



IRRE Sicilia



M.I.U.R.

**PROGETTO R.I.So.R.S.E.
Ricerca e Innovazione per il Sostegno
della Riforma del Sistema Educativo**

**RAPPORTO REGIONALE
DI SINTESI**

*LABORATORI DI RICERCA
NELLE PRIME CLASSI DELLE
SCUOLE SECONDARIE DI 1° GRADO*

Anno scolastico 2004-2005

PRESENTAZIONE

di Giuseppe Zanniello, Presidente dell'IRRE Sicilia

Il rapporto sintetico dell'IRRE Sicilia si basa sul lavoro di ricerca-azione svolto da 10 ricercatori esperti con 12 équipes pedagogiche delle prime classi di scuole secondarie di primo grado distribuite nelle nove province della regione con la supervisione di un gruppo di progetto composto da un rappresentante dell'USR, dal direttore, dal documentalista e dall'intero comitato tecnico scientifico dell'IRRE, nel periodo compreso tra gennaio e maggio del 2005. Il rapporto è stato approvato dal gruppo di progetto. La responsabilità del rapporto è collegiale. La stesura del primo e del secondo paragrafo è da attribuirsi a Maurizio Cardaci, quella del terzo ad Alessandra La Marca, quella del quarto a Marinella Filippi. L'allegato 2 a) è stato scritto da Marinella Filippi e l'allegato 2 b) da Silvio Galeano. Non viene presentato alcun esempio in particolare perché tutti i rapporti dei ricercatori esperti meritano la stessa considerazione, come si evince dalla loro presentazione fatta nel quarto paragrafo.

Nel rapporto viene riservata una maggiore attenzione alla descrizione dei processi di miglioramento professionale innescati negli insegnanti piuttosto che alle innovazioni didattiche introdotte nelle classi. E' la logica conseguenza della scelta metodologica fatta a livello nazionale dal momento che l'introduzione generalizzata delle innovazioni educative introdotte nelle prime classi di scuola secondaria di primo grado con il decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, per l'anno scolastico 2004-05, non poteva essere preceduta da almeno un anno di sperimentazione.

I gruppi di ricerca attivati sull'intero territorio regionale continueranno a lavorare anche durante l'estate per mettere a disposizione delle scuole siciliane, all'inizio del prossimo anno scolastico, le loro riflessioni sulla progettazione delle unità di apprendimento, sulla didattica laboratoriale, sulla valutazione delle competenze degli alunni, sulla costruzione del Portfolio, sulla personalizzazione dei piani di studi. I "prodotti didattici" che verranno messi in circolazione saranno pertanto contestualizzati all'interno di un quadro di riferimento comprendente le situazioni di partenza degli alunni e dell'équipe docente, i mezzi e tempi disponibili, le condizioni-limite oltre le quali le attività didattiche documentate non si possono più realizzare, le modalità di verifica del conseguimento degli obiettivi educativi inizialmente formulati.

Si sottolinea infine che, grazie al sostegno del MIUR, l'IRRE Sicilia ha potuto mettere in atto una modalità di formazione in servizio degli insegnanti che incide profondamente sulle loro convinzioni e sui loro atteggiamenti e che li rende protagonisti attivi del processo di innovazione-miglioramento continuo del servizio educativo reso agli alunni e alle loro famiglie.

Giuseppe Zanniello

1. LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO NEI PROCESSI DI INNOVAZIONE¹

Durante l'a.s. 2004/05 il progetto R.I.So.R.S.E ha accompagnato l'applicazione della Riforma nella prima classe della Secondaria di primo grado, con la finalità di seguire e sostenere il delicato processo di transizione dalla “scuola dell’offerta” alla “scuola della domanda”. L’estensione di R.I.So.R.S.E alla Secondaria vede l’innovazione educativa confrontarsi con la dimensione della scuola orientativa. In questo quadro, l’IRRE Sicilia, facendo propri le strategie e i metodi della ricerca-azione, ha raccolto e documentato le esperienze realizzate, secondo il modello del laboratorio di ricerca, nelle seguenti dodici scuole dell’isola:

PA “Centro Scolastico Imera” P.zza Principe di Camporeale, Palermo

PA IC “P. Balsamo”, Salita San Girolamo, Termini Imerese

CT S.S. 1° Grado “Cavour”, Via Carbone, Catania

CT IC “Massannunziata”, Via M. d’Azeglio, Mascalucia

AG S.S. 1° Grado “L. Pirandello”, Via Agrone, 23, Agrigento

CL S.S. 1° Grado “San Francesco”, Piazza Salandra, Gela

EN S.S. 1° Grado “N. Savarese”, Via Civiltà del lavoro, 4, Enna

ME IC “Rocca di Capri Leone”, Via D. Alighieri, 44, Capri Leone

ME IC “G. Galati”, Via Nicola Fabrizi, 157, Messina

RG IC “A. Amore”, Via Papa Giovanni XXIII, Pozzallo

SR IC “N. Martoglio”, Via Mons. Caracciolo, 2, Siracusa

TP IC “G. Pitrè”, Via Kennedy, 37, Castellammare del Golfo

Le suddette scuole, distribuite in modo da essere geograficamente rappresentative delle eterogenee realtà sociali e culturali del territorio isolano, colgono in maniera appropriata i cambiamenti che si sono avvicinati nello scenario della politica scolastica, ed attuano le indicazioni della legge 53/03 e del DLgs 59/04, grazie anche ad iniziative di formazione proposte dai Dirigenti Scolastici a livello di singolo istituto o di rete.

I progetti educativi delle dodici scuole considerate sono ispirati all’educazione personalizzata e rivelano sensibilità al cambiamento e all’innovazione. Va inoltre preliminarmente rilevato l’apprezzamento per la metodologia della ricerca-azione cui il progetto R.I.So.R.S.E s’ispira, e - più in generale - l’interesse per l’apporto che l’IRRE Sicilia può fornire al sostegno e alla diffusione dei processi di cambiamento in corso.

¹ di Maurizio Cardaci

Cominciamo dunque con il proporre una panoramica introduttiva delle situazioni di partenza e di prima messa in opera della Riforma nella realtà siciliana.

L'avvio della Riforma nell'a.s. 2004/05, diffusamente percepito come difficile ed incerto, ha attivato, già durante il 2004, una molteplicità di iniziative e di azioni preparatorie. In molti casi, il Collegio dei Docenti ha attivato momenti di formazione (e/o auto-formazione) sui temi della Riforma. Sono stati organizzati gruppi di studio, talora con l'intervento di esperti esterni; alcuni docenti hanno altresì partecipato a titolo personale a corsi di aggiornamento. Lo studio e l'approfondimento dei temi della Riforma stanno ancora proseguendo in forma di *work in progress* e si arricchiscono con il primo provvisorio bilancio delle concrete esperienze compiute nell'anno scolastico appena concluso.

2. SITUAZIONE DI CONTESTO GENERALE ²

Le scuole si sono innanzitutto confrontate con l'esigenza di riorganizzare i ritmi della didattica settimanale, per renderli compatibili con il nuovo assetto laboratoriale e per garantire l'ampliamento dell'offerta formativa, congiuntamente alla personalizzazione dei percorsi d'apprendimento.

L'ampliamento dell'offerta formativa si è concretizzato in attività aggiuntive opzionali, e nell'istituzione di nuovi laboratori, o nella prosecuzione di altri già esistenti, questi ultimi purtroppo non sempre orientati in senso realmente innovativo.

Nell'insieme i laboratori sono prevalentemente riconducibili alle seguenti aree:

- Lingue (incluso il latino per il potenziamento della lingua italiana).
- Progetti interculturali.
- Scienze, informatica e tecnologia.
- Creatività ed espressione figurativa (p.e. manualità: falegnameria o ceramica).
- Musica e teatro.
- Fotografia e giornalismo.
- Educazione motoria e sport.
- Educazione alla legalità.

A tali laboratori si sono inoltre aggiunti interventi per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti (LARSA).

Sul piano istituzionale, tutto ciò è stato reso possibile dall'adozione di orari basati sulla flessibilità organizzativa, la quale, se da un lato ha comportato una serie di problemi nella ripartizione della

² di Maurizio Cardaci

quota obbligatoria e di quella opzionale, soprattutto negli istituti con minori possibilità strutturali, dall'altro ha consentito di valorizzare la fase di accoglienza, centrata sulla rilevazione dei bisogni degli alunni e sulle richieste delle famiglie. L'impegno, dagli esiti non sempre uniformi, è stato quello di disegnare percorsi formativi aperti alla partecipazione degli alunni e delle famiglie. Proprio l'accoglienza degli alunni ed il coinvolgimento delle famiglie, così cruciali nella prospettiva orientativa e "identitaria" della Secondaria di primo grado, possono essere assunti come indicatori delle contrastanti realtà territoriali nelle quali si sta attuando l'innovazione nella nostra Regione. Ad un estremo, vi sono, infatti, scuole che accolgono alunni (fra i quali anche un certo numero di figli di detenuti) provenienti da aree svantaggiate e con tendenza alla dispersione, nelle quali la famiglia stessa è influenzata da regole culturali, sociali e comportamentali definibili "a rischio". All'altro estremo, vi sono istituti, le cui favorevoli condizioni di partenza consentono il responsabile contributo della famiglia all'elaborazione del PSP relativo ad ogni alunno, nonché la preparazione, in collaborazione con il tutor, del portfolio delle competenze personali. Le restanti realtà sono descrivibili, a loro volta, come una multiforme mescolanza dei suddetti contrastanti caratteri di contesto.

Ad ogni modo, le variegata esperienze condotte in questo primo anno d'innovazione dalle secondarie siciliane sembrano trovare un comune punto di riferimento nello sforzo consapevole di far convergere l'istituzione scolastica verso un sistema condiviso di principi educativi, obiettivi e criteri di valutazione. In proposito, è degno di nota che i dubbi e i contrasti sono stati meglio affrontati tutte le volte che l'équipe pedagogica è riuscita a costituirsi come un gruppo motivato e ben informato sulla riforma, capace di interrogarsi in maniera critica ma costruttiva sulle corrette strategie di applicazione. In simili casi, l'équipe pedagogica nel progettare i percorsi ha saputo mettere a frutto le risorse territoriali, ed ha valorizzato la comunicazione con gli alunni e con le famiglie, promuovendo la coesione e il senso di responsabilità del gruppo-classe. Nei casi migliori, questo, pur laborioso, approccio ha prodotto il raggiungimento di standard apprezzabili, quando ad esempio si è registrata un'effettiva corrispondenza tra le competenze certificate in uscita nel portfolio e quelle programmate nelle unità di apprendimento dall'équipe pedagogica.

