattati in maniera marginale, prediligendo il commento degli *item* maggiormente rappresentativi del sentire generale.

- *Interpretazione item per item Scuola dell'infanzia*

- *Scuola dell'infanzia: area tematica Progetto educativo*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
1 Attitudini e conoscenze	0%	0%	66,66%	33,33%	0%	<b>3,66</b>

1 - L'interpretazione di questo item, con riferimento alle percentuali presenti nei livelli C e D, lascia emergere una capacità molto elevata di coordinamento degli insegnanti; nello specifico, i docenti riflettono sull'azione educativa da condurre, e portano avanti aspetti che riguardano la crescita di ogni singolo alunno. Tuttavia, tale prospettiva risulta da approfondire ulteriormente (si veda il dato del livello E), al fine di poter garantire il conseguimento dei risultati attesi (si veda il dato percentuale del livello C, doppio rispetto al livello D).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
2 Competenze di base	0%	16,66%	66,66%	16,66%	0%	<b>3</b>

2 - Si tratta dell'*item* afferente alla promozione delle competenze di base; in questo caso il livello C risulta di gran lunga prevalente sugli altri, ciò a significare che la scuola provvede alla pianificazione dello sviluppo delle competenze di base, senza che tuttavia si siano approntati strumenti condivisi per il controllo degli esiti (si veda il livello C e soprattutto E, pari a 0%).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
3 Orientamento scolastico e personale degli alunni	0%	0%	16,66%	83,33%	0%	<b>3,83</b>

3 - La capacità di sostegno delle scelte degli alunni risulta molto elevata (si veda il livello D); tale dato definisce anche la capacità della scuola di pianificazione dei tempi e delle risorse da dedicare al soddisfacimento della richiesta di informazioni, anche da parte delle famiglie.

Occorrerebbe incentivare una verifica periodica di quanto fatto e la pianificazione di interventi da condurre sulla base dei bilanci eventualmente effettuati (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
4 Orientamento dell'apprendimento	0%	0%	83,33%	16,66%	0%	<b>3,16</b>

4 - Metodologie ed attenzione ai diversi aspetti in grado di favorire gli apprendimenti risultano al centro dell'interesse degli insegnanti (si veda il dato complessivo relativo ai livelli C+D); al contempo, occorrerebbe favorire un maggior numero di riunioni per verificare l'efficienza delle soluzioni adottate e la pianificazione di nuove metodologie eventualmente individuate.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
5 Strategie didattiche	0%	0%	66,66%	16,66%	16,66%	<b>3,5</b>

5 - Emerge una elevata capacità di lavorare in *équipe* (si veda il dato aggregato livelli C, D, E); ciò favorisce la possibilità di utilizzare tecniche didattiche coerenti con l'orientamento

della scuola. Notevole anche la volontà di individuare le tecniche didattiche più efficaci (livello C). Emerge anche la costituzione di gruppi di lavoro e l'abitudine a revisionare, periodicamente, le strategie adottate.

	A	B	C	D	E	m.item
6 Apprendimento e situazioni alunni	0%	0%	33,33%	66,66%	0%	<b>3,66</b>

6 - Evidente risulta l'attenzione alle situazioni concrete che possono favorire gli apprendimenti (livello D); è presente, in questo, un equilibrio fra l'attenzione alle situazioni dei singoli alunni e la necessità che raggiungano determinati livelli; assenti risultano situazioni di mancato coordinamento degli elementi oggetto del presente *item* (livelli A e B).

	A	B	C	D	E	m.item
7 Comunicazione nel gruppo classe	16,66%	0%	16,66%	33,33%	33,33%	<b>3,66</b>

7 - La lettura di questa *item* evidenzia la carenza di circolazione di informazioni nella classe (si veda il livello A); ciò nonostante, tutti hanno ben in chiaro l'importanza di una simile tematica (si tratta dell'83,32% del campione preso in esame). Occorre quindi potenziare le modalità di revisione delle modalità di comunicazione attuate, definendo nuovi metodi ed instaurando relazioni che favoriscano l'autonomia dell'individuo e del gruppo.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
8 Organizzazione nel gruppo di classe	0%	0%	33,33%	50%	16,66%	<b>3,83</b>

8 - Dall'analisi di questo *item* emerge l'assenza di pianificazione relativa alla organizzazione del gruppo-classe (si vedano livelli A e B); al contempo, forte è l'importanza attribuita a tali tematiche (si vedano i dati relativi ai livelli C, E, ma soprattutto D): viene espressa, difatti, la necessità di dedicare tempo e risorse alla organizzazione di simili aspetti.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
9 Valutazione del progresso degli alunni	0%	0%	66,66%	33,33%	0%	<b>3,33</b>

9 - Vengono prevenivate attività periodiche di valutazione, anche se il tutto sembra avvenire in maniera poco rigorosa (dato relativo al livello C); coerentemente con quanto evidenziato, emerge una forte richiesta di strumenti di valutazioni sistemiche, con una chiara indicazione degli aspetti da valutare, utilizzando tecniche diverse. Occorrerebbe, quindi, procedere ad una periodica revisione degli aspetti da valutare, introducendo in maniera organica (il dato relativo al livello E è pari allo 0%) metodologie risultanti maggiormente adeguate, in base all'esperienza occorsa.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
10 Definizione, adeguatezza condivisione degli obiettivi	0%	0%	66,66%	16,66%	16,66%	<b>3,5</b>

10 - Gli obiettivi elaborati e definiti sono accettati dalla maggioranza degli insegnanti, venendo considerati abbastanza ade-

guati (livello C); notevole la capacità di elaborazione degli stessi in *équipe* (si veda il dato relativo ai livelli C+D+E). Pur in presenza di un clima di condivisione dei suddetti obiettivi, occorrerebbe, tuttavia, procedere alla pianificazione di attività di revisione periodica dei risultati ottenuti.

	A	B	C	D	E	m.item
11 Partecipazione all'elaborazione	0%	0%	50%	33,33%	16,66%	<b>3,66</b>

11 - L'elaborazione del progetto educativo risulta un elemento di relativa partecipazione da parte degli insegnanti (si veda il dato del livello C); pur considerando importante il contributo che ciascuno può, in tal senso, offrire (livello D), si rilevano richieste di definizione di canali di partecipazione periodica (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
12 Valori che orientano il progetto	0%	0%	33,33%	50%	16,66%	<b>3,83</b>

12 - La scuola giudica la sua azione, relativamente ai valori che orientano il progetto, spiccatamente coerente (si veda livello D); al contempo, emerge la necessità di meglio specificare tali valori (livello C) e soprattutto di migliorare le attività di orientamento, da attuarsi in coerenza con i cambiamenti avvenuti nella società, all'interno della quale si vive per promuovere, negli alunni, la capacità di valutare adeguatamente la realtà.



- Scuola dell'infanzia: area tematica Struttura e funzionamento

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
13 Funzioni e organi di gestione	0%	16,66%	16,66%	50%	16,66%	<b>3,66</b>

13 - La scuola si presenta in grado di modificare il funzionamento degli organi di gestione, anche nel caso in cui si individuino situazioni di squilibrio dei fattori agenti (livello D); una parte degli intervistati avverte la necessità di definire meglio le modalità per rendere efficace il funzionamento degli organi di gestione della scuola (livello B). Nel complesso (C+D+E), la scuola esprime un alto livello di soddisfazione in merito alle esigenze espresse da tutto il contesto scuola.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
14 Processo decisionale	0%	0%	16,66%	83,33%	0%	<b>3,83</b>

14 - Nella scuola risulta molto chiaro il funzionamento dei processi decisionali; notevole l'efficienza attribuita agli stessi (livello D); al contempo risulta alquanto efficace il modo attraverso il quale vengono prese le decisioni (livello C).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
15 Funzioni e organi di gestione	0%	16,66%	16,66%	50%	16,66%	<b>3,66</b>

15 - Il dato afferente ai livelli B, C, D, E, esprime un livello relativamente alto di capacità di coordinamento; il livello D indica la definizione dei canali formali che permettono di realizzare, in maniera coordinata, i differenti aspetti del progetto educativo.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
16 Controllo regolamentazione del funzionamento della scuola	0%	0%	83,33%	16,66%	0%	<b>3,16</b>

16 - Emerge come gli insegnanti considerino importante la revisione del funzionamento globale della scuola (livello C); tuttavia occorrerebbe procedere alla effettuazione di ulteriori revisioni sistematiche dei livelli di controllo presenti nell'istituto scolastico. Tutto ciò al fine di orientare i risultati acquisiti nella direzione di una ricerca pedagogica maggiormente efficace.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
17 Comunicazione informazione	0%	0%	33,33%	16,66%	50%	<b>4,16</b>

17 - Pur attribuendo importanza alla comunicazione ed alla circolazione delle informazioni i canali presenti, nella pratica, non garantiscono pienamente la comunicazione e lo scambio di informazioni (livello C+B). Emerge un approccio finalizzato a rendere meno problematiche le situazioni, al fine di evitare conflitti (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
18 Condizioni personali e rapporto con gli allievi	0%	0%	50%	50%	0%	<b>3,5</b>

18 - È presente una forte visione del progetto educativo (si veda i livelli D, E); gli insegnanti credono che il proprio ruolo non sia incompatibile con un atteggiamento aperto alla sua comunicazione (livello C); si strutturano relazioni orientate a

comprendere i problemi individuali (livello D). Occorrerebbe, tuttavia, procedere alla definizione di obiettivi che consentano il raggiungimento di un equilibrio tra l'adeguamento rigoroso di tutto quanto risulta connesso con il lavoro ed i rapporti personali tra insegnanti ed allievi (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
19 Adeguamento tra le competenze professionali degli insegnanti e le necessità della scuola	0%	0%	33,33%	66,66%	0%	<b>3,66</b>

19 - Le necessità della scuola costituiscono il criterio in base al quale si procede nella individuazione delle persone che assumeranno incarichi e responsabilità; va inoltre evidenziato come gli insegnanti asseriscano che, grazie al ruolo svolto nell'istituto, potranno mettere a frutto e far crescere le proprie qualità personali e professionali (livello D). Viene evidenziato un certo grado di accordo sul fatto che i corsi e le responsabilità vengono assegnati in accordo con le attitudini e le condizioni specifiche delle persone (livello C), rispetto alle quali, tuttavia, occorrerebbe individuare il metodo migliore per il loro potenziamento (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
20 Rapporti con le famiglie	0%	0%	33,33%	33,33%	33,33%	<b>4</b>

20 - Emerge una comune visione di progetto educativo, pur in presenza di elementi disomogenei, rispetto alla sua realizzazione (livelli C., D, E). Occorrerebbe, a tal proposito, potenziare la rete scuola-famiglia (C), e procedere alla definizione di ulteriori tempi e modalità di coordinamento (D), anche al

fine di analizzare le esperienze condotte, per poter introdurre nuove pratiche didattiche.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
21 Rapporti con la società	0%	0%	83,33%	16,66%	0%	<b>3,16</b>

21 - Evidente risulta il valore attribuito al coordinamento della pratica pedagogica, rispetto al luogo in cui è situata la scuola. Gli insegnanti ritengono infatti molto importante conoscere il contesto e le sue aspettative (livello C). Tuttavia, tale richiesta non sempre viene soddisfatta (livello D), portando ad evidenziare istanze di maggiori contatti con il territorio. Di conseguenza, anche la rete di relazioni con il quartiere andrebbe potenziata (livello E), in maniera tale da organizzare abituali attività, volte alla partecipazione alla vita della città.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
22 Risorse materiali e didattiche	0%	0%	16,66%	66,66%	16,66%	<b>4</b>

22 - Le valutazioni espresse denotano capacità di coordinamento nella definizione del progetto educativo (livello C, D, E), espressione della presenza di un programma per l'utilizzo delle risorse, coordinato e condiviso (livello D). Da potenziare l'utilizzo dei nuovi materiali didattici prodotti (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
23 Utilizzazione delle risorse economiche	0%	0%	66,66%	33,33%	0%	<b>3,33</b>

23 - Nella scuola si pianificano le spese (livello C); si richiede, tuttavia, una maggiore analisi nella ripartizione delle risorse, da attuare sulla base delle prospettive pedagogiche elaborate (livello D). Emerge la richiesta di nuove modalità di analisi, al fine di consentire la promozione di una maggiore consapevolezza nella correlazione che esiste tra qualità educativa e risorse economiche (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
24 Impegno	0%	0%	50%	33,33%	16,66%	<b>3,66</b>

24 - La definizione di un progetto educativo (livello C, D, E) emerge nella generale consapevolezza del fatto che il funzionamento della struttura sia il risultato dell'assunzione collettiva di compiti (livello C). Esiste una reale identificazione, da parte degli insegnanti, nelle motivazioni di fondo e negli obiettivi comuni (livello D), anche se da potenziare (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
25 Rapporti personali	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>

25 - Il dato presente risulta estremamente chiaro: in generale c'è cordialità sul piano personale. I rapporti sono forti soprattutto sul piano professionale, ma vi sono occasioni in cui le relazioni si presentano più aperte, elemento che contribuisce, in generale, a rasserenare il clima (livello C).

	A	B	C	D	E	m.item
26 Ambiente di lavoro	0%	0%	66,66%	0%	33,33%	<b>3,66</b>

26 - Emerge un clima di lavoro che piace alla maggioranza del personale. Tuttavia, andrebbero meglio chiariti i compiti (livello C). Si riconosce l'importanza che un buon ambiente di lavoro riflette sull'efficacia degli interventi educativi (livello E).

- *Interpretazione item per item Scuola Primaria*

- *Scuola primaria: area tematica Progetto educativo*

	A	B	C	D	E	m.item
1 Attitudini e conoscenze	0%	0%	44,44%	55,55%	0%	<b>3,55</b>

1 - Emerge una linea comune in merito alla necessità di apprendere contenuti, per poter incidere su attitudini, comportamenti, creatività degli alunni (livello D); mediamente garantito risulta, nelle pratiche didattiche, il raggiungimento di un equilibrio tra i contenuti, le attitudini, le regole di comportamento, la creatività (livello C). Occorrerebbe sottoporre tali elementi ad una revisione periodica (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
2 Competenze di base	0%	0%	0%	100%	0%	<b>4</b>

2 - Nella scuola risulta esserci una piena condivisione (livello D) sulle attività condotte, relativamente allo sviluppo delle competenze di base, in maniera specifica e sistematica, ed in accordo con gli obiettivi della scuola. Occorrerebbe, tuttavia, secondo quanto emerso, dedicare a tali elementi un tempo specifico nel programma orario delle differenti discipline (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
3 Orientamento scolastico e personale degli alunni	0%	0%	44,44%	55,55%	0%	<b>3,55</b>

3 - Nella scuola si riconosce la centralità di ogni alunno: le attività condotte e le riunioni preventivate evidenziano un certo coordinamento, definito partendo da linee esistenti (livello C). Risulta una media pianificazione dei tempi e della organizzazione delle risorse materiali ed umane, in vista dell'orientamento degli alunni (livello D). Si evince il bisogno di analizzare, con maggiore periodicità, il piano generale della scuola, tenendo in conto i risultati ottenuti (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
4 Orientamento dell'apprendimento	0%	0%	33,33%	55,55%	11,11%	<b>3,77</b>

4 - Emerge un buon grado di coordinamento rispetto ai temi orientamento ed apprendimento da definire all'interno della scuola (livello C, D, E). Nello specifico, si procede adoperando modalità attive e riflessive per far sì che gli alunni acquisiscano contenuti e ne possano valutare l'utilità (livello C). Anche la forma di lavoro da adottare risulta abbastanza chiara, risultando una sufficiente omogeneità fra gli interventi didattici realizzati dagli insegnanti, nel lavoro quotidiano.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
5 Strategie didattiche	0%	0%	55,55%	33,33%	11,11%	<b>3,55</b>

5 - Si evidenzia un accordo di fondo nella definizione di comuni strategie didattiche (livelli C, D, E); nella scuola ci si sforza di riconoscere e classificare le tecniche più utilizzate, con l'in-

tenzione di analizzare e di adottare, in forma congiunta, quelle più efficaci (livello C); si evidenzia una richiesta di discussione in merito ai vantaggi ed inconvenienti delle stesse (D), come anche di una loro revisione periodica, che consenta di introdurre nuove tecniche e strategie didattiche (E).

	A	B	C	D	E	m.item
6 Apprendimento e situazione alunni	0%	0%	55,55%	44,44%	0%	<b>3,44</b>

6 - È presente un sostanziale accordo in merito ai criteri generali relativi al necessario adattamento tra programmazione e situazioni concrete (livello C); al contempo, la scuola ha previsto attività di recupero per gli alunni con difficoltà, che tuttavia andrebbero potenziate (livello D). Emerge una domanda di revisione periodica e di analisi di quanto realizzato, per il perseguimento di livelli maggiori di integrazione della proposta didattico-disciplinare, con situazioni di vita reale (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
7 Comunicazione nel gruppo classe	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>

7 - La circolazione delle informazione è considerata estremamente importante e nella scuola sono presenti indicazioni generali a tal riguardo (livello C); occorrerebbe procedere ad una revisione periodica delle stesse, anche al fine di definire nuovi metodi per instaurare un equilibrio sempre maggiore tra relazioni che implicano autorità ed il necessario dialogo, finalizzato a promuovere l'autonomia dell'individuo e del gruppo (livello E).



	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
8 Organizzazione nel gruppo classe	0%	22,22%	77,77%	0%	0%	<b>2,77</b>

8 - L'organizzazione del gruppo-classe risulta molto importante; ci si preoccupa, difatti, di organizzare gli alunni rispetto ai compiti collettivi del gruppo-classe e della scuola (livello C); non emergono particolari elementi di frizione, rispetto ad una simile linea di condotta (livello B). Occorrerebbe, tuttavia, dedicare un tempo maggiore a simili attività (livello D) e procedere ad una revisione periodica degli schemi organizzativi del gruppo-classe, in maniera tale che gli alunni possano vivere le istituzioni scolastiche come preparazione alla vita adulta (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
9 Valutazione del progresso degli alunni	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>

9 - Fondamentale risulta nella scuola il controllo del progresso degli alunni; sono previste attività periodiche di valutazione ed un uso diversificato delle metodologie didattiche. Allo stesso modo, si stimola la partecipazione degli alluni al processo di valutazione (livello C). Si richiedono modalità diversificate di valutazione (livello D), ed una revisione periodica delle stesse (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
10 Definizione, adeguatezza condivisione degli obiettivi	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>

10 - C'è pieno accordo in merito agli obiettivi elaborati e definiti nella scuola; questi risultano accettati dagli insegnanti e

vengono considerati abbastanza adeguati (livello C). Al contempo, occorrerebbe procedere periodicamente ad un controllo dell'adeguatezza degli stessi obiettivi prefissati, in funzione dei risultati (livello D). Parimenti, si evidenzia una richiesta di nuovi metodi per definire ed adeguare gli obiettivi comuni della scuola (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
11 Partecipazione all'elaborazione	0%	22,22%	66,66%	11,11%	0%	<b>2,88</b>

11 - L'analisi congiunta dei livelli B, C, D evidenzia una visione dinamica dell'*item* oggetto di attenzione. Pur nella diversità degli esiti, emerge, difatti, come nella scuola ci si scambi informazioni e si stabiliscano criteri in accordo con l'orientamento generale (livello C). Rilevante anche la capacità di alcuni insegnanti di stabilire accordi tra di loro, con gli alunni e le famiglie sull'orientamento e sul Progetto educativo (livello B). In parallelo, è considerato rilevante il contributo dei differenti soggetti all'elaborazione ed alla revisione dello stesso (livello D). Emerge una richiesta di verifica periodica dei canali di partecipazione e dei campi di intervento specifici di ogni soggetto (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
12 Valori che orientano il progetto	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>

12 - I valori che orientano il progetto educativo sono pienamente condivisi nella scuola (livello C). Al contempo, emerge una richiesta di intervento, così da permettere di meglio esplicitare tali valori, nel passaggio dalla teoria alla pratica (livello D).

Ciò anche al fine di favorire la capacità degli alunni di valutare adeguatamente la realtà, per essere capaci di lavorare e di collaborare in un contesto in cui sono presenti opinioni diverse (livello E).