Tali brevi notazioni introduttive non sarebbero complete se, a fronte dei numerosi fattori di "resistenza al cambiamento" che hanno accompagnato la riforma, non fosse opportunamente menzionata l'indispensabile azione che i Dirigenti Scolastici hanno svolto per sollecitare, promuovere e sostenere i processi di riorganizzazione e trasformazione appena innescati nei rispettivi istituti.

3. IL PROCESSO DI R-A ATTIVATO ³

La ricerca azione è stata pensata, anche e soprattutto, per dar modo ai docenti di riflettere sul proprio operato e per migliorarlo. Dall'esame dei diari di bordo emerge come realmente la ricerca azione ha contribuito a migliorare le qualità professionali degli insegnanti perché ha sviluppato, anche se in grado diverso da persona a persona, la capacità di analisi e di giudizio.

Si nota una duplice costante preoccupazione: da un lato, la ricerca di una valorizzazione dello specifico istituzionale, perché la realtà di ogni scuola è particolare, irripetibile, in certa misura sempre diversa; dall'altro, il desiderio di astrarre dai particolari, per far emergere linee di fondo comuni a più occasioni e quindi per generalizzare.

Consapevoli del fatto che non basta una riflessione sulla situazione e sul proprio operare e quindi un qualunque modo di raccogliere risultati e il discuterne onestamente, liberamente tutti coloro che hanno partecipato alla ricerca si sono proposti di non perdere mai di vista i passaggi fondamentali della ricerca scientifica: si parte da una situazione problematica, si emettono delle ipotesi tratte dalla propria competenza, si programmano ed attuano interventi badando al gioco delle variabili dipendenti, indipendenti, concomitanti, si rilevano i risultati e si analizzano.

Per far questo in ogni Scuola si è partiti da un'esperienza iniziale che facesse emergere il problema, da un confronto con gli sforzi già fatti per meglio definire lo stato della questione, si sono formulate le ipotesi e si è programmato un piano di verifica; si sono raccolti, elaborati e interpretati i risultati.

Nelle varie classi in cui si è svolta la ricerca si è innescato un cambiamento nel modo di attuare le innovazioni della Riforma che continuerà certamente oltre la durata della ricerca.

Al termine della ricerca il modello con cui ci si era inizialmente avvicinati allo studio del problema è stato per alcune classi modificato notevolmente, e questo, lungi dall'essere un difetto, è piuttosto uno dei risultati positivi conseguiti.

Dalla lettura dei dodici report e diari di bordo dei ricercatori esperti e dei docenti referenti delle équipe pedagogiche e dalla lettura dei risultati del questionario dei focus group emergono i presupposti di ogni intervento realizzato, le condizioni concomitanti che ne hanno favorito o ostacolato la realizzazione, le situazioni limite oltre le quali quell'intervento non è più realizzabile, gli effetti che ne sono derivati.

³ di Alessandra La Marca

Ruolo del ricercatore esperto

Per poter svolgere in modo adeguato il loro lavoro, i ricercatori hanno tenuto sempre presente che, proprio perché la R-A si realizza in ambiente naturale, dovevano sempre agire con cautela per evitare qualsiasi genere di manipolazione della realtà e hanno mantenuto durante il percorso di ricerca una continua disponibilità a recepire i possibili effetti non previsti dell'azione intrapresa.

I ricercatori esperti hanno sempre tenuto presente che il tema principale della ricerca era l'azione intrapresa in vista di un auspicato miglioramento professionale e umano degli insegnati – attori, in occasione dell'attuazione delle innovazioni educative introdotte dalla legge 53/03 e dai successivi decreti legislativi.

I ricercatori sono partiti dall'idea chiara che la ricerca azione, in quanto ricerca scientifica, comportasse uno studio dei fenomeni per scoprirne le costanti di comparizione, i nessi, i fattori influenti, il quadro delle variabili in gioco, il loro articolarsi, le loro interconnessioni; in quanto azione, dovesse tener conto della variabilità della situazione scolastica in cui la ricerca si sviluppava e che mediante la ricerca-azione si voleva migliorare.

Alcuni ricercatori esperti sono intervenuti non solo negli incontri previsti di programmazione e di valutazione dell'andamento dell'attività sperimentale, ma si sono proposti di vivere, per quanto fosse possibile, dall'interno del gruppo, come gli altri attori-insegnanti, l'esperienza educativa legata all'oggetto didattico innovativo che il gruppo aveva deciso di sperimentare.

Alcuni ricercatori sono riusciti realmente a vivere dall'interno la situazione educativa, ad avere una percezione adeguata del suo divenire nel corso dell'azione e a cogliere i punti forti e i punti di criticità nell'attuazione dei principi pedagogici che stanno alla base delle innovazioni introdotte nella scuola.

I ricercatori esperti durante l'intero percorso di ricerca hanno costantemente cercato di fornire agli insegnanti, per quanto fosse loro possibile, le competenze metodologiche necessarie per la ricerca mediante la loro partecipazione attiva al processo senza temere di creare conflitti e di negoziare le scelte con gli altri del gruppo.

Nessuno di loro si è limitato ad essere un semplice consulente che criticava e controllava l'adeguatezza delle procedure di ricerca usate dall'équipe. In genere ogni ricercatore si è impegnato per diventare uno del gruppo partecipando al processo di ricerca con un ruolo paritario rispetto agli insegnanti.

Si è creato un rapporto di scambio per cui il ricercatore esperto ha fornito agli insegnanti le competenze metodologiche di ricerca ed allo stesso tempo ha ricevuto dagli insegnanti un sapere pra-

tico relativo ai problemi e alle dinamiche educative messe in atto dal processo di riforma scolastica.

Il ricercatore esperto ha aiutato gli insegnanti del gruppo a dare forma ai propri bisogni inespressi, a identificare problemi, obiettivi di miglioramento e strategie operative. Il suo intervento è stato il più delle volte indispensabile per attivare un processo di cambiamento.

E' stata molto positiva la disponibilità dei ricercatori a negoziare con gli educatori-attori le azioni da compiere. Tutti si sono proposti di fornire agli altri membri del gruppo di ricerca le occasioni e gli strumenti per valutare l'andamento della ricerca, anche se, per la ristrettezza dei tempi, non sempre è stato possibile effettuare delle auto-valutazioni periodiche e sistematiche delle singole attività mentre si svolgevano, e del vissuto personale dei partecipanti.

Ruolo dei docenti ricercatori

I docenti ricercatori sono stati i protagonisti della ricerca-azione perché, essendo realmente dentro alla situazione, sono stati i più idonei a percepire e a manifestare i problemi insorgenti durante lo svolgimento dell'azione didattica innovativa, e di conseguenza a proporre delle soluzioni che il ricercatore difficilmente sarebbe riuscito a trovare da solo.

È stato molto utile per tutte le scuole l'intervento di chi aveva già dimestichezza con l'individuazione delle variabili, degli strumenti di rilevazione, dei piani di ricerca e delle modalità di valutazione dei risultati.

L'interesse per la significatività del tema di ricerca ha permesso ai docenti ricercatori di non sentirsi semplici esecutori delle direttive dei ricercatori esperti ma piuttosto di essere soggetti attivi che mentre operavano riflettevano su quello che succedeva, facevano delle ipotesi, le verificavano e progettavano continui miglioramenti perché erano convinti dell'importanza del problema che stavano studiando fino al punto da sentirsene coinvolti anche emotivamente, ricevendo così un gran beneficio nella loro crescita personale e professionale dallo svolgimento stesso della ricerca.

Si è innescato un processo di rinnovamento perché c'è stata una riflessione del docente sul suo operato, sulla sua situazione; ogni insegnante ha preso coscienza dei problemi che sorgono nel realizzare l'innovazione didattica selezionata, ha escogitato il modo di superarli, si è cimentato con i tentativi di miglioramento al fine di introdurre l'innovazione nella sua prassi abituale.

Relazione nel CdC (atmosfera)

Il «clima» in cui si è svolto il lavoro di ricerca può essere valutato in genere molto positivamente. I laboratori di R-A attivati hanno infatti avuto come principale punto di forza il clima re-

lazionale (caratterizzato da un forte spirito di gruppo) e la qualità dei processi comunicativi attivatisi durante gli incontri. La circolarità dei processi di ricerca azione ha permesso, nonostante il poco tempo che si è avuto a disposizione, di conseguire gli obiettivi che il gruppo di ricerca si era prefissati all'inizio dell'esperienza. Durante gli incontri è emersa in più di una occasione una certa ansietà causata dalla ristrettezza del tempo.

Alcuni docenti erano già fin dal primo momento molto coinvolti, altri un po' meno, ma tutti ritenevano che si trattasse di un'occasione per comprendere meglio le innovazioni della Riforma e per poter realizzare un'azione formativa più significativa.

Durante i primi incontri sono state numerose le richieste di chiarimento sui punti nodali della Riforma, per condividerne le finalità. In alcuni casi sono state rilette insieme le Indicazioni Nazionali.

Cogliere la possibilità di un confronto aperto e operativo su come applicare le innovazioni della riforma è stato considerato un'occasione importante da tutti i docenti dell'équipe pedagogica.

Fin dall'inizio il coinvolgimento degli insegnanti è sembrato buono anche se si notava una preoccupazione diffusa dovuta all'aumento di lavoro. Si è cercato, attraverso domande stimolo, di far emergere le situazioni che provocavano disagio o preoccupazione in modo da favorirne la discussione in gruppo.

Man mano che la ricerca andava avanti i docenti passavano da un atteggiamento di attesa ad uno di interesse e di partecipazione.

Il clima relazionale del gruppo è stato cordiale e disteso per tutta la durata del laboratorio, non solo tra i membri dell'équipe pedagogica ma anche tra questi e il Dirigente Scolastico e il ricercatore IRRE.

Frequenti e intensi gli scambi comunicativi (la comunicazione oltre ad essere stata il "terreno" dello scambio è stata anche il luogo dell'elaborazione delle conoscenze) che hanno portato i membri del gruppo - pur partendo da diversi punti di vista - a un risultato concreto e condiviso. Le preoccupazioni e le difficoltà relative alla progettazione e all'aumento di lavoro emerse nel corso dei primi incontri, sono del tutto sparite, assorbite probabilmente dall'entusiasmo provocato dalla quasi definitiva realizzazione di uno strumento concreto ed efficace.

Alla fine degli incontri, in più di un gruppo, i docenti oltre ad essere fortemente motivati, hanno conseguito un tale affiatamento da essere capaci di autovalutare serenamente il lavoro intrapreso.

Al termine del percorso si sono riscontrati in alcuni docenti atteggiamenti di maggiore disponibilità rispetto alla fase iniziale, e nel complesso si può affermare che l'esperienza effettuata è stata gratificante, l'attività del ricercatore è stata fruttuosa, la presenza del Dirigente, equilibrante.

Dai diari di bordo è emerso che dopo la diffidenza e il disagio iniziale, il clima si è rasserenato. In altri casi si è subito instaurato all'interno del gruppo un clima relazionale positivo che ha facilitato gli interventi di richiesta di chiarimenti riguardanti sia le ragioni del percorso sia l'impianto metodologico-didattico-organizzativo.

I docenti delle varie équipe pedagogiche si sono posti in atteggiamento di *problem solving*, di ascolto e di supporto al collega nel chiarire espressioni e concetti. L'atmosfera che si è respirata è stata di gruppi coesi e attenti.

Gli scambi comunicativi sono sempre stati di tipo propositivo. Gli insegnanti delle équipe pedagogiche sono sempre stati disponibili a collaborare con il ricercatore in un clima di assoluta serenità anche in presenza del dirigente scolastico, che dimostrava di essere in sintonia e di riporre totale fiducia nelle scelte operate dagli insegnanti del consiglio di classe.

I gruppi hanno affrontato e superato le difficoltà che via via si sono presentate con grande coesione, con elevata professionalità e affiatamento.

Processi (modificazioni) e percorsi (fasi)

a) Processi

Tra i risultati positivi ottenuti possiamo evidenziare indubbiamente il coinvolgimento dell'intero gruppo di insegnanti, la maggiore consapevolezza (metodologica e relazionale) degli stessi e il miglioramento del servizio educativo agli alunni in relazione agli oggetti della Riforma su cui si è lavorato.

La scelta dell'oggetto innovativo su cui focalizzare l'attenzione è avvenuta all'interno del gruppo, a partire da alcuni principi strategici e sulla base delle indicazioni ricavate dalla situazione di contesto

L'assenza di un metodo e di una tecnica educativo-didattica predefiniti da applicare, ha permesso di intervenire direttamente nella pratica educativa senza attendere la conclusione della ricerca per poi applicarne i risultati in una situazione analoga.

La continua riflessione in corso d'opera e le varie correzioni di rotta hanno permesso di eliminare l'intervallo-frattura che facilmente si crea tra il momento della raccolta dei risultati di una ricerca e la loro applicazione o trasposizione nella pratica scolastica.

Tutte le decisioni sono state prese all'interno di ogni gruppo dove vigeva un rapporto paritetico tra ricercatore e operatori, anche se inizialmente gli insegnanti sono stati aiutati dai ricercatori esperti a formulare correttamente il problema da studiare.

Per valutare i processi nella loro completezza e nel modo il più possibile obiettivo, è stato utile che i docenti-ricercatori li vivessero dall'interno e che i ricercatori esterni mantenessero invece un certo distacco dalle situazioni.

Anche se forse non si può dire che nel materiale raccolto ci sia una completezza di analisi della realtà scolastica coinvolta né che sia stato possibile sempre effettuare un collegamento dei risultati educativi al contesto, sono ora disponibili buone esperienze educative sui principali oggetti della riforma.

Per valutare il miglioramento prodotto nell'attività educativa sono stati utilizzati criteri di *efficacia* (congruenza tra obiettivi educativi raggiunti e mezzi usati), *efficienza* (conseguimento degli obiettivi con risorse minime) e *soddisfazione degli insegnanti* (gratificazione nel lavoro svolto meglio e maggiore riconoscimento sociale dello status professionale).

A conclusione della R-A si è potuto indubbiamente notare negli insegnanti un miglioramento:

- 1) nella competenza metodologica circa il modo di condurre una ricerca didattico-pedagogica
- 2) nella competenza autovalutativa del proprio agire professionale
- 3) nella competenza della gestione delle proprie capacità relazionali.

1) Per quanto concerne la *competenza metodologica*, per valutare l'efficacia del processo sono stati utilizzati i seguenti criteri:

- saper riconoscere, concettualizzare e risolvere i problemi professionali
- saper usare gli strumenti della ricerca empirica a scuola
- saper decidere a scuola seguendo i canoni della conoscenza scientifica (giustificata e controllata).

2) Per aiutare i docenti ad *autovalutare il cambiamento prodotto* perché si rendessero conto dei progressi professionali raggiunti (personali e collettivi), li si è aiutati a riflettere sul perché hanno raggiunto o non raggiunto determinati obiettivi educativi. In questo modo quasi tutti i docenti che hanno partecipato alla R-A hanno potuto evidenziare quali fattori hanno favorito o ostacolato il raggiungimento degli obiettivi formulati.

Ciò ha permesso anche di verificare quali effetti non intenzionali la R-A aveva prodotto.

3) Riguardo *all'autovalutazione affettivo-relazionale*, i docenti all'interno di ogni gruppo hanno acquisito:

- una maggiore consapevolezza dei propri meccanismi emotivi e relazionali e delle dinamiche che essi stessi innescano nel contesto scolastico ed in particolare nei rapporti con i colleghi dell'equipe pedagogica;
- la capacità di individuare approfonditamente i problemi e le difficoltà nell'attività concreta in cui operano e di delineare linee di intervento e metodologie adeguate al particolare contesto della scuola in cui lavorano, con un coinvolgimento anche emotivo.

Vari ricercatori in particolare sono riusciti a descrivere con molta precisione le caratteristiche degli alunni, del gruppo insegnante e del contesto ambientale e questo ci permette di affermare che in situazioni analoghe a quella in cui è stata condotta la R-A si possono prevedere dei risultati analoghi, con un certo grado di probabilità, se si usa la stessa metodologia.

Si è avvertita fin dal primo incontro con l'equipe pedagogica l'esigenza di valutare gli aspetti cognitivi e non cognitivi del processo educativo attivato attraverso l'oggetto della riforma scelto ed allo stesso tempo del processo di miglioramento personale e professionale degli operatori /attori.

La concordanza delle rilevazioni fatte da posizioni e da ruoli diversi hanno aiutato tutti coloro, che a vario titolo hanno partecipato alla ricerca, a liberarsi dalle preconcezioni personali.

Attraverso la continua riflessione critica sui progressi e gli errori realizzati nel corso dell'azione i docenti ricercatori hanno conseguito un miglioramento della loro professionalità, nel senso che hanno acquisito una nuova metodologia di lavoro.

A conclusione della ricerca si dispone pertanto di una metodologia di ricerca e di azione didattica che si è costruita progressivamente adeguandosi al movimento di una realtà in continuo divenire.

b) *Percorsi*

I. La prima fase è consistita nella *formazione dei gruppi*, che hanno iniziato ad identificare le finalità della ricerca e ad acquisire la capacità di lavorare insieme. Quando e dove è stato possibile, il ricercatore esperto ha incominciato con il chiedere al dirigente e all'intera équipe pedagogica come pensavano di attuare la riforma e, in particolare, su quale oggetto innovativo intendevano concentrare l'attenzione. In questa fase, per stimolare la discussione, alcuni ricercatori hanno presentato i risultati di ricerche simili sull'oggetto della riforma scelto dal gruppo e sono state discusse insieme diverse proposte. Alla fine ogni gruppo ha prodotto un progetto di massima. La stesura del piano di azione ha consentito di sperimentare quali soggetti riuscivano a interagire positivamente tra di loro e quali no. La valutazione di questa fase del lavoro è stata un'occasione per

ridimensionare i progetti dei vari gruppi, che si erano rivelati in alcuni casi sovradimensionati rispetto al tempo ed alle risorse disponibili.

II. La seconda fase è stata quella della *progettazione* ed è consistita nella definizione del problema, nell'analisi dei dati disponibili per migliorare la situazione, e nell'enunciazione delle ipotesi di soluzione. Forse non tutti i gruppi sono riusciti a formulare l'ipotesi in modo realmente verificabile. I gruppi hanno studiato le esperienze analoghe già realizzate sull'oggetto scelto con l'intento di raccogliere dei dati utili per la formulazione di ipotesi di soluzione del problema: in questa fase è stata di notevole importanza il ruolo del ricercatore esperto perché ha potuto fornire la documentazione necessaria. La valutazione di questa seconda fase è servita per un aggiustamento dei diversi piani di intervento.

III. Il *progetto dettagliato degli interventi*, basato su obiettivi raggiungibili in breve tempo e verificabili, è stato definito all'inizio della terza fase. Non da tutti i report né da tutti i diari di bordo però si evince che il piano generale sia stato articolato in piani particolari coerenti con le finalità generali e con gli obiettivi della ricerca, né che siano stati definiti da tutte le équipes pedagogiche i tempi, gli strumenti e le responsabilità di ciascun attore. La causa è rinvenibile nella ristrettezza del tempo. La realizzazione del piano d'azione è stata modificata *in itinere* da quasi tutti i gruppi.

IV. La *valutazione complessiva della ricerca* è avvenuta esclusivamente all'interno dei gruppi. Sono stati valutati sia i miglioramenti ottenuti da coloro che sono stati i destinatari degli interventi educativi degli attori della ricerca sia i miglioramenti umani e professionali conseguiti dagli attori stessi. Sono stati valutati anche i processi attivati durante la ricerca e i cambiamenti apportati al progetto rispetto alla programmazione iniziale: ciò permette di comprendere i motivi. Gli atteggiamenti degli insegnanti sono migliorati sia nei confronti dell'oggetto innovativo della Riforma sia sul modo di fare ricerca. L'atteggiamento collaborativo è stato certamente il risultato più significativo.

c) *Strumenti*

Gli strumenti utilizzati sono stati quelli previsti dal protocollo nazionale e inseriti nella piattaforma *on-line*. I dati sono stati raccolti a più riprese nel corso della ricerca e hanno permesso di rilevare nel modo più oggettivo possibile le manifestazioni soggettive degli attori del processo educativo. Tali strumenti sono stati arricchiti su iniziativa del Gruppo di Progetto da un focus group e da un questionario a scelta multipla per la raccolta delle riflessioni sui percorsi di laboratorio.