- *Scuola primaria: area tematica Struttura e funzionamento*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
13 Funzioni e organi di gestione	0%	22,22%	55,55%	22,22%	0%	<b>3</b>

13 - Emerge un forte accordo in merito alla definizione delle funzioni ed alla *governance* degli organi di gestione nella scuola (livelli B, C, D). Al contempo, alcuni settori del corpo docente avvertono il bisogno di meglio definire le modalità, per renderne più efficace il funzionamento (livello B). In generale, la scuola si presenta in grado di modificare il funzionamento degli organi di gestione, agendo secondo le necessità del momento (livello C). Un simile positivo giudizio risulta sostanzialmente confermato anche rispetto alla effettuazione delle funzioni di decisione, coordinamento e controllo (livello D).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
14 Processo decisionale	0%	33,33%	55,55%	11,11%	0%	<b>2,77</b>

14 - Nella scuola risulta definito il nucleo o i nuclei di persone preposte a prendere decisioni (livello C). Si registrano anche positive evoluzioni in merito alla individuazione di modalità che consentono di lavorare meglio e di evitare tensioni (livello B). I dati evidenziano anche una chiarezza relativamente ai nuclei operativi a cui spetta prendere decisioni, ed alla gestione delle

differenti attività finalizzate alla partecipazione di tutti (livello D). Emerge, tuttavia, una richiesta di revisione periodica delle modalità adottate, al fine di acquisire elementi dalle esperienze vissute (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
15 Coordinamento	0%	0%	100%	0%	0%	3

15 - Emerge un dato estremamente centrato sugli sforzi comuni, condotti per lavorare in maniera coordinata, partendo da alcuni accordi specificati nel progetto d'istituto (livello C). Al contempo, emerge una richiesta di definire maggiormente i canali formali, finalizzati alla realizzazione, in maniera coordinata, dei differenti aspetti del progetto educativo (livello D), si pensi alla necessità di stabilire un equilibrio sempre maggiore fra l'esperienza di un orientamento comune della scuola ed il riconoscimento di alcuni margini di intervento individuale, per orientare la revisione degli ambiti e dei meccanismi di coordinamento (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
16 Controllo regolamentazione del funzionamento funzionamento della scuola	0%	22,22%	77,77%	0%	0%	2,77

16 - Evidente risulta il valore attribuito dagli insegnanti alla revisione del funzionamento globale della scuola, evidenziando il necessario impegno comune (livello C). Tutto ciò avviene, tuttavia, soltanto in alcuni casi, soprattutto quando si verificano singole criticità (livello B). Emerge la richiesta, quindi, di revisioni sistematiche del funzionamento globale (livello D), come anche di procedere ad analisi finalizzate ad approfondire l'orientamento del progetto e della struttura della scuola (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
17 Comunicazione informazione	0%	22,22%	77,77%	0%	0%	<b>2,77</b>

17 - Nella scuola viene attribuita una grande importanza alla comunicazione (livello C). Alcuni gruppi di insegnanti sono riusciti a costruire canali finalizzati a promuovere una migliore circolazione delle informazioni (livello B). Emerge la richiesta di una periodica valutazione dell'incidenza della comunicazione e della circolazione delle informazioni, con riferimento all'efficacia degli interventi educativi effettuati (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
18 Condizioni personali e rapporto con gli allievi	0%	0%	77,77%	22,22%	0%	<b>3,22</b>

18 - L'analisi rivela come gli insegnanti evidenzino che si possa coniugare il necessario rigore, per essere esigenti nei confronti del proprio lavoro e di quello degli allievi, con un atteggiamento comprensivo e flessibile (livello C), in parallelo, si rileva la capacità di comprendere i problemi individuali (livello D). Emerge la richiesta di verifica dei metodi migliori per raggiungere gli obiettivi sopra menzionati, anche al fine di consentire al personale docente di trarre il massimo profitto dalle proprie risorse ed attitudini.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
19 Adeguamento tra competenze professionali degli insegnanti e necessità della scuola	0%	11,11%	88,88%	0%	0%	<b>2,88</b>

19 - I dati evidenziano una forte sintonia di giudizio sul fatto che i corsi e le responsabilità vengano assegnati in accordo con le atti-

tudini e le condizioni specifiche delle persone (livello C). Emerge anche il bisogno di una maggiore attenzione, nella attribuzione di corsi e responsabilità, alle esigenze della scuola (livello B). Occorrerebbe, di conseguenza, definire meglio i meccanismi di revisione nella distribuzione delle responsabilità (livello D), anche al fine di individuare il metodo migliore per potenziare le attitudini e le qualità personali e professionali dei docenti (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
20 Rapporti con le famiglie	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>

20 - Viene evidenziata la presenza, fra la scuola ed i genitori (associazioni di genitori, singole famiglie) di una rete di relazioni consolidata (livello C). Emerge, al contempo, il bisogno di prevedere un tempo maggiore per le riunioni, le comunicazioni ed i colloqui (livello D). Tutto ciò al fine di rivedere periodicamente la situazione in essere ed approfondire la possibilità di strutturare nuove forme di relazione (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
21 Rapporti con la società	0%	66,66%	33,33%	0%	0%	<b>2,33</b>

21 - Nella scuola gli insegnanti si adoperano per conoscere il quartiere e la città, instaurando relazioni con le istituzioni (livello B); ciò perché la scuola ritiene importante connettere la pratica pedagogica con il luogo in cui è situata (livello C). Al contempo, occorrerebbe potenziare la tipologia la frequenza degli stessi contatti con il territorio (livello D), realizzando una rete di relazioni con il quartiere, così da poter valutare il progetto educativo della scuola ed il suo funzionamento (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
22 Risorse materiali e didattiche	11,11%	33,33%	55,55%	0%	0%	<b>2,44</b>

22 - In generale, risulta che si usino non molti materiali didattici, tutti all'interno dello spazio fisico della classe (livello A); vi sono anche insegnanti che si accordano per utilizzare i materiali e le risorse disponibili utilizzando comuni metodologie, ed organizzando iniziative per acquistare o produrre nuovi materiali (livello B). Bene in chiaro risulta essere la relazione fra risorse didattiche e loro corretta utilizzazione, al fine di elevare la qualità educativa dell'offerta formativa (livello C). Occorrerebbe: verificare che gli insegnanti utilizzino le risorse materiali e didattiche in conformità con specifici criteri generali di efficacia pedagogica e di convenienza economica (livello D); elaborare e produrre nuovi materiali, facendo tesoro delle esperienze didattiche effettuate (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
23 Utilizzazione delle risorse economiche	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>

23 - Chiara risulta la modalità di pianificazione delle spese nella scuola (livello C). Occorrerebbe, tuttavia, procedere ad una diversa pianificazione e ripartizione delle risorse, sulla base delle necessità evidenziate dai vari soggetti che hanno a che fare con la scuola (livello D). Si potrebbe procedere con la ricerca di nuove modalità di analisi delle necessità per la gestione dei costi (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
24 Impegno	11,11%	77,77%	11,11%	0%	0%	<b>2</b>

24 - Emerge come vi siano nella scuola insegnanti che, seppure non abbiano responsabilità gestionali specifiche, apportano il proprio contributo al piano di lavoro generale (livello B); marginale il dato relativo al livello A, mentre il livello C indica l'assunzione collettiva di un compito. Occorrerebbe meglio strutturare modalità di lavoro in *équipe* (livello D), anche al fine di avere una maggiore coincidenza tra le motivazioni personali e gli obiettivi della scuola (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
25 Rapporti personali	0%	66,66%	33,33%	0%	0%	<b>2,33</b>

25 - Emerge la presenza di gruppi di insegnanti costituiti sulla base dell'affinità nel lavoro, dell'amicizia o della convergenza di punti di vista (livello B). Sul piano personale, i rapporti sono improntati alla cordialità, presentando occasioni in cui divengono più aperti, così da rasserenare il clima di lavoro (livello C). Si potrebbe procedere ad una periodica proposizione di strumenti volti a migliorare la qualità delle relazioni (livello D), oltre ad introdurre nuovi percorsi per la soluzione di conflitti individuali ed il potenziamento dell'efficacia dell'organizzazione del gruppo (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
26 Ambiente di lavoro	0%	66,66%	33,33%	0%	0%	<b>2,33</b>

26 - Emerge la presenza di gruppi di insegnanti dediti al loro lavoro ed impegnati a coinvolgere anche gli altri docenti (livello B). Il clima di lavoro risulta adeguato (livello C). Si potrebbe promuovere attività finalizzate a migliorare il coinvolgimento



generale (livello D), e procedere con analisi finalizzate ad affinare alcuni aspetti del funzionamento della scuola (livello E).

- *Interpretazione item per item Scuola secondaria di primo grado*

- *Scuola secondaria di primo grado: area tematica: Progetto educativo*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
1 Attitudini e conoscenze	0%	0%	55,55%	44,44%	0%	<b>3,44</b>

1 - Gli insegnanti si occupano di tutti quegli aspetti che conducono alla promozione di un'educazione integrale (livello C); emerge come la linea generale elaborata nella scuola esprima la necessità di apprendere alcuni contenuti e di incidere contemporaneamente sulle attitudini, sui comportamenti e sulla creatività degli alunni (livello D). Si potrebbe procedere ad una revisione periodica di alcuni aspetti educativi, tenendo conto delle necessità degli alunni e del contesto (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
2 Competenze di base	0%	55,55%	22,22%	22,22%	0%	<b>2,66</b>

2 - Nella scuola si realizza una azione congiunta, a seguito della presenza di gruppi di insegnanti che si scambiano informazioni sui procedimenti e sui metodi di lavoro che riguardano le competenze di base (livello B); presente anche la pianificazione del trattamento delle stesse competenze, prevalendo la convinzione che si tratti di questioni rilevanti (livello D). Occorrerebbe, tuttavia, dedicarvi un tempo specifico nel programma orario delle differenti discipline (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
3 Orientamento scolastico e personale degli alunni	0%	33,33%	22,22%	33,33%	11,11%	<b>3,22</b>

3 - Emerge una generalizzata capacità di lavorare in équipe (livelli B, C, D, E). Nella scuola vi sono insegnanti che di mutuo accordo raccolgono informazioni, le analizzano e trovano il modo di dedicare attenzione e tempi all'orientamento degli alunni (livello B). Emerge, difatti, una cultura che pone al centro del processo educativo l'alunno (livello C). Tutto ciò si evince anche nella pianificazione dei tempi, delle risorse materiali ed umane dedicate all'analisi delle informazioni pervenute (livello D). Sono previsti momenti di analisi del piano generale della scuola, con riferimento specifico all'orientamento (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
4 Orientamento dell'apprendimento	11,11%	22,22%	44,44%	22,22%	0%	<b>2,77</b>

4 - Si evidenzia un dato che indica modalità di lavoro diversificate, secondo quanto ogni insegnante decide che si possa esigere dal gruppo-classe (livello A). In generale, tuttavia, nella scuola si orienta l'apprendimento attraverso metodologie che promuovono una didattica attiva, al fine di consentire che gli alunni acquisiscano i contenuti, individuandone l'utilità (livello C). E' possibile annotare anche un generale accordo in merito alle procedure di lavoro adottate (livello B), essendo stata elaborata, nell'istituto, una forma adeguata per poter ottenere un migliore rendimento/soddisfazione/partecipazione e progresso degli alunni (livello D). Occorrerebbe, tuttavia, prevedere, periodicamente, una revisione dei procedimenti poc'anzi analizzati (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
5 Strategie didattiche	0%	11,11%	88,88%	0%	0%	<b>2,88</b>

5 - Allo scambio di informazioni sulle tecniche utilizzate (livello B) fa seguito l'impegno, presente nella scuola, a riconoscere e classificare le metodologie più utilizzate, con l'intenzione di analizzare ed adottare, in forma congiunta, quelle più efficaci (livello C). Emerge una richiesta di maggiore condivisione delle stesse (livello D), e di possibilità di revisione, in funzione dei risultati e del loro grado di adeguatezza al livello di scolarità richiesto ed ai traguardi prefissati nelle discipline d'insegnamento (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
6 Apprendimento e situazione alunni	0%	22,22%	33,33%	44,44%	0%	<b>3,22</b>

6 - Nella scuola sono stati assunti criteri generali per l'adattamento tra programmazione e situazioni concrete degli alunni (livello C). Evidente risulta la volontà generale di adeguare l'apprendimento al livello degli interessi e motivazioni degli alunni (livello B). Tutto ciò si riverbera nel progetto della scuola, dove si vince un sostanziale equilibrio tra l'attenzione alle situazioni dei singoli alunni e la realizzazione di azioni finalizzate a consentire che questi raggiungano determinati livelli (livello D); tornerebbe utile analizzare, in modo dettagliato, i metodi di lavoro più adeguati per tali finalità, e le possibili forme di recupero delle situazioni dove emergano particolari criticità (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
7 Comunicazione nel gruppo classe	0%	22,22%	44,44%	11,11%	0%	<b>2,22</b>

7 - Notevole risulta l'importanza attribuita alla comunicazione tra i membri del gruppo-classe (livello C); sono presenti comuni atteggiamenti tra insegnanti che fanno sì che gli alunni possano esprimere le proprie reazioni, i propri dubbi, vedendo accogliere, in maniera favorevole, i loro desideri (livello B). Tali atteggiamenti evidenziano criteri condivisi negli interventi educativi preventivati, elemento che facilita la comunicazione tra tutti i membri del gruppo ed anche tra tutti i gruppi-classe (livello D). Occorrerebbe, tuttavia, rivedere periodicamente le coordinate entro le quali si muove la comunicazione così stabilita (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
8 Organizzazione nel gruppo classe	11,11%	22,22%	22,22%	44,44%	0%	<b>3</b>

8 - Si evidenzia una comune visione in merito alla modalità di organizzazione del gruppo-classe (livello A, B, C, D). Sono presenti modalità organizzative che nascono dal confronto fra insegnanti (livello A), alle quali si sommano accordi intercorrenti tra docenti, con l'intento di dare al gruppo classe una organizzazione che aiuti ad indirizzare meglio le relazioni di lavoro e la realizzazione dei progetti e dei compiti (livello B). Nella scuola, si è proceduto anche ad organizzare gli alunni rispetto ai compiti collettivi del gruppo classe e dell'istituto (livello C). Ciò avviene poiché si ritiene che organizzare la vita del gruppo classe sia fondamentale. La modalità organizzativa convenuta consente a tutti i membri di riconoscere il proprio ruolo (livello D). Presente risulta una richiesta di revisione periodica degli schemi organizzativi del gruppo-

classe, in modo tale che gli alunni prendano coscienza e vivano le istituzioni come preparazione alla vita adulta. (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
9 Valutazione del progresso degli alunni	0%	11,11%	55,55%	33,33%	0%	<b>3,22</b>

9 - Vi è una discussione in merito ai criteri valutativi adottati (livello B); il controllo del progresso degli alunni avviene attraverso periodiche attività di valutazione e l'uso diversificato di tecniche (livello C). Chiara risulta la definizione degli aspetti da valutare, con l'indicazione di criteri riguardanti la partecipazione degli alunni alla valutazione (livello D). Periodicamente si dovrebbe procedere ad una revisione degli aspetti appena enumerati (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
10 Definizione adeguatezza condivisione degli obiettivi	0%	0%	77,77%	22,22%	0%	<b>3,22</b>

10 - Gli obiettivi elaborati e definiti nella scuola vengono accettati dalla maggioranza degli insegnanti, considerandoli adeguati (livello C); la loro redazione risulta di facile leggibilità ed anche il clima generale risente, in maniera positiva, dello sforzo compiuto in questa direzione (livello D). La revisione periodica dei metodi adottati potrebbe condurre a potenziare ulteriormente metodi ed obiettivi comuni (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
11 Partecipazione all'elaborazione	0%	0%	44,44%	55,55%	0%	<b>3,55</b>

11 - Nella scuola si scambiano informazioni e si stabiliscono criteri di intervento, in accordo con l'orientamento generale (livello C); importante risulta il contributo dei differenti soggetti all'elaborazione ed alla revisione del progetto educativo comune (livello D). I canali della partecipazione ed i relativi campi di intervento occorrerebbe periodicamente revisionarli (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
12 Valori che orientano il progetto	0%	0%	66,66%	33,33%	0%	<b>3,66</b>

12 - Emerge un orientamento comune in merito ai valori da promuovere relativamente al concetto di persona (livello C), che risultano esplicitati, tanto nella teoria, quanto nella pratica (livello D). Tali elementi andrebbero rilevati anche nelle dinamiche interne, relativamente alla capacità degli alunni di valutare adeguatamente la realtà, al fine di essere protagonisti nella costruzione di contesti in cui siano presenti, con uguale dignità, opinioni diverse (livello E).

*- Scuola secondaria di primo grado: area tematica Struttura e funzionamento*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
13 Funzioni e organi di gestione	0%	0%	22,22%	77,77%	0%	<b>3,77</b>

13 - Risultano ben definite funzioni e numero degli organi di gestione presenti nella scuola (livello C); il loro funzionamento appare articolato in modo tale da espletare ogni attività in maniera agile ed efficace (livello D). Al fine di introdurre eventuali cambiamenti si potrebbe procedere ad una revisione periodica degli interventi sopra menzionati (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
14 Processo decisionale	0%	0%	11,11%	88,88%	0%	<b>3,88</b>

14 - I nuclei di persone preposte a prendere le decisioni risulta chiaro (livello C), ma soprattutto evidenti appaiono le modalità attraverso le quali ciò avviene: emerge difatti una capacità operativa riconosciuta come efficace ed in grado di ridurre le tensioni (livello D). Revisioni periodiche potrebbero essere introdotte al fine di elaborare nuove tecniche decisionali mutate dall'esperienza acquisita. (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
15 Coordinamento	0%	0%	33,33%	66,66%	0%	<b>3,66</b>

15 - Nella scuola si compiono sforzi per lavorare in maniera coordinata, a partire da accordi specifici elaborati nel progetto d'istituto (livello C). Ben definiti risultano i canali formali che

permettono di realizzare in maniera coordinata i differenti aspetti del progetto educativo (D). Emerge, al contempo, una richiesta di revisione periodica degli elementi sopra menzionati (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
16 Controllo regolamentazione del funzionamento della scuola	0%	0%	66,66%	33,33%	0%	<b>3,66</b>

16 - Si lavora periodicamente alla revisione di aspetti relativi al funzionamento della scuola (livello B). Gli insegnanti considerano infatti tale aspetto importante, al fine di poter trarre indicazioni dai risultati conseguiti, per la promozione del miglioramento (livello D). Occorrerebbe, a tal proposito, compiere analisi sistematiche del funzionamento (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
17 Comunicazione informale	0%	11,11%	55,55%	33,33%	0%	<b>3,22</b>

17 - Nella scuola viene attribuita importanza alla comunicazione ed allo scambio di informazioni (livello B); i canali di circolazione delle stesse sono stati determinati con precisione (livello C e D). Al fine di consentire un sempre maggiore coinvolgimento, occorrerebbe promuovere revisioni periodiche degli elementi oggetto di analisi (livello E).



	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
18 Condizioni personali e rapporto con gli allievi	0%	11,11%	55,55%	33,33%	0%	<b>3,22</b>

18 - Si lavoro al fine di orientare gli allievi in maniera aperta (livello B). Gli insegnanti credono che si possa coniugare il necessario rigore con atteggiamenti comprensivi e flessibili (livello C). Si tratta di pratiche generalizzate, tanto da rappresentare un elemento regolatore dei rapporti fra insegnanti ed allievi (livello D). Sarebbe possibile individuare nuovi metodi attraverso una revisione periodica delle modalità intervento adottate (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
19 Adeguamento tra competenze professionali degli insegnanti e necessità della scuola	0%	0%	100%	0%	0%	<b>3</b>

19 - Gli insegnanti si trovano d'accordo sul fatto che i corsi e le responsabilità vengono assegnate in accordo con le attitudini e le condizioni specifiche delle persone (livello C). Occorrerebbe, tuttavia, rivedere la distribuzione delle responsabilità secondo il criterio di adeguamento tra necessità e risorse umane (livello D), procedendo periodicamente ad una analisi dei risultati conseguiti (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
20 Rapporti con le famiglie	0%	22,22%	55,55%	22,22%	0%	<b>3</b>

20 - Le relazioni scuola-famiglia risultano strutturate (livello B); esiste una rete di collaborazione tra scuola e genitori (livello C), realizzata attraverso relazioni assunte in maniera responsabile (livello D). Emerge la richiesta di rivedere la distribuzione

delle responsabilità e di individuare metodi migliori per consolidare tale rapporto con le famiglie (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
21 Rapporti con la società	11,11%	22,22%	55,55%	11,11%	0%	<b>2,66</b>

21 - Emerge una costante attenzione nei confronti dei rapporti con la società, portati avanti secondo diverse gradualità nella definizione delle relazioni e tenendo in conto delle differenze fra gli obiettivi (livelli A, B, C, D). Molti insegnanti sono mossi dalla necessità di realizzare interventi pedagogici legati alla realtà (livello B); i rapporti con il territorio sono definiti e si realizzano in buona parte nella programmazione (livello D). Andrebbe meglio utilizzata la rete di relazioni con il quartiere o con la città, per promuovere nuove forme di arricchimento reciproco (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
22 Risorse materiali e didattiche	0%	22,22%	66,66%	11,11%	0%	<b>2,88</b>

22 - Le risorse didattiche presenti e la corretta utilizzazione degli spazi fisici contribuiscono alla qualità educativa offerta (livello C). Vi sono insegnanti che organizzano iniziative per acquistare o produrre nuovi materiali (livello B). Andrebbero revisionati programma orari e modalità di utilizzo della biblioteca/laboratori/risorse comuni (livello D), anche al fine di allargare il campo delle possibilità didattiche e di far tesoro di esperienze diverse (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
23 Utilizzazione delle risorse economiche	0%	22,22%	55,55%	22,22%	0%	<b>3</b>

23 - I livelli B, C, D denotano una generale condivisione delle modalità di utilizzo delle risorse economiche della scuola, con settori che hanno previsto un ritmo di spesa equilibrato in funzione delle necessità acquisite (livello B). Le spese sono, difatti, pianificate (livello C) sulla base di una analisi delle necessità individuate da tutti i soggetti che hanno a che fare con la scuola (livello D). Occorrerebbe, al contempo ricercare nuove modalità di analisi delle necessità della gestione dei costi (livello E).