4. I PROCESSI ED I PRODOTTI SIGNIFICATIVI ⁴

Da quanto emerso dai documenti redatti dai ricercatori e dai docenti referenti (diario di bordo) e confermato durante i focus group, la valutazione del percorso di ricerca attivato nei dodici laboratori della Sicilia è da ritenersi positiva. Ovunque, i processi messi in atto producono crescita umana e professionale in tutti gli attori, assunzione di un nuovo habitus mentale che fa prevedere la trasformazione da Consiglio di classe in équipe pedagogica, cambiamento/integrazione del punto di vista iniziale sulla tematica/problema affrontata/o.

Al momento, comunque, non si ritiene opportuno segnalare pratiche significative ma si preferisce dare una panoramica di come si è proceduto nei dodici laboratori e di quanto è stato realizzato.

Nella tabella che segue sono indicate le Scuole e i rispettivi oggetti-problemi

| PR | Scuola | Località | Referente | Ricercatore IRRE | Oggetti |
|------|----------------------------------|-------------------------|------------------------------|---------------------|--|
| AG | S.S. 1° Grado "L. Pirandello" | Agrigento | M. Teresa Sammartino | M. Rosalia De Marco | Portfolio |
| CL | S.S. 1° Grado "S. Francesco" | Gela | Rocco Lo Bartolo | Laura Sanfilippo | Portfolio |
| CT 1 | S.S. 1° Grado "C. Cavour" | Catania | Maria Calafiore | Laura Anzalone | PSP e UdA |
| CT 2 | IC "Massannunziata" | Mascalucia | Rosalba La Piana | Angela Drago | UdA |
| EN | S.S. 1° Grado "N. Savarese" | Enna | Barbara Carroccio | Stefano Marotta | Portfolio |
| ME 2 | IC "Rocca di Capri Leone" | Capri Leone | Carmelina Scaffidi Argentina | Patrizia Luna | Laboratori: attività O/F |
| ME 1 | IC "G. Galatti" | Messina | Rosa Pennisi | Salvatore Li Puma | UdA |
| PA 1 | "Centro Scolastico Imera" | Palermo | Giuseppa Costa | Francesca Pedone | Portfolio |
| PA 2 | IC "P. Balsamo" | Termini Imerese | Giuseppa Collura | Salvatore Li Puma | UdA |
| RG | IC "A. Amore" | Pozzallo | Maria Licitra | Ferdinando Riotta | Progettare le UA |
| SR | IC "N. Martoglio" | Siracusa | Raffaella Salonia | Ferdinando Riotta | La modellizzazione nelle UdA |
| TP | IC "G. Pitre" | Castellammare del Golfo | Maria Bonventre | Caterina Fasone | Didattica laboratoriale: le logiche di fondo |

⁴ di Marinella Filippi

Il Portfolio delle competenze è il problema che vede impegnati quattro dei dodici laboratori della Sicilia, quattro percorsi di ricerca che, pur partendo da interrogativi comuni, focalizzano lo stesso oggetto con sfaccettature ed esiti diversi.

AGRIGENTO Scuola secondaria di primo grado “L. Pirandello”

L'avvio del percorso vede i soggetti coinvolti in questo laboratorio alquanto “incerti e perplessi”; incertezze e perplessità verso l'efficacia della metodologia da applicare, verso la possibilità di trovare risposte adeguate alle situazioni problematiche generate dall'applicazione della Riforma.

Personalizzazione, unitarietà, competenze sono concetti forti che, comunque, oramai fanno parte del lessico quotidiano di ogni docente ma che non trovano ancora nella pratica una facile attuazione.

Il gruppo che si presenta, sin dall'inizio, professionalmente valido e pronto a sfidare le nuove situazioni emergenti, avverte l'esigenza di affrontare prioritariamente una situazione problema che si focalizza attorno al Portfolio ed in modo particolare desidera strutturare la griglia delle osservazioni delle competenze degli alunni di più facile comprensione per i genitori pur mantenendo la scientificità ed il rigore che caratterizzano tale strumento. Si vuole una griglia non eccessivamente schematica e che consenta di rendere partecipi i genitori dei percorsi, messi in atto dai docenti, per rilevare le competenze individuali degli alunni. Dopo un percorso di analisi e di riflessione sull'esistente, si ipotizza di raggruppare le materie in quattro sottoaree – espressiva verbale, espressiva non verbale, antropologica, tecnico/scientifica – declinando poi per ciascuna di esse le relative competenze. Molti gli interrogativi e i punti nodali che vengono affrontati lungo il percorso per arrivare al termine con un nuovo documento che il gruppo ritiene soddisfacente e che tuttavia non considera definitivo ma solo punto di partenza per ulteriori aggiornamenti/aggiustamenti che dovessero ritenersi utili nel prossimo anno scolastico.

GELA (CL) Scuola secondaria di primo grado “S. Francesco”

Il lavoro di ricerca avviato in questa scuola vede al centro dell'attenzione il Portfolio. Diversi, rispetto agli altri laboratori che si interessano a questo oggetto, le aspettative e gli atteggiamenti del gruppo nei confronti di tale nuovo oggetto: superare il concetto di portfolio/contenitore per assumere quello di strumento con forte valenza pedagogica; evitare un esubero di documenti cartacei; superare la mancanza di visibilità nella valutazione; cosa inserire nel Portfolio? come conciliare la scheda di valutazione con il portfolio così inteso? Questi alcuni degli interrogativi a cui si cerca di rispondere. Il campo di indagine risulta troppo ampio per i tempi compressi disponibili e sin dall'avvio del percorso appare chiaro che alcuni aspetti potranno essere approfonditi in cicli successivi di ricerca. Il gruppo lavorando sempre nell'ottica della “*collaborazione costruttiva*” stabilisce le caratteristiche del Portfolio che intende realizzare; si propone e si accetta l'uso di due diari uno rivolto all'allievo e l'altro al docente-ricercatore su cui annotare “*commenti, questioni sollevate, difficoltà incontrate, errori aspetti spiacevoli; informazioni relative alla sfera affettiva, alle dinamiche relazionali, alle ipotesi, alle intuizioni, alle proposte...all'imprevisto*”. Dal confronto dei due strumenti emergono altri interrogativi tra cui: come conciliare la valutazione del docente troppo spesso contrastante con quella dello studente? Elemento distintivo di questa esperienza è l'intenzione dei docenti di trasformare la compilazione del Portfolio in attività d'aula, come previsto dalla migliore tradizione del Portfolio Linguistico Europeo.

ENNA Scuola secondaria di primo grado “N. Savarese”

L'interrogativo di partenza che si pone questo gruppo di ricerca e che ne caratterizza tutto l'iter è il seguente: “*Come fare per organizzare un Portfolio funzionale e utile alla crescita dell'alunno?*” Partendo dal concetto di Portfolio quale processo per costruire l'identità dello studente al fine di

condurlo alla riflessione sul proprio percorso di formazione, si affrontano via via altri problemi ad esso collegati: avviare un processo di autovalutazione, prevedere la gestione funzionale del Portfolio da parte del docente con funzione tutoriale, stabilire criteri di significatività – *“intesa come manifestazione della crescita della personalità dell’alunno”*- per la raccolta dei lavori prodotti dagli alunni. I componenti del gruppo, da veri *“professionisti riflessivi”*, tengono costantemente sotto controllo il processo attivato con frequenti fasi di verifica/valutazione e notano che, trasferire *“l’azione della ricerca”* in classe cambia il loro atteggiamento nella prassi quotidiana rendendo il loro rapporto con gli alunni più dinamico, più fluido e quindi più proficuo. Infatti la somministrazione agli alunni della scheda *“l’alunno visto da... se stesso”* fa emergere chiaramente l’impegno degli alunni in un’attività che li stimola ad autovalutarsi su vari piani e fornisce al tempo stesso ai docenti le linee, le prospettive che ogni singolo alunno evidenzia e che si può definire *“progetto di vita”*. I prodotti realizzati, validi ma ancora da inserire in un percorso unitario e coeso, sono:

- il frontespizio del portfolio
- la scheda: l’alunno visto da...se stesso
- la scheda: l’alunno visto da... i genitori
- la scheda: l’alunno visto da... i docenti
- la scheda: documento scelto dall’alunno
- la scheda: documento scelto dal docente con funzione tutoriale

PALERMO – “Centro Scolastico Imera”

Il gruppo, che ben conosce i contenuti del DLgs 59/04, ritiene legittimamente di doversi ancora interrogare sulla corretta applicazione della riforma; non certo sulla compilazione dei Piani di Studio Personalizzati perché la scuola da tempo ispira il suo piano educativo ai principi della personalizzazione e della didattica orientativa ma piuttosto su come fare acquisire alle studentesse una maggiore consapevolezza degli obiettivi da raggiungere e delle competenze loro richieste al termine del percorso formativo o, comunque, al termine di ogni percorso didattico loro proposto. Si trova quindi nell’uso del Portfolio l’opportunità di coinvolgere le alunne, da protagoniste, nel processo di crescita culturale e personale e di renderle co-responsabili delle scelte più adeguate. Si intende realizzare uno strumento di valutazione e di orientamento *“ricco di indicatori e descrittori”*, condiviso con le famiglie e di facile lettura. Si strutturano delle griglie per avviare il delicato processo di autovalutazione ; si progettano e si realizzano schede che saranno inserite nel Portfolio.

Molto efficace risulta l’iter procedurale di utilizzo del Portfolio con le allieve; il gruppo poi realizza alcuni documenti non privi di interesse:

- Scheda di sintesi degli itinerari didattici seguiti
- Scheda di sintesi dei percorsi formativi nell’extrascuola
- Scheda per la presentazione dei lavori

Qualche griglia appare troppo analitica e non sempre, al di là delle intenzioni delle docenti, è costruita nell’ottica della positività della valutazione. Si pone attenzione più alle abilità che alle competenze degli alunni.

PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI E UdA

Ben sei laboratori su dodici vedono i ricercatori siciliani impegnati nell’elaborazione dei Piani di Studio Personalizzati e delle UdA - *core* del nuovo processo di apprendimento/insegnamento.

MASCALUCIA (CT) IC “Massannunziata”

Dopo la fase dedicata alla formazione del gruppo durante la quale emerge anche la difficoltà, comune ad ogni ricercatore adulto, a rimettere in questione il proprio habitus mentale e le pratiche già

consolidate nel tempo, si matura la consapevolezza che il passaggio dalla “individualizzazione” alla “personalizzazione” dell’insegnamento comporta l’assunzione di alcuni principi metodologico-didattici fondamentali: la didattica centrata sull’apprendimento e i percorsi educativi mirati ai reali bisogni di ciascun allievo. Personalizzare gli apprendimenti, tenendo conto delle caratteristiche e delle differenze di attitudini ed di interessi del singolo e coordinare i processi didattici sono tutti input di riflessione per l’intero gruppo. Si manifesta ben presto il bisogno/desiderio di “cimentarsi” nella realizzazione di una Unità di Apprendimento trasversale, superando il rischio della frammentarietà disciplinare, che per la scuola secondaria di primo grado è un rischio sempre in agguato. Il titolo adottato per l’UA che si vuole strutturare, “Io e gli altri”, scaturisce già da un particolare disagio che caratterizza il contesto sociale degli alunni che, poiché trattasi quasi sempre di figli unici, presentano difficoltà nella sfera relazionale.

CATANIA Scuola secondaria di primo grado “C. Cavour”

Il percorso prende avvio dalla rilettura dei documenti nazionali al fine di individuare il rapporto che li lega ed acquisire una corretta gestione degli stessi. Si rivisitano i propri comportamenti professionali e si cerca di superare la prassi di una programmazione orientata alla “materia da insegnare” per sostituirla con una progettazione che miri “all’alunno che apprende”. I docenti diventano via via più consapevoli del proprio ruolo nell’attivare i processi innovativi, aumenta la riflessività, si rivedono i percorsi didattici per valutarne gli aspetti formativi; eventuali errori offrono lo spunto per un’ulteriore riflessione e si cercano soluzioni adeguate. Non sempre facile risulta considerare la propria disciplina quale mezzo per far raggiungere agli alunni gli OF scelti e nello stesso tempo sviluppare specifiche competenze disciplinari, senza forzature; l’ottica ristretta delle singole prospettive disciplinari, che involontariamente talvolta riemerge, non facilita l’identificazione del compito formativo unitario, testimonianza dell’intero di apprendimento, che consenta di descrivere le competenze acquisite da ciascuno. L’Unità di Apprendimento interdisciplinare realizzata nasce dai bisogni degli alunni, si fonda su un obiettivo formativo condiviso con raggio di intervento su tutte le discipline; prevede un percorso ottimale condiviso in tutte le espansioni disciplinari che, per motivi di tempo, è stato solo parzialmente validato attraverso l’azione didattica.

POZZALLO (RG) IC “A. Amore”

Dopo un primo momento di omogeneizzazione del livello di informazione sul contenuto dei documenti nazionali durante il quale sono recuperate posizioni di resistenza e di disinteresse verso la Riforma, si costruisce un lessico comune e si porta l’équipe ad una visione unitaria dei problemi tra i quali risulta più forte l’integrazione delle discipline in un progetto formativo unitario. Il ricercatore IRRE aiuta l’équipe a lavorare su due piani: il miglioramento del rapporto di collaborazione personale tra i docenti e la visione non strettamente disciplinare e contenutistica del processo di insegnamento/apprendimento. Il compito che progressivamente si delinea è la costruzione di una matrice organizzativa per le UU.AA. e la condivisione di un metodo analitico per la identificazione dei problemi degli studenti e di interventi formativi unitari capaci di agire su di essi in modo significativo. Si evidenzia una certa difficoltà, da parte di alcuni docenti, a superare la tendenza a considerare i contenuti quale centro del sistema. Il prodotto non presenta caratteri di alta originalità e la sua forza sta nella condivisione della metodologia progettuale e nella prima applicazione della convergenza degli interventi disciplinari verso competenze trasversali, trasferibili e verificabili in un compito unitario non legato all’attività disciplinare. Il gruppo apprende a mediare i propri processi interni e a considerare il lavoro in équipe di interesse superiore all’intervento del singolo.

SIRACUSA IC “N. Martoglio”

Il gruppo si presenta con un problema già delineato riguardante la motivazione degli studenti e quindi, in prospettiva della Riforma, relativo all'area della personalizzazione, del lavorare per competenze spendibili che aiutino a costruire l'immagine positiva di sé, dell'uso delle attività O/F come opportunità didattica e sull'azione coordinata ed efficace dei docenti che eleva l'autorevolezza della scuola e quindi la credibilità e l'incisività dell'azione formativa. L'azione si centra su tre piani, sperimentati con successo nelle classi, pur in considerazione della brevità del tempo e della collocazione temporale che non consente una progettazione e un'organizzazione più sistematica: la metacognizione come strumento di consapevolezza per gli studenti di ciò che vanno via via apprendendo, la modellizzazione come strumento per acquisire competenze trasversali e spendibili *attraverso* le discipline e non *per* le discipline, la metacognizione e la modellizzazione integrate per l'équipe come strumento di consapevolezza del metodo progressivamente costruito visto anche come modello di didattica laboratoriale. I prodotti ottenuti sono costituiti in primo luogo dal salto di professionalità dell'équipe come gruppo che agisce in maniera unitaria e coordinata e come singolo docente che partecipa, attraverso la propria disciplina, ad un processo educativo centrato sui bisogni e non sui contenuti. Secondariamente i singoli docenti definiscono e sperimentano le tecniche didattiche per costruire e utilizzare i modelli insieme agli studenti.

MESSINA IC “G. Galati”

Il percorso prende avvio dalla rilettura dei documenti nazionali sui quali non si rilevano molte certezze, si riesaminano gli iter attivati nell'ottica dell'innovazione e si ripianifica l'Iter-progettuale per la costruzione delle U.A. coinvolgendo tutti i componenti del Consiglio di Classe, gli alunni e le famiglie. Si mediano punti di vista quali *“il superamento della frammentazione disciplinare, la rigidità della classe e l'insegnamento frontale, la costruzione delle U.A. unitarie e a strutture interdisciplinari”*; si affrontano, inoltre, la flessibilità organizzativa e le attività laboratoriali, introducendo il *cooperative-learning*. Su questi punti nodali si riflette e si discute a lungo sempre in un'ottica di miglioramento della qualità della didattica centrata sull'alunno. Si rimettono in discussione i comportamenti professionali, si rivedono gli errori, si problematizza e si propongono nuove soluzioni e nuove strategie. La definizione dei vari percorsi personalizzati per fasce di livello, partendo dalle caratteristiche evolutive di ciascun alunno ed evidenziando le conoscenze e i requisiti di ingresso, vede impegnati i ricercatori per più di un incontro. Tutti i piani di intervento vengono monitorati e valutati; si producono ben tre UU.AA e si realizza un CD.

TERMINI IMERESE (PA) IC “P. Balsamo”

Non dissimile dalla precedente è la situazione che si evidenzia in questo laboratorio. Si rivisitano i percorsi avviati nella scuola nell'ottica della Riforma, si mediano punti di vista non sempre coincidenti, si mira al miglioramento della qualità della didattica centrata sull'alunno ed al superamento della frammentazione disciplinare, si costruiscono UU.AA. a strutture unitarie ed interdisciplinari. La tecnica del brain storming, utilizzata, permette ad ogni componente del gruppo di apportare un utile contributo all'elaborazione del progetto; si propone ai docenti l'uso del “diario di bordo” al fine di registrare impressioni, percezioni, punti nodali relativi alle varie fasi dell'attività. Si analizza la documentazione prodotta da alunni e docenti, si verificano e si valutano i risultati conseguiti in rapporto ai risultati attesi; si procede ad un'analisi quanti-qualitativa delle modificazioni e dei cambiamenti ottenuti nei docenti e nella situazione scolastica. Si producono tre UU.AA e si realizza un CD.

I LABORATORI

CASTELLAMMARE (TP) IC “G. Pitrè”

Il lavoro del gruppo di ricerca di Castellammare (TP) si orienta nell'ambito della didattica laboratoriale.

L'équipe pedagogica, infatti, desiderosa di ricercare le modalità operative migliori perché i ragazzi possano *padroneggiare il sapere* decide di focalizzare il seguente problema: “Ricerca le logiche di fondo (operazioni e attività) della didattica laboratoriale” al fine di fare emergere, al termine del percorso, il “*perché*” oggi la didattica laboratoriale risulta più efficace rispetto alla didattica frontale. Attraverso un'attività di brain storming, il gruppo individua tre aree su cui indagare: i percorsi della mente, la mediazione didattica, la disciplina. Si mediano punti di vista sulla differenziazione tra contenuti culturali e contenuti disciplinari e si approfondiscono concetti di multidisciplinarietà, pluridisciplinarietà, interdisciplinarietà e transdisciplinarietà. Si puntualizza il concetto di laboratorio accettando le definizioni più accreditate:

“Il laboratorio è una comunità di apprendimento, nella quale ciascun membro diventa fonte consultabile per ottenere informazioni, stimoli e risposte e condividere con gli altri le proprie conoscenze: “tutti apprendisti e tutti insegnanti” . (cfr. G. Trentin)

Il "laboratorio" sviluppa il sapere e il saper fare dell'alunno, un sapere che poi diventa "essere" (competenza) perché coinvolge la persona intera, mente, volontà, comportamenti, emozioni,... Il laboratorio è il luogo mentale dove si affrontano i problemi, dove il ragazzo si costruisce come persona che pensa, che opera, che si confronta con gli altri, che corregge e si autocorregge, che riflette.

Partendo poi dalle numerose esperienze laboratoriali realizzate nella scuola, si condivide l'ipotesi di esplorare le relazioni delle attività promosse sia con i percorsi della mente in funzione dello sviluppo cognitivo degli alunni sia con l'impianto disciplinare.

Al termine, il gruppo si assume il compito di realizzare una mappa per documentare le tappe del percorso realizzato.