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m.item</b>
24 Impegno	0%	55,55%	22,22%	22,22%	0%	<b>2,66</b>

24 - Vi sono insegnanti che apportano il loro contributo al piano di lavoro generale, attuando iniziative relative al funzionamento complessivo della scuola (livello B): si evince una generale consapevolezza di come il buon funzionamento sia il risultato dell'assunzione collettiva di un compito, per questo si cerca di lavorare sulla base di principi improntati alla puntualità ed all'adempimento del lavoro quotidiano (livello C). Gli insegnanti partecipano e si assumono le proprie responsabilità nelle decisioni e nel lavoro concreto, poiché diffusa è la capacità di lavorare in *équipe* (livello D). Tuttavia, occorrerebbe incentivare momenti di verifica dei canali di partecipazione (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
25 Rapporti personali	0%	22,22%	55,55%	22,22%	0%	<b>3</b>

25 - Le scelte operate con riferimento all'*item* in oggetto risultano condivise (livelli B, C, D). Nello specifico, si registra un clima di diffusa cordialità sul piano personale, essendosi strutturate relazioni che contribuiscono ad un generale rasserenamento del clima di lavoro (livello C). All'interno dei gruppi si verifica una convergenza di punti di vista (livello B). La collaborazione risulta essere un elemento ampiamente ricercato (livello D), emergendo anche la richiesta di rapporti che contribuiscano all'arricchimento reciproco ed all'ampliamento del campo di interessi delle persone (livello E).

	A	B	C	D	E	m.item
26 Ambiente di lavoro	0%	55,55%	22,22%	22,22%	0%	<b>2,66</b>

26 - I livelli B, C, D esprimono un atteggiamento positivo nei confronti del compito da realizzare. Vi son gruppi che si dedicano al loro lavoro con impegno, riuscendo a coinvolgere anche altri insegnanti (livello B). Emerge un clima di lavoro che piace alla maggioranza del personale (livello C). I membri dei gruppi sono quindi soddisfatti di come si lavora (livello D), pur emergendo la richiesta di procedere all'analisi delle situazioni realizzate, al fine di migliorare gli aspetti del funzionamento della scuola (livello E).

### 3.1 Interpretazione della media delle percentuali

<b>Interpretazione della media delle percentuali del Progetto educativo Scuola dell'infanzia</b>					
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
$\bar{X}$ % P. E.	1,85	16,66	48,14	30,55	0,92

I livelli B, C e D fanno emergere una elevata capacità di interventi ed iniziative individuali; al contempo, risulta presente un certo grado di accordo su diversi aspetti realizzativi del progetto educativo (livello C). In merito agli esiti relativi alla sua realizzazione concreta, emerge un dato che esprime una certa condivisione da parte degli insegnanti (livello C), definito nella pratica, e di cui si verifica una richiesta di monitoraggio del funzionamento (livello D) ed introduzione di innovazioni attraverso interventi periodici (livello E).

<b>Interpretazione della media delle percentuali di Struttura e funzionamento Scuola dell'infanzia</b>					
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
$\bar{X}$ % S. F.	0,79	19,83	46,82	32,53	0

Emerge l'individuazione di canali istituzionali in grado di orientare e coordinare il funzionamento della scuola (livello C), soggetti tuttavia a numerosi sforzi (livello B). Occorrerebbe proseguire il lavoro condotto per poter giungere alla definizione di una struttura agile ed efficace (livello D), anche effettuando periodici monitoraggi delle azioni condotte.

<b>Interpretazione della media delle percentuali del Progetto educativo Scuola primaria</b>					
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
$\bar{X}$ % P. E.	0	3,70	64,81	29,62	1,85

Emerge una forte condivisione dei valori afferente al livello C, evidenziando la capacità di dare attuazione a diversi aspetti del Progetto educativo; è presente la richiesta di intervento, finalizzata a monitorare l'efficacia del progetto educativo (livello D), anche attraverso periodiche revisioni (livello E).

<b>Interpretazione della media delle percentuali di Struttura e funzionamento Scuola primaria</b>						
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>m. item</b>
$\bar{X}$ % S. F.	1,58	30,1	64,28	3,96	0	<b>2,70</b>

La gestione della Struttura e del Funzionamento della scuola riceve una valutazione positiva fra la maggior parte degli insegnanti (livello C); esiste un gruppo di docenti impegnato per la costituzione di canali gestionali (livello B). Emerge al contempo la necessità di lavorare affinché la struttura generale risulti maggiormente agile ed efficace (livello D), anche attuando periodiche revisioni delle modalità adottate (livello E).

<b>Interpretazione della media delle percentuali del Progetto educativo Scuola secondaria di primo grado</b>					
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
$\bar{X}$ % P. E.	1,85	16,66	48,14	30,55	0,92

Il giudizio in merito alla realizzazione del progetto educativo risulta positivo (livelli B, C e D). Emergono alcune richieste in merito ad un maggiore coordinamento (livello A), ma risulta anche un campione che si esprime positivamente in merito alla realizzazione del progetto educativo (livello C). Anche i risvolti sul piano pratico risultano adeguati (livello D). Emerge, al contempo, una richiesta di revisione periodica del suo funzionamento del Pe (livello E).

<b>Interpretazione della media delle percentuali di Struttura e funzionamento Scuola secondaria primo grado</b>					
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
$\bar{X}$ % S. F.	0,79	19,83	46,82	32,53	0

Si evidenzia la presenza di canali istituzionali che orientano e coordinano il funzionamento della scuola (livello C), che si ritiene abbastanza agile ed efficace (livello D). Tale situazione necessita, tuttavia, anche di revisioni periodiche (livello E).

#### 4. Descrizione dei punteggi medi degli item

<b>Punteggi medi degli <i>item</i> Progetto educativo Scuola dell'infanzia</b>	
<b>numero item</b>	<b>m. item</b>
1	<b>3,66</b>
2	<b>3</b>
3	<b>3,83</b>
4	<b>3,16</b>
5	<b>3,5</b>
6	<b>3,66</b>
7	<b>3,66</b>
8	<b>3,83</b>
9	<b>3,33</b>
10	<b>3,5</b>
11	<b>3,66</b>
12	<b>3,83</b>
Media Progetto educativo	<b>3,55</b>

L'analisi dei punteggi medi degli item ci consente di fare alcune considerazioni. Annotiamo come tutti gli *item* presenti nell'area progetto educativo superino il punteggio 3 e lo stesso punteggio medio risulta avere un valore pari a 3,55. Emerge una visione comune del Progetto educativo, con elementi che ne denotano capacità di coordinamento e realizzazione. Ciò risulta particolarmente evidente con riferimento ad aspetti afferenti la conoscenza dei modelli di comportamento (*item* 1) e le modalità di apprendimento nelle pratiche didattiche (*item* 6).



<b>Punteggi medi degli <i>item</i> Struttura e funzionamento Scuola dell'infanzia</b>	
<b>numero item</b>	<b>m. item</b>
13	<b>3,66</b>
14	<b>3,83</b>
15	<b>3,16</b>
16	<b>3,16</b>
17	<b>4,16</b>
18	<b>3,5</b>
19	<b>3,66</b>
20	<b>4</b>
21	<b>3,16</b>
22	<b>4</b>
23	<b>3,33</b>
24	<b>3,66</b>
25	<b>3</b>
26	<b>3,66</b>
Media Struttura e funzionamento	<b>3,79</b>

Anche per quanto concerne la Struttura e Funzionamento il giudizio complessivo risulta positivo, con punte molto al di sopra della media (*item* 17 e 22); si tratta di ambiti che fanno riferimento alle modalità organizzative della comunicazione interna alla scuola e di utilizzazione delle risorse materiali e didattiche. La media conseguita conferma che la maggior parte degli insegnanti constata un funzionamento della struttura alquanto efficace.

<b>Punteggi medi degli item Progetto educativo Scuola primaria</b>	
<b>numero item</b>	<b>m. item</b>
1	<b>3,55</b>
2	<b>4</b>
3	<b>3,55</b>
4	<b>3,77</b>
5	<b>3,55</b>
6	<b>3,44</b>
7	<b>3</b>
8	<b>2,77</b>
9	<b>3</b>
10	<b>3</b>
11	<b>2,88</b>
12	<b>3</b>
Media Progetto educativo	<b>3,29</b>

L'analisi del punteggio medio degli item denota valori quasi sempre sopra il 3; emerge una forte attenzione per la promozione delle competenze di base (*item 2*). Valori sopra la media si riscontrano anche nell'item 4, dove emerge una particolare attenzione nei confronti di attività che promuovono l'orientamento. Si ravvisa un giudizio complessivamente positivo in merito al funzionamento del Progetto educativo, come da media *item*.

<b>Punteggi medi degli <i>item</i> Struttura e funzionamento Scuola primaria</b>	
<b>numero item</b>	<b>m. item</b>
13	<b>3</b>
14	<b>2,77</b>
15	<b>3</b>
16	<b>2,77</b>
17	<b>2,77</b>
18	<b>3,22</b>
19	<b>2,88</b>
20	<b>3</b>
21	<b>2,33</b>
22	<b>2,44</b>
23	<b>3</b>
24	<b>2</b>
25	<b>2,33</b>
26	<b>2,33</b>
Media Struttura e funzionamento	<b>2,70</b>

Vi sono sezioni come la gestione degli organi scolastici o i valori che informano l'azione della scuola che evidenziano un giudizio positivo; vi sono anche elementi da sottoporre ad ulteriore approfondimento, così come mostra il punteggio relativo alla media.