ROCCA DI CAPRI LEONE (ME) - IC

L'organizzazione più funzionale delle attività aggiuntive opzionali ed un maggior coinvolgimento dei genitori è quanto si prefigge questo gruppo di ricerca. Il quesito di partenza è “*Come fare per organizzare una più stretta collaborazione tra scuola e famiglie, finalizzata anche e soprattutto al miglioramento della nuova organizzazione laboratoriale per le attività aggiuntive opzionali?*”

Il bisogno di coinvolgere le famiglie per migliorare l'azione didattica porta l'équipe a riesaminare il modello relazionale, proposto dalla L. 53/03, che prevede il dialogo tra scuola e famiglia e la corresponsabilità dei genitori nel progetto formativo istituzionale dei figli; emerge anche la necessità di superare un “*impianto trasmissivo/esperenziale*” delle attività aggiuntive di laboratorio con una ricerca volta ad ottenere una relazione educativa più ampia e completa; di migliorare l'attuale strutturazione che risulta poco funzionale.

Si pianificano gli interventi, si riflette sugli esiti. La convocazione dei genitori porta alla costituzione di un Comitato che si assume l'obbligo di interagire con la scuola, fare da tramite tra la scuola e le famiglie, tra le famiglie, la scuola ed il territorio. Molti gli strumenti elaborati dal gruppo: quadro orario, questionari genitori e alunni, grafici. Si producono Power Point, realizzati dai ragazzi, su alcuni laboratori.

RIFLESSIONI SUL PERCORSO DEL LABORATORIO⁵

Riflessioni con il ricercatore – esperto (all. 2 a)

Le riflessioni dei ricercatori esperti sono state raccolte attraverso un questionario i cui risultati sono sintetizzati nella tabella e grafici seguenti

⁵ di Marinella Filippi

Ruolo

Ruolo assegnato/ruolo vissuto in relazione alla ricerca (Come vi siete sentiti in relazione alla ricerca)

come colui che aiuta e facilita l'azione di ricerca
 l'assunzione di nuove prospettive
 la riflessione sulle scelte di fondo dell'Istituzione scolastica (POF)
 il ri-orientamento delle risorse di ciascuno
 il reinvestimento sull'organizzazione e sulla credibilità della scuola
 il problem solving
 il problem setting

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 6 |
| 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | 5 |
| | | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | 4 |
| | | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | 4 |
| | | | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 4 |
| | | | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 4 |

Ruolo assegnato/vissuto in relazione al referente della EP (Come vi siete sentiti in relazione al referente)

collaborazione
 complicità
 sostegno
 diffidenza
 opposizione

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 8 |
| | | 1 | | | | | | 1 | | 2 |
| 1 | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 6 |
| | | 1 | | | | | 1 | | | 2 |
| | | | | | | | | | | 0 |

Ruolo assegnato/vissuto in relazione all'interno della EP (Come vi siete sentiti in relazione alla EP)

leader funzionale
 leader istituzionale
 componente paritario
 come colui che aiuta e facilita l'integrazione tra i percorsi di apprendimento dei componenti del gruppo
 valorizza e collega le identità dei componenti del gruppo
 si pone come agente di clima del gruppo
 si pone come figura di confine

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | |
| 1 | | | | | | | | 1 | 1 | 3 |
| | | | | | | | | | | 0 |
| 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 5 |
| | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 6 |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 7 |
| | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 5 |
| | | | | 1 | | | | 1 | | 2 |

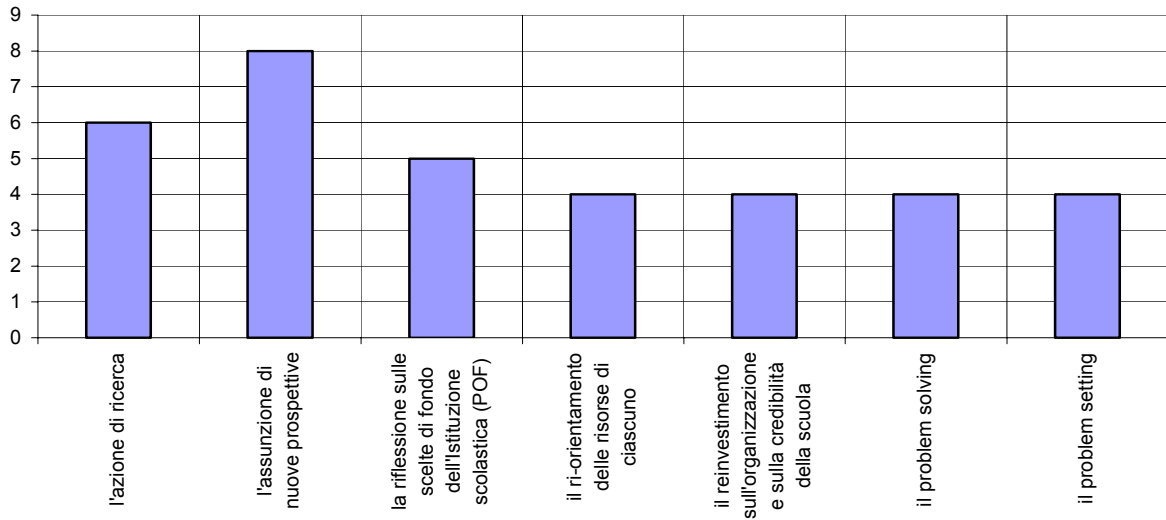
Opportunità/utilità dei momenti di informazione/formazione nazionali e regionali

crescita professionale
 confronto con altri ricercatori
 confronto con altre situazioni
 confronto con esperti
 conferma di quanto conosciuto

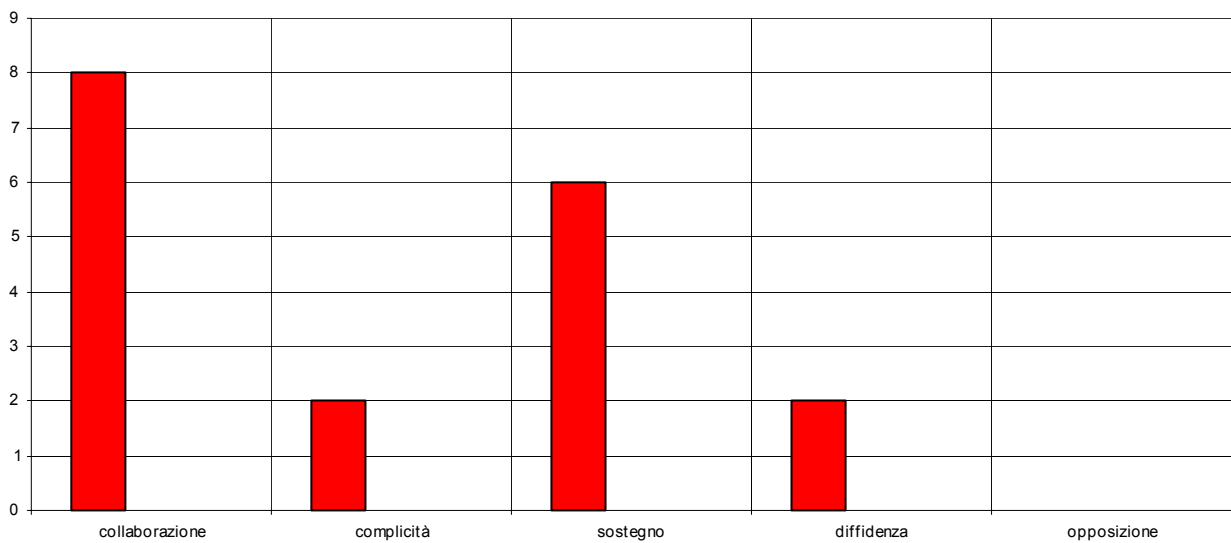
| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | |
| 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 7 |
| | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | 5 |
| 1 | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | | 5 |
| | | | | | | 1 | 1 | | 1 | 3 |
| | | | | | | | | | 1 | 1 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| nessuna | | | | | | | | | | 0 |
| Modificazione nelle proprie interpretazioni su tematica/problema/i individuati | | | | | | | | | | |
| La propria interpretazione iniziale | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 3 |
| è stata confermata | | | | | | | | | | 0 |
| è stata modificata | 1 | | 1 | 1 | | | | | 1 | 4 |
| è stata integrata | | | | | | 1 | | | | 1 |
| è stata rielaborata | | | | | | | | | | 0 |
| è stata negata | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | | 4 |
| L'interpretazione è stata costruita nel corso degli incontri | | | | | | | | | | |
| Valore aggiunto per la propria professionalità | | | | | | | | | | |
| Diverso modo di considerare gli oggetti della riforma | | | 1 | | | | | | | 1 |
| Diverso modo di considerare i problemi della scuola | 1 | 1 | | | | | 1 | | | 3 |
| Consolidamento delle proprie posizioni nei confronti della riforma | | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | 4 |
| Sviluppo della competenza a gestire le situazioni relazionali complesse | | | | | 1 | | | 1 | 1 | 3 |
| Sviluppo delle competenze sulla Ricerca-Azione | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Utilizzo degli strumenti | | | | | | | | | | |
| Funzionalità esaurienti | 1 | | | | | | | | | 1 |
| sostegno alla conduzione | 1 | | 1 | | 1 | | | | | 3 |
| sostegno alla documentazione | | | | | | 1 | 1 | 1 | | 4 |
| richiedevano informazioni non sempre rispondenti agli indicatori dati | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | 4 |
| richiedevano troppe informazioni | | | | | 1 | | | | | 1 |
| occorreva solo il diario di bordo | | | | | | | | | | 0 |
| efficace | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | 5 |
| difficoltoso | 1 | | | | 1 | 1 | | | | 3 |