Punteggi medi degli <i>item</i> Progetto educativo Scuola Secondario I grado	
numero item	m. item
1	3,44
2	2,66
3	3,22
4	2,77
5	2,88
6	3,22
7	2,22
8	3
9	3,22
10	3,22
11	3,55
12	3,66
Media Progetto educativo	3,08

Gli *item* con un punteggio dal 3 in su denotano una generale condivisione del Progetto educativo; emergono anche *item* dove è ravvisabile una partecipazione ancora maggiore alla elaborazione del progetto della scuola (*item* 11), ed una elevata condivisione dei valori che lo informano.

<b>Punteggi medi degli <i>item</i> Struttura e funzionamento Scuola Secondario I grado</b>	
<b>numero item</b>	<b>m. item</b>
13	<b>3,77</b>
14	<b>3,88</b>
15	<b>3,66</b>
16	<b>2,88</b>
17	<b>3,22</b>
18	<b>3,22</b>
19	<b>3</b>
20	<b>3</b>
21	<b>2,66</b>
22	<b>2,88</b>
23	<b>3</b>
24	<b>2,66</b>
25	<b>3</b>
26	<b>2,66</b>
Media Struttura e funzionamento	<b>3,10</b>

Emerge un punteggio che denota un giudizio positivo in merito al funzionamento della struttura scolastica. Si evidenziano alcuni *item* che confermano, in maniera particolare, un simile giudizio: si veda processo decisionale (*item* 14) ed organizzazione e gestione delle funzioni e degli organi di gestione (*item* 13).

## 5. Analisi della graduatoria degli item ordinati secondo i punteggi medi

<b>Graduatoria degli <i>item</i> Progetto Educativo Scuola dell'infanzia</b>	
<b>Numero item</b>	<b>m. item</b>
12	<b>3,83</b>
8	<b>3,83</b>
3	<b>3,83</b>
11	<b>3,66</b>
7	<b>3,66</b>
6	<b>3,66</b>
1	<b>3,66</b>
10	<b>3,5</b>
5	<b>3,5</b>
9	<b>3,33</b>
4	<b>3,16</b>
2	<b>3</b>
Media Progetto educativo	<b>3,55</b>

Dall'analisi emerge come vi sia un forte adesione ai valori che orientano il progetto educativo della scuola (item 12). Risultati che si rinvergono anche nella capacità di organizzare il gruppo-classe (item 8) e di comunicare con esso (item 7), elemento che si ritrova, altresì, nella condivisione degli obiettivi comuni (item 10) e delle strategie didattiche adottate (item 5). In generale, emerge una capacità di socializzare le modalità di partecipazione all'elaborazione ed alla revisione del progetto (11). Sopra la media anche egli elementi afferenti alla promozione degli apprendimenti (item 6), ed all'utilizzo di modelli

per la promozione di un'educazione integrale dell'alunno (item 1). Emerge, al contempo, una richiesta di maggiore attenzione per la promozione delle competenze di base (item 2), e degli apprendimenti in situazioni concrete (item 6), da organizzare attraverso specifici momenti di orientamento ed apprendimento (item 4).

<b>Graduatoria degli <i>item</i> Struttura e funzionamento Scuola dell'infanzia</b>	
<b>Numero item</b>	<b>m. item</b>
22	<b>4</b>
20	<b>4</b>
14	<b>3,83</b>
26	<b>3,66</b>
24	<b>3,66</b>
19	<b>3,66</b>
13	<b>3,66</b>
18	<b>3,5</b>
23	<b>3,33</b>
21	<b>3,16</b>
16	<b>3,16</b>
15	<b>3,16</b>
25	<b>3</b>
Media Struttura funzionamento	<b>3,79</b>

La comunicazione tra i membri della scuola risulta efficace (*item 17*), elemento che si riverbera nella capacità di organizzare le risorse materiali e didattiche in modo adeguato (*item 22*). In generale, tali elementi risultano efficaci anche nella strutturazione di una relazione con le famiglie (*item 20*). Sopra

la media le modalità attraverso le quali si prendono decisioni per la realizzazione del Progetto educativo (*item 14*), un dato che porta a valutare positivamente anche l'ambiente di lavoro (26), generando le giuste motivazione per promuovere un impegno adeguato da parte degli insegnanti (*item 24*). Vi sono, tuttavia, comparti dove emerge una richiesta di revisione delle modalità adottate per la definizione della Struttura e funzionamento della scuola: si pensi alla attribuzione degli incarichi (*item 19*), al conseguente funzionamento degli organi di gestione della scuola (*item 13*) ed al controllo e regolamentazione del funzionamento degli stessi (*item 16*). Un ulteriore approfondimento andrebbe condotto in merito ai rapporti personali (*item 25*) e con gli allievi (*item 18*) e, più in generale, con la società (*item 21*), da intendere come adeguamento ai bisogni dell'utenza ed ai nuovi contesti sociali, anche al fine di coordinare, in maniera sempre più efficace, i procedimenti di lavoro e le attività ad essi relative (*item 15*).



<b>Graduatoria degli <i>item</i> Progetto Educativo Scuola primaria</b>	
<b>numero item</b>	<b>m. item</b>
2	4
4	3,77
5	3,55
3	3,55
1	3,55
6	3,44
12	3
10	3
9	3
7	3
11	2,88
8	2,77
Media Progetto educativo	3,29

Dall'analisi degli item si evidenzia un grande interesse per la promozione delle competenze di base (item 2); in linea con tale impostazione, si osserva una specifica attenzione ai diversi aspetti dell'apprendimento (item 4). Anche le strategie didattiche (item 5) ed i momenti specifici previsti per l'orientamento degli alunni (item 3), coerentemente con quanto descritto, risultano al centro dell'attenzione degli insegnanti. L'elaborazione di modelli finalizzati alla promozione delle conoscenze e della creatività (item 1) e, più in generale, volti a promuovere gli apprendimenti in situazioni concrete (item 6), trovano un diffuso consenso. Occorrerebbe, tuttavia, strutturare momenti finalizzati ad esplicitare meglio i valori alla base del Progetto educativo, affinché la sua progettazione non risulti un mero atto formale (12); occorrerebbe anche meglio definire gli obiettivi educativi, e promuovere la

condivisione degli stessi (item 10). Al contempo, specifica attenzione andrebbe indirizzata a verificare che gli obiettivi vengano raggiunti (item 9). Tutto ciò avrebbe bisogno di una maggiore organizzazione (item 8) e circolazione delle informazioni nel gruppo classe (item 7), e partecipazione all'elaborazione ed alla revisione del Progetto educativo (item 11).

<b>Graduatoria degli <i>item</i> Struttura e funzionamento Scuola primaria</b>	
<b>Numero item</b>	<b>m. item</b>
18	<b>3,22</b>
23	<b>3</b>
20	<b>3</b>
15	<b>3</b>
13	<b>3</b>
19	<b>2,88</b>
17	<b>2,77</b>
16	<b>2,77</b>
14	<b>2,77</b>
22	<b>2,44</b>
26	<b>2,33</b>
25	<b>2,33</b>
21	<b>2,33</b>
24	<b>2</b>
Media Struttura funzionamento	<b>2,70</b>

Emerge un dato di grande positività nei confronti delle relazioni che la scuola ha saputo strutturare con allievi (*item 18*) e famiglie (*item 20*) ed, in generale, verso aspetti attinenti l'efficacia della comunicazione-informazione all'interno della scuola (*item 17*). Anche le modalità di coordinamento (*item 15*), gestione (*item 13*) e controllo (*item 16*) del funzionamento della

scuola risultano ampiamente condivise. Si mostra coerente la relazione fra competenze professionali degli insegnanti e necessità della scuola (*item* 19): a conferma viene espresso un giudizio positivo in merito anche all'utilizzo delle risorse economiche (*item* 23). Pertinenti risultano le decisioni assunte (*item* 14); andrebbero invece revisionati i criteri utilizzati per la selezione e l'utilizzo delle risorse materiali e didattiche (*item* 22), anche al fine di rendere l'ambiente di lavoro (*item* 26) in grado di promuovere sempre meglio l'intervento educativo e favorire l'impegno (*item* 24). Ciò andrebbe ad incidere, in maniera positiva, anche sulla qualità dei rapporti personali (*item* 25). Emerge anche una richiesta di una maggiore strutturazione dei rapporti della scuola con la società (*item* 21).

<b>Graduatoria degli <i>item</i> Progetto Educativo Scuola primaria</b>	
<b>numero <i>item</i></b>	<b>m. <i>item</i></b>
12	<b>3,66</b>
11	<b>3,55</b>
1	<b>3,44</b>
10	<b>3,22</b>
9	<b>3,22</b>
6	<b>3,22</b>
3	<b>3,22</b>
8	<b>3</b>
5	<b>2,88</b>
4	<b>2,77</b>
2	<b>2,66</b>
7	<b>2,22</b>
Media Progetto educativo	<b>3,08</b>

Gli *item* che occupano le prime posizione sono il 12 e l'11, strettamente correlati, poiché indicano la partecipazione al progetto educativo e la condivisione in termini di valori. Tali *item*,

esprimendo un punteggio superiore alla media, testimoniano la presenza, nella scuola, di un progetto comune. Tali considerazioni possono essere espresse per molti altri *item*, si veda il punteggio conseguito da quelli che indicano la promozione degli apprendimenti (*item* 1), il grado di condivisione degli obiettivi (10), la qualità delle relazioni con gli alunni (3, 6). Emerge, tuttavia, una richiesta di maggiore attenzione per le attività di orientamento degli alunni (4) e la definizione di momenti finalizzati alla condivisione delle strategie didattiche da proporre (5). Simile richiesta si indirizza verso gli *item* 2 e 7, indicativi delle attività di promozione delle competenze di base e delle modalità di comunicazione nel gruppo-classe.

<b>Graduatoria degli <i>item</i> Struttura e funzionamento Scuola secondaria di primo grado</b>	
<b>numero item</b>	<b>m. item</b>
14	<b>3,88</b>
13	<b>3,77</b>
15	<b>3,66</b>
18	<b>3,22</b>
17	<b>3,22</b>
25	<b>3</b>
23	<b>3</b>
20	<b>3</b>
19	<b>3</b>
22	<b>2,88</b>
16	<b>2,88</b>
26	<b>2,66</b>
24	<b>2,66</b>
21	<b>2,66</b>
Media Struttura e funzionamento	<b>3,10</b>

Dall'analisi degli *item* emerge una notevole capacità di coordinamento interno della scuola ed un elevato grado di condivisione delle modalità di funzionamento della sua struttura. Ciò risulta indicativo, in particolar modo, visionando il punteggio dell'*item* 14, che esprime il funzionamento del processo decisionale, oltre che dell'*item* 13, funzioni ed organi di gestione, e 15, coordinamento. Ciò risulta coerente con il punteggio espresso anche dall'*item* 17, indicativo dell'efficacia della comunicazione-informazione attuata nella scuola. Più in generale emerge un quadro dove l'utilizzazione delle risorse economiche (*item* 23) risulta in linea con le necessità espresse dagli insegnanti (*item* 19). Si registra, al contempo, una richiesta di revisione periodica del funzionamento della struttura della scuola (*item* 16). Pur in presenza di un clima di lavoro giudicato positivamente dalla maggioranza degli insegnanti, come emerso nell'analisi degli *item*, occorrerebbe potenziare le relazioni con il quartiere e la città (*item* 21), anche per dare seguito all'impegno profuso dagli insegnanti nella partecipazione al piano di lavoro della scuola (*item* 24).

## **6. Risultati del QUAFES sulla base del raggruppamento degli *item***

Di seguito si propone il raggruppamento degli *item* per blocchi affini; si prendono, così, a riferimento i punteggi medi dei differenti blocchi di *item*, afferenti al raggruppamento, per procedere all'analisi dei risultati conseguito. Gli *item* delle due aree tematiche, Progetto educativo e Struttura/Funzionamento sono stati aggregati all'interno di 6 blocchi, coerenti per finalità e funzioni.

*Analisi concetti chiave - Scuola dell'infanzia*

Concetti chiave	Item	Scuola dell'infanzia	
		Media $\bar{X}= 3,67$	Media di raggruppamento
1. Disegno PE			
1.1 Linea educativa	1	3,66	3,33
	2	3	
1.2 Strategie nei confronti degli alunni e apprendimento	4	3,16	3,44
	5	3,5	
	6	3,66	
1.3 Intervento sugli alunni	3	3,83	3,77
	7	3,66	
	8	3,83	
1.4 Valutazione degli alunni-apprendimento	9	3,33	3,33
2. Grado di realizzazione del PE	10	3,5	3,66
	11	3,66	
	12	3,83	
3. Dimensione del disegno e della pianificazione del Progetto	20	4	3,58
	21	3,16	
4. Gestione	13	3,66	3,59
	14	3,83	
	15	3,16	
	16	3,16	
	17	4,16	
5. Intervento personale	18	3,5	3,45
	24	3,66	
	25	3	
	26	3,66	
6. Risorse	19	3,66	3,66
	22	4	
	23	3,33	

I risultati qui presenti denotano il raggiungimento del punteggio 3 in tutti i blocchi. E' possibile quindi asserire che vi sia una linea educativa i cui criteri sono condivisi e la cui applicazione riscuote il consenso generale. La sua applicazione risulta essere quindi formale e sostanziale; particolarmente elevato il punteggio relativo alla sezione 1.3, indicativa degli interventi educativi attuati nei confronti degli studenti. A conferma del buon funzionamento emerge un dato elevato relativamente anche al blocco 4, confermato da un più generale riscontro della partecipazione degli insegnanti alla realizzazione degli obiettivi scolastici (blocco 5) e quindi dalla condivisione delle modalità attraverso le quali si utilizzano le risorse della scuola.

#### *Analisi concetti chiave - Scuola primaria*

I dati relativi alla tabella risultano mediamente elevati; il punteggio 3 viene superato in diversi blocchi, mentre in altri vi sono risultati comunque ad esso approssimabile. Il Progetto educativo appare condiviso (blocco 1) e gestito (blocco 4) in maniera tale da conseguire un elevato grado di realizzazione (blocco 2). Di particolare efficacia risultano gli interventi educativi proposti e portati a termine (punto 1.3). Dall'analisi della pianificazione e gestione delle risorse emerge un generale apprezzamento.

Concetti chiave	Item	Scuola primaria	
		Media $\bar{X}=2,99$	Media di raggruppamento
1. Disegno PE			
1.1 Linea educativa	1	3,55	3,77
	2	4	
1.2 Strategie nei confronti degli alunni e apprendimento	4	3,77	3,58
	5	3,55	
	6	3,44	
1.3 Intervento sugli alunni	3	3,55	3,10
	7	3	
	8	2,77	
1.4 Valutazione degli alunni-apprendimento	9	3	3
2. Grado di realizzazione del PE	10	3	2,96
	11	2,88	
	12	3	
3. Dimensione del disegno e della pianificazione del Progetto	20	3	2,66
	21	2,33	
4. Gestione	13	3	2,82
	14	2,77	
	15	3	
	16	2,77	
	17	2,77	
5. Intervento personale	18	3,22	2,47
	24	2	
	25	2,33	
	26	2,33	
6. Risorse	19	2,88	2,77
	22	2,44	
	23	3	



### *Analisi concetti chiave - Scuola secondaria primo grado*

I dati qui presenti fanno emergere sezioni dove si consegue un punteggio molto elevato, accanto ad altre che raggiungono il punteggio 3, o valori ad esso approssimabili. Il progetto educativo risulta essere molto efficace: linea educativa, strategie didattiche, strumenti di valutazione adoperati fanno emergere valori di condivisione e realizzazione elevati (blocco 8). Emerge una situazione caratterizzata da una grande capacità di gestione (blocco 10), elemento che assicura la qualità degli interventi personali proposti (blocco 11) ed una utilizzazione delle risorse condivisa (blocco 12).

<b>Concetti chiave</b>	<b>Item</b>	<b>Scuola secondaria di primo grado</b>	
1. Disegno PE		Media $\bar{X}= 3,09$	Media di raggruppamento
1.1 Linea educativa	1	3,44	4,77
	2	2,66	
1.2 Strategie nei confronti degli alunni e apprendimento	4	2,77	2,95
	5	2,88	
	6	3,22	
1.3 Intervento sugli alunni	3	3,22	2,81
	7	2,22	
	8	3	
1.4 Valutazione degli alunni-apprendimento	9	3,22	3,22
2. Grado di realizzazione del PE	10	3,22	3,47
	11	3,55	
	12	3,66	
3. Dimensione del disegno e della pianifi- cazione del Progetto	20	3	2,83
	21	2,66	
4. Gestione	13	3,77	3,48
	14	3,88	
	15	3,66	
	16	2,88	
	17	3,22	
5. Intervento personale	18	3,22	2,88
	24	2,66	
	25	3	
	26	2,66	
6. Risorse	19	3	2,96
	22	2,88	
	23	3	

## Considerazioni sui risultati della ricerca

La concreta attuazione di un'organizzazione scolastica richiede un attento lavoro di progettazione preliminare. La gradualità della applicazione degli elementi individuati rappresenta una indicazione operativa. Al netto degli elementi costitutivi occorre valutare il rilievo assunto dalle varie componenti del Progetto educativo, come della Struttura e funzionamento, al fine di implementare l'organizzazione del lavoro scolastico, evidenziando il valore della relazione intercorrente con famiglie e alunni. Le rilevazioni condotte diventano quindi strumento in grado non solo di informare, in merito alle scelte organizzative ed alle ragioni che le giustificano, ma anche di chiarire e condividere il contributo per rendere funzionale tale organizzazione, da parte di studenti e famiglie.

Si pone, in altri termini, un'esigenza di responsabilizzazione, intesa quale condizione necessaria, ma anche esito formativo, delle soluzioni organizzative adottate per la definizione di uno spazio educativo condiviso<sup>95</sup>.

Nella struttura delle schede di osservazione prese in esame i riferimenti sono stati alla vita della scuola intesa quale sistema complesso<sup>96</sup>. Sono stati analizzati lo spazio fisico, l'insieme di

---

<sup>95</sup> Cfr., G. Domenici, *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*, Education Sciences & Society, 2012

<sup>96</sup> Cfr., M. Fiorucci, La qualità pedagogica dell'offerta formativa: analisi dei modelli esistenti, ipotesi, scenario e ragioni della ricerca. In ISFOL, C. Montedoro (Eds.), *Ripensare l'agire formativo: dall'accreditamento alla qualità pedagogica*, Franco-Angeli, Milano 2011.

attori che vi agiscono, i comportamenti concordati, le regole o/i vincoli definiti dalle relazioni strutturate, le attività condotte ed i compiti assegnati o concordati, i tempi di operatività, l'insieme degli strumenti oggetto di osservazione, il clima determinato dalle relazioni instaurate e dallo svolgimento di attività e compiti, aspettative e modi di vedere se stessi, gli aspetti attinenti i processi di apprendimento<sup>97</sup>.

Il *setting* formativo riguarda, del resto, un luogo fisico, ma anche uno spazio mentale e culturale, organizzativo ed emotivo/affettivo insieme. L'ambiente d'apprendimento si presenta, difatti, come un contesto dove adoperare una molteplicità di strumenti e risorse informative per il raggiungimento di obiettivi di apprendimento. Vi si ritrovano insiemi di significati costruiti con l'intelligenza, attraverso l'interazione con l'ambiente, i suoi strumenti e le risorse ivi presenti; il soggetto si appropria dei modi di vedere e di agire del gruppo con cui interagisce, andando a determinare comportamenti che a sua volta agiscono sull'ambiente<sup>98</sup>.

In senso stretto, un ambiente di apprendimento fisico è riferibile ad un'aula, convenzionalmente intesa, mentre in senso ampio si riferisce ad un insieme di contesti educativi formali ed informali. La sua organizzazione deve dunque tenere conto di vari elementi, in maniera tale da portare ad un elevato livello di consapevolezza il curricolo implicito o latente, costituito da quegli elementi della scuola che, per ragioni diverse, non sono oggetto di riflessione e progettazione, o sono spesso dati per scontati, in quanto parte del non detto<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> Cfr., A. Bondioli, G. Nigito, *Tempi, spazi, raggruppamenti*, Junior, Bergamo 2008.

<sup>98</sup> Cfr., D. Nevo, *The conceptualization of educational evaluation. An analytical review of the literature*. Review of Educational Research. 53 (1), 1983.