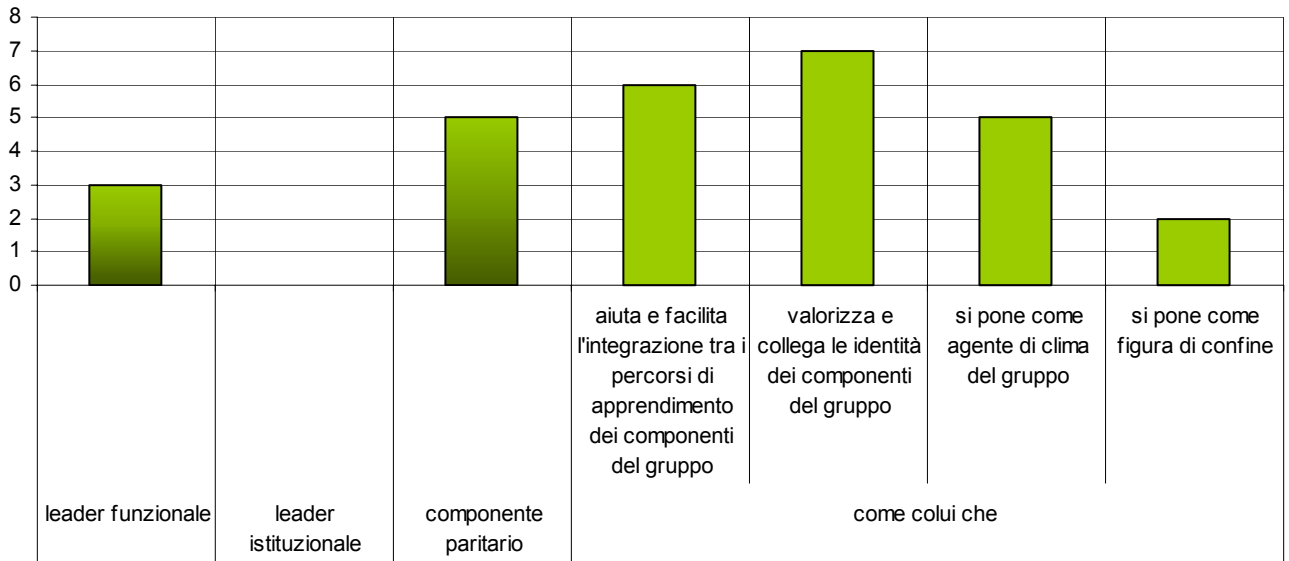
**Ruolo assegnato/ruolo vissuto in relazione alla ricerca
(Come colui che aiuta e facilita)**



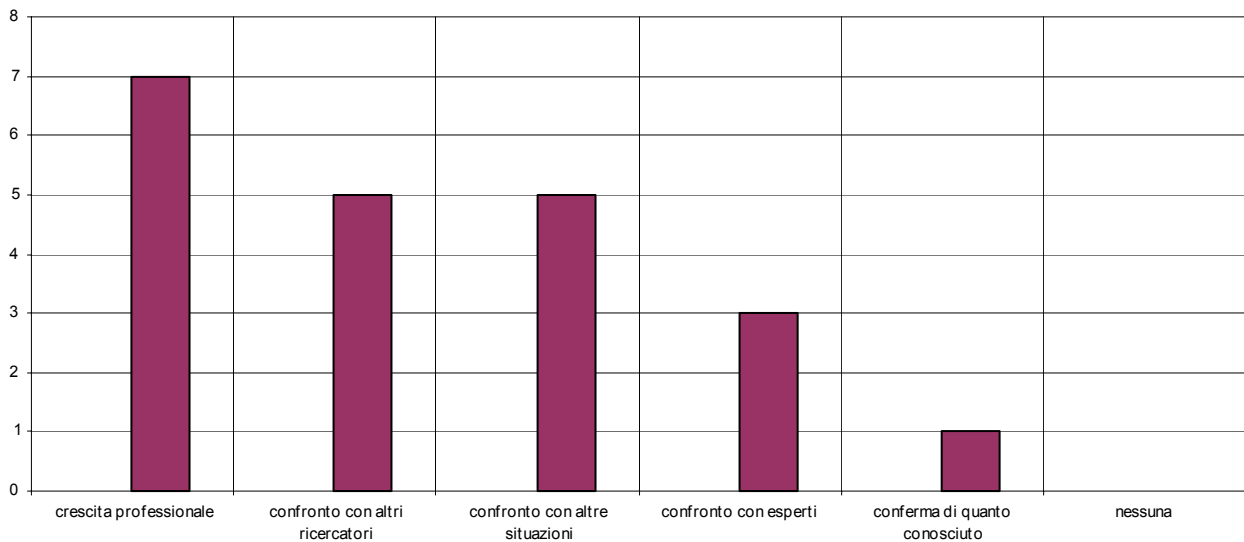
**Ruolo assegnato/vissuto in relazione al referente della EP
(Come vi siete sentiti in relazione al referente)**



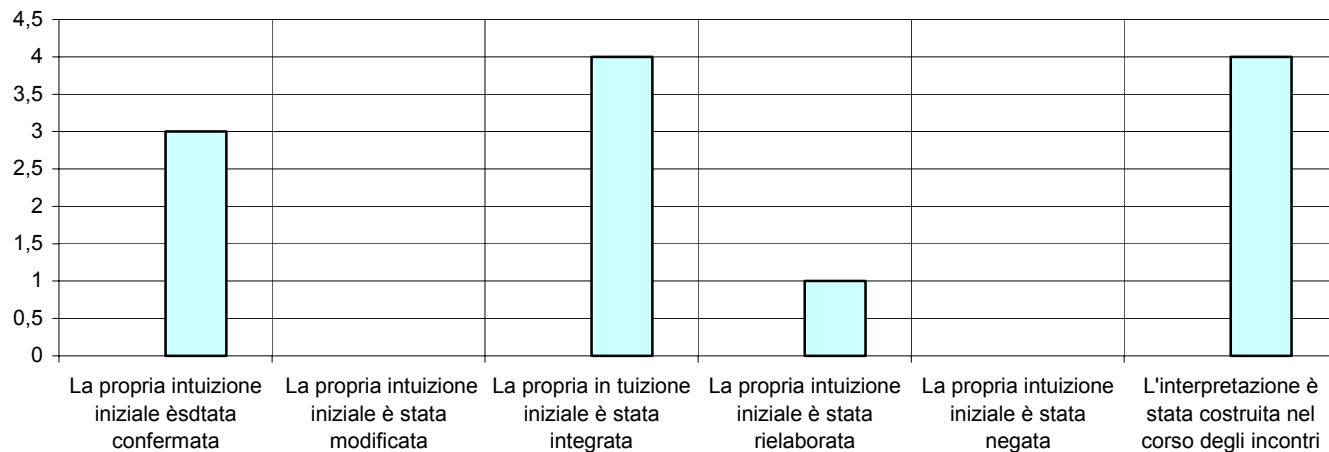
**Ruolo assegnato/vissuto in relazione all'interno della EP
(Come vi siete sentiti in relazione alla EP)**



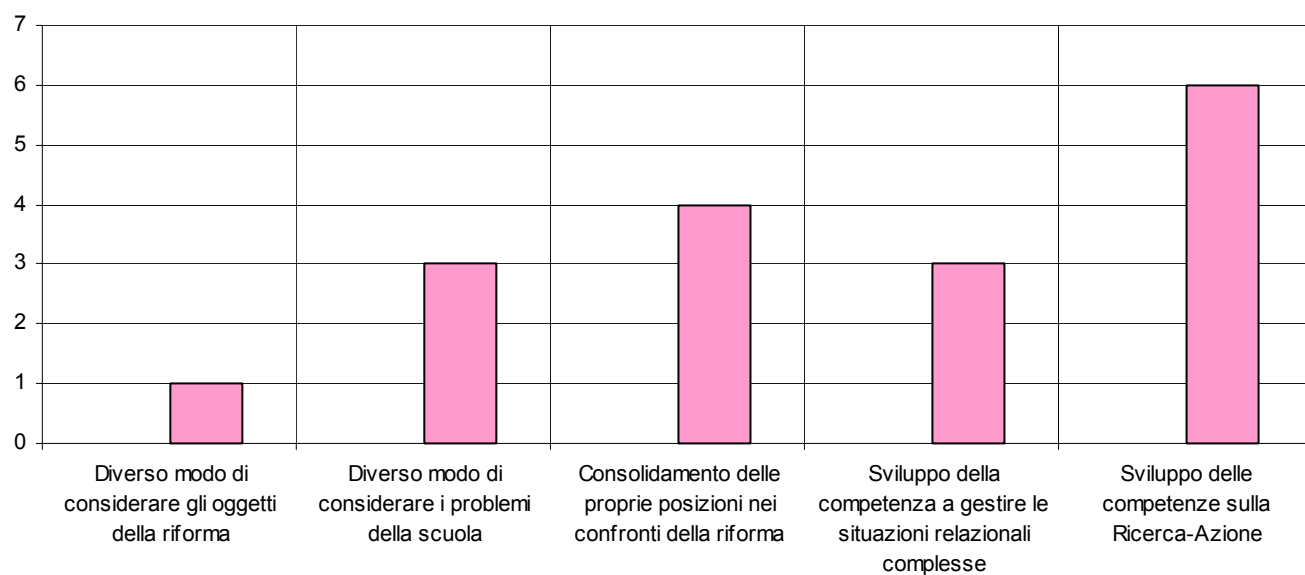
Opportunità/utilità dei momenti di informazione/formazione nazionali e regionali



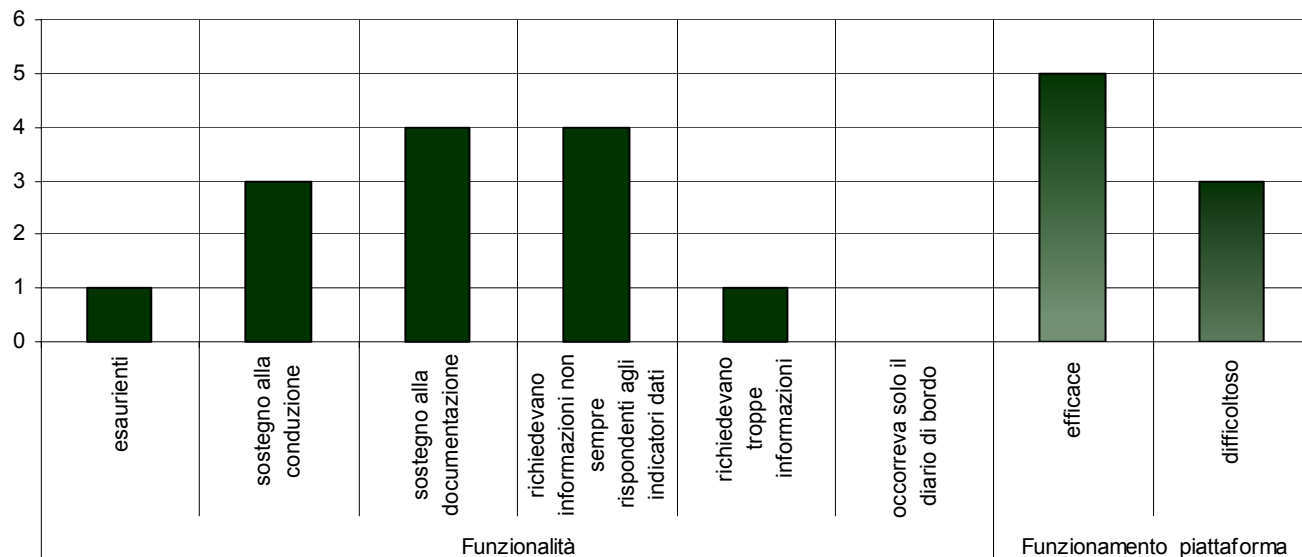
Modificazione nelle proprie interpretazioni su tematica/problema/i individuati