<sup>99</sup> Cfr., G. Domenici, P. Lucisano, Item analisi e misure di tratti latenti. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw Hill, Milano 2021.

Attraverso la strutturazione pensata e agita dello spazio di- viene, quindi, possibile veicolare messaggi educativi rilevanti, influenzare positivamente le relazioni sociali, supportare gli in- segnanti nel modo di impostare la giornata educativa. L'obiet- tivo resta quello di creare una procedura osservativa con funzione formativa, ovvero che sia in grado di innescare auten- tici processi di innovazione e miglioramento delle prassi didat- tiche e della professionalità docente<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> Cfr. A. Carenzio, S. Ferrari, Situazioni didattiche non standard. In P.C. Rivoltella, (ed.) *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2021.

## Riferimenti bibliografici

### A

- Alemano I., Freddano M., *Autovalutazione e rendicontazione sociale per migliorare la scuola: un'esperienza di formazione e di empowerment*. RIV Rassegna Italiana di Valutazione, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Allulli G., *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*, Seam, Roma 2000.
- Antonietti A., *Contesti di sviluppo-apprendimento come scenari di scuola*, in Scurati C. (a cura di), *Infanzia: scenari di scuola*, La Scuola, Brescia 2003.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

### B

- Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2006.
- Barzanò G., *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2004.
- Barzanò J., Mosca S., Scheerens J., *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Becchi E., *Pedagogie latenti: una nota. Quaderni di didattica della scrittura*, v. 3, 2005.
- Berti A. E., Bombi A. S., *Corso di psicologia dello sviluppo*, il Mulino editore, Bologna 2013.
- Biondi G., Tosi L., *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altralea, Firenze 2016.
- Bondioli A., Ferrari M., (a cura di), *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia Uno strumento di valutazione e il suo collaudo*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2008.

- Bondioli A., Ferrari M., L'analisi della giornata educativa. In *Dirigenti scuola*, v. XVIII, n. 3, p. 27-32, 1998.
- Bondioli A., M. Ferrari, *Manuale di Valutazione del contesto educativo*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Bondioli A., Nigito G., *Tempi, spazi, raggruppamenti*, Junior, Bergamo 2008.
- Bondioli A., Valutare. In Bondioli A., Ferrari M., *Verso un modello di valutazione formativa*, Edizioni Junior, Bologna 2014.
- Borri S., *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*, Indire, Firenze 2016.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Brunello P. et al, *Valutare le competenze nel sistema scolastico*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- Bruner J., *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando editore, Milano 2000.
- Bucciarelli I., Moscato M., Tosi L., “*Avanguardie educative*”. *Linee guida per l'implementazione dell'idea “Spazio flessibile.(Aula 3.0)”*, versione 1.0, INDIRE, Firenze 2015.

## C

- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- Cappa F., *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Capurso M., *Relazioni educative e apprendimento*, Erikson, Trento 2006, p. 175.
- Cardarello R., L'insegnante tra efficacia e responsabilità. In Manto-  
vani D., Balduzzi L., Tagliaventi M.T., Tuorto D., Vannini I.  
(Eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il pas-  
sato, progettare il futuro*, Aracne, Roma 2014.
- Carenzio A., Ferrari S., Situazioni didattiche non standard. In Rivol-  
tella P.C., (ed.) *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*,  
Raffaello Cortina Editore, Milano 2021.

- Carletti A., Varani A., *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie: nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*, Erickson, Trento 2007.
- Castoldi M., *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma 2018.
- Castoldi M., *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci editore, Roma 2020.
- Castoldi M., Scalcione V. N. , (a cura di), *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo*, Anicia, Roma 2019.
- Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci editore, Roma 2016.
- Castoldi M., *Valutare le competenze dei docenti*, Unito, Torino 2013.
- Chipa S., Moscato G., *Azione@28 PNSD Animatori digitali, BRICKS*, 8, n. 3, 2018.
- Comoglio M., La valutazione autentica. In *Orientamenti pedagogici*. Centro studi Erickson, Torino 2002.
- Corsini C., L'impiego del Valore Aggiunto nella valutazione dell'efficacia scolastica. Problemi e prospettive. In Domenici G., Semeraro, R. (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca tra saperi, comunità sociali e culture*, Monolite, Roma 2010.

## D

- Darder P., López J. A., *QUAFES questionario per l'analisi del Funzionamento educativo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 1998
- Darder P., Mestres J., *Evaluación de centros de educación infantil, ACEI, ACEI Quantitativo Questionario para las familias*, Onda, Barcellona 1994.
- Darling-Hammond L., *Evaluating teacher effectiveness*, Center for American Progress, Washington DC 2010.
- De Bartolomeis F., *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano, 1972.
- De Carli C., *Architettura. Spazio primario*, Hoepli editore, Milano 1992.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Dewey J., *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.



- Dewey J., *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963.
- Di Bitonto A., Giordano F., *L'Architettura degli edifici per l'istruzione, Manuale di Progettazione Architettonica*, Officina Edizioni, Roma 2003.
- Domenici G., Docimologia e valutazione educativa. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi, *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw Hill, Milano 2021.
- Domenici G., Lucisano P., Item analisi e misure di tratti latenti. In Domenici G., Lucisano P., Biasi V., *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw Hill, Milano 2021.
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Editori Laterza, Roma-Bari 2007.
- Domenici G., *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*, Education Sciences & Society, 2012
- DPR n.275/99

## F

- Ferrari L., *Il digitale a scuola: per una implementazione sostenibile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Fiorin I., Castoldi M., Previtali D., *Dalle indicazioni al curricolo scolastico*, La Scuola Editrice, Milano 2013.
- Fiorucci M., La qualità pedagogica dell'offerta formativa: analisi dei modelli esistenti, ipotesi, scenario e ragioni della ricerca. In ISFOL, Montedoro C. (Eds.), *Ripensare l'agire formativo: dall'accreditamento alla qualità pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Freddano M., Pastore S., La valutazione delle scuole: dal modello alla pratica. In Freddano M., Pastore S. (ed.), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento*, FrancoAngeli. Milano 2018.

## G

- Galliani L., *L'agire valutativo: Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia 2015.
- Gariboldi A., La valutazione della qualità del contesto educativo nella scuola dell'infanzia: l'uso della SOVASI come strumento di formazione e di ricerca. In A. Bondioli, M. Ferrari, *Manuale di valutazione del contesto educativo*, op. cit.
- Gather-Turler M. J., And if School Self Evaluation was already overcome? State of Art of School Evaluation in Switzerland, Studies. In *Educational Evaluation*, vol. 16, n. 2, 1990.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma 1997.
- Giovannini V., *Ambienti di apprendimento efficaci*, in *Rivista dell'istruzione* 6/2012.
- Gomez Dacal G., *El Centro escolar: nuevas perspectivas para su dirección y organización*, Escuela Española, Madrid 1980.
- Grassi G., *Misurazione e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

## H

- Hadji C., *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia 1995.
- Hertzberger H., Space and Learning: Lessons. In *Architettura*, 3, Publisher, Rotterdam 2008.
- Hopkins D., *Evaluation for School Development*, Open University Press, Buckingham 1989.
- Hopkins D., Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola. In OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1994.

## K

- Kremer-Hayon L., *Teacher Self Evaluation. Teachers in their own mirror*, Kluwer, Boston- Dordrecht-London 1993.

## L

- Ligorio M.B., Pontecorvo C., *Che cos'è il contesto. Presupposti e implicazioni*, in Ligorio M.B., Pontecorvo C., *La scuola come contesto*, Carrocci, Roma 2010.
- Lodrini T., *Didattica costruttivista e ipermedia*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Losito B., *Misurare e valutare per il miglioramento delle scuole*, Rivista dell'istruzione, Editore il Mulino, Bologna 2016.
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2002.
- Lumbelli L., *Pedagogia della comunicazione verbale*, FrancoAngeli, Milano 2001.

## M

- Marchetti A., Massaro D., *Capire la mente*, Carocci editore, Bari 2015.
- Massa R., *Riflessioni sullo spazio come oggetto pedagogico*, in Ricerche pedagogiche n. 67, 1983.
- Minello R., Margiotta U., *La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa, Lecce 2011.
- MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'infanzia e del Primo ciclo di istruzione*, Roma 2012.
- Montalbetti K., *Manuale per la valutazione. Metodi, dispositivi e strumenti per la pratica formativa Vita e pensiero*, Milano 2010.
- Moro G., Pastore S., Scardigno A.F., *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*, Mondadori, Milano 2015.

## N

- Nevo D., *The conceptualization of educational evaluation. An analytical review of the literature*. Review of Educational Research. 53 (1), 1983.

Notti A. M., *Modelli statistici per la ricerca educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2003.

## **P**

Paolino L., *Guida alla progettazione degli edifici scolastici*, Rimini 2011.

Parlamento europeo Consiglio, Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 2008.

Pastore S., *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*, Utet, Torino 2019.

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.

## **R**

Robasto D., *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*, Carocci, Roma 2017.

Rodriguez H., *Ambienti di apprendimento*, Reaserch Gate, Madrid 2014, pp. 9-12

## **S**

Santatelli Beccegato L., Varisco B. M., *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Guerini Studio, Milano 2000.

Santojanni F., *Modelli e strumenti di insegnamento*, Carocci, Roma 2010.

Savio D., *L'osservazione del gioco simbolico al suo esordio: rilevare indizi e negoziare significati*. In Bondioli A., (a cura di.) *L'osservazione in campo educativo*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG) 2007.

Spadafora G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma 2018.

## **V**

Vannini I., *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Erickson, Trento 2009.

Varisco B.M., *Costruttivismo socio- culturale. Genesi filosofiche sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carrocci Editore, Roma 2002.

Vertecchi B., *La qualità dell'istruzione*, Loescher, Torino 1978.

Vygotskij L. S., *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza 1990.

## W

Weeden P., Winter J., Broadfoot P., *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Erickson, Trento 2009.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina Raffaello editore, Milano 2006.

Wiggins G., *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*. Jossey Bass, San Francisco 1998.

Wilson G.B., *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, University of Colorado, New Jersey 1996.

## *Sitografia*

<http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/>

<https://www.indire.it/tag/avanguardie/>

[http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano\\_LOW.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf).

[http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano\\_LOW.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf).

<https://www.indire.it/progetto/ll-modello-1-4-spazi-educativi/>

<https://www.indire.it/progetto/ll-modello-1-4-spazi-educativi/>

Finito di stampare  
nel mese di luglio 2021  
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.