Valore aggiunto per la propria professionalità



Utilizzo degli strumenti



Per quanto riguarda il ruolo assegnato/vissuto durante la ricerca, il ruolo percepito è descrivibile soprattutto in termini di “aiuto” e “facilitazione all’assunzione di nuove prospettive”. A sua volta la relazione con il referente è per lo più connotata come “di collaborazione” e al contempo “di sostegno”. Nei confronti del gruppo, è forte la sensazione di avere lavorato per l’integrazione, valorizzando tuttavia le identità dei singoli. Emerge altresì la consapevolezza che i percorsi di formazione nazionali e regionali hanno accresciuto la propria professionalità attraverso il confronto con altri ricercatori e altre realtà. I ricercatori riferiscono poi di essere stati direttamente coinvolti nel cambiamento attraverso un duplice processo di integrazione e di costruzione interpretativa degli eventi. In tale quadro, non poca influenza viene riconosciuta allo sviluppo delle competenze sulla R-A. Alcuni rilievi critici si evidenziano relativamente alla funzionalità degli strumenti telematici, i quali se da un lato aiutavano a recuperare l’informazione, dall’altro presentavano dei campi non sempre di facile compilazione.

RIFLESSIONI SUL PERCORSO DEI LABORATORI DI R/A ⁶ (ALL. 2 B)

Sintesi dei focus group con le équipes pedagogiche.

A conclusione del lavoro, in tutte le sedi, si è svolto un focus group, condotto da un ricercatore esperto e da un osservatore, diversi da quelli che avevano guidato le precedenti sedute; il focus ha avuto come oggetto la riflessione sul percorso dei laboratori di R/A e si è articolato secondo una traccia predefinita per tutti i gruppi. Alla fine gli esiti dei focus sono stati trascritti immediatamente in una scheda compilata congiuntamente dal ricercatore e dall’osservatore.

⁶ di Silvio Galeano

1) **Nel corso di questa ricerca-azione come avete vissuto il vostro ruolo in relazione alla partecipazione alla ricerca ?**

Tutti i docenti, al termine dell'esperienza, riferiscono del senso di disorientamento che l'approccio R/A provoca nel primo momento: non c'è un conferenziere da ascoltare e dei contenuti che si possono qualificare (nella propria mente e, quindi, al riparo da interferenze esterne o sotto la forma di “confidenza” mormorata al vicino di posto) come contenuti risaputi e scontati, oppure (ma accade raramente) nuovi, originali, interessanti e via dicendo.

Apprendere che si verrà chiamati in causa in prima persona provoca naturalmente, negli adulti, un momento di disorientamento. Sapere, infatti, che si è coinvolti alla pari e che le proprie riflessioni, le proprie esperienze e le proprie opinioni sono il contenuto stesso del lavoro che un “esterno”, in qualità di monitore, si limita a coordinare, provoca in genere un senso di smarrimento. La letteratura relativa ai processi di apprendimento degli adulti documenta abbondantemente questo primo impatto che dà il senso di “pericolo” per le proprie opinioni, già consolidate dall'esperienza, ma che innesca il processo di cambiamento delle opinioni stesse. Da ciò le espressioni iniziali ricorrenti: percezione di “*un lavoro molto faticoso*”, “*una certa esitazione nell'affrontare questa avventura*”, “*iniziale momento di rifiuto*”, “*speranza in risposte ‘confezionate’*”, sensazione di “*essersi imbarcati*” in qualcosa di imprecisato, oltre alla percezione di “*confusione e poca chiarezza*”.

Dopo tale fase di avvio, si registra il progressivo senso di sollievo dei docenti: “*La ricerca è iniziata dunque con intenzionalità debole, ma via via che si è avviata si è caricata di un impegno umano e professionale che è andato ben oltre le disponibilità iniziali*”; il proprio ruolo “*è stato vissuto in modo positivo perché considerato come un vero e proprio corso di autoformazione e, pertanto, un valido aiuto per il futuro*”, “*l'esperienza ha dato stimoli nuovi al gruppo*”, “*dopo l'incontro di presentazione del progetto si è subito stabilito un feeling col ricercatore*”, “*tutti i docenti dell'équipe pedagogica hanno ritenuto positivo il metodo della R/A perché stimola l'autoformazione*”. Segue, alla fine, nella maggior parte dei casi, la netta percezione di aver fatto qualcosa di diverso e positivo con gli stessi colleghi dei Consigli di Classe e la richiesta di una riproposizione dell'esperienza su altri argomenti della Riforma, rispetto alla quale molti non hanno avuto remore ad affermare la propria posizione critica e pregiudiziale.

ai colleghi del Consiglio di Classe

I vari Consigli di Classe partivano da percezioni di sé alquanto diverse, che si possono sintetizzare nelle due espressioni antitetiche “*un gruppo coeso e motivato*”, e “*tra colleghi l'abitudine rende difficile far passare i messaggi e rispettare i tempi*”, ma dalle verbalizzazioni dei ricercatori sembra che l'esperienza di lavoro comune abbia portato i suoi frutti: alcuni hanno rilevato che “*nella realtà quotidiana quindici ore per confrontarsi non ci sono*”, altri che “*la ricerca è avvenuta in una dimensione collaborativa che è riuscita a superare difficoltà logistiche e finanziarie, grazie al senso di responsabilità e all'impegno di tutti e di ciascuno*”, oppure che “*il setting in piccolo gruppo ha dato modo di esprimersi ed essere ascoltati in un rapporto di empatia che si è sviluppato via via sempre più*”, e che “*i legami relazionali si sono positivamente rafforzati in quanto il confronto e lo scambio dei punti di vista si è realizzato in un clima diverso da quello che si instaura durante i Collegi dei Docenti o i Consigli di Classe*”. Ciò che accomuna l'esperienza di tutti i gruppi intervistati, alla fine dell'esperienza, converge su verbalizzazioni del tipo: “*Il lavoro in comune con gli altri colleghi dell'équipe pedagogica è stato proficuo pur nella diversità delle vedute e per la diversità delle discipline rappresentate dai vari docenti*”, oppure “*Anche se da molti anni insieme, i docenti dell'équipe pedagogica, grazie alla ‘costrizione’ dell'impegno con l'IRRE, si sono conosciuti meglio. E' stata superata la frammentarietà, l'isolamento*”, oppure “*Reputano di essere cresciuti professionalmente perché attraverso il metodo della ricerca-azione si sono create le condizioni per meglio confrontarsi e rela-*

zionarsi” , e, infine, *“riteniamo valido il metodo perché ci ha permesso di confrontarci e di arrivare a delle conclusioni”* .

al ricercatore esperto

La figura del ricercatore esperto esterno, normalmente, è stata percepita come quella di uno che permette *“l’assunzione di responsabilità verso la ricerca, in quanto l’esterno mette dei limiti al tempo e agli argomenti da trattare”*, oppure, con una caratterizzazione personale, che denota la positività del rapporto, *“perché la ricercatrice è stata molto discreta e si è posta con umiltà quasi volesse apprendere da noi”* , a cui segue l’osservazione che *“il ricercatore esperto è una persona che sa anche ascoltare”*. Ma emergono anche elementi di criticità quando si rileva che *“Il rapporto con la figura del ricercatore esperto è stato a volte percepito come un rapporto di dipendenza e nel vissuto dei docenti manca la percezione di aver sempre avuto la possibilità di esprimere se stessi, i propri dubbi, le proprie convinzioni, in piena autonomia e libertà. Sembra che la ricerca sia stata vissuta come un ‘lavoro su compito’ fortemente orientato al prodotto, con qualche sensazione di disagio da parte dei partecipanti per la comprensione dei tempi. Gli stessi sottolineano tuttavia che la presunta ‘direttività’ del tutor ha giocato un ruolo non indifferente ai fini dell’efficacia finale del percorso”*. Viceversa, la percezione della mancanza di risposte da parte del ricercatore esterno, in altre situazioni, ha generato delusione nelle aspettative verso una istituzione, l’IRRE, ritenuta in grado di fornire le risposte, *“e le non-risposte hanno creato prima delusione, perplessità e rifiuto, ma dopo il terzo incontro si è compreso il senso del lavoro e si è capito come si doveva lavorare insieme”* , o con altre parole il rapporto con il ricercatore esperto *“è stato vissuto, a dire il vero, in modo non molto positivo perché non ha dato risposte alle attese dell’equipe pedagogica, relativamente alla conduzione dei lavori”*. Altri gruppi hanno colto, invece, una novità rilevando che *“il ricercatore ha fatto da catalizzatore anche attraverso la sollecitazione della curiosità rispetto alla R/A; l’esperto esterno è stato percepito come un’opportunità di confronto diversa da quella che si può avere in una riunione gestita dal Dirigente”* oppure notando che *“il rapporto col ricercatore è stato vissuto alla pari e senza alcuna difficoltà. Grazie al suo impegno e alla sua guida discreta, sono riusciti ad acquisire consapevolezza sulle problematiche affrontate. Sereni e collaborativi hanno sempre avuto la possibilità di esprimere dubbi e incertezze senza problema alcuno”*

2) Relativamente alla tematica/problema-i individuati, quali cambiamenti pensate che siano avvenuti in riferimento al vostro punto di vista iniziale?

Ciò che si rileva nella quasi totalità dei casi è l’ammissione da parte dei docenti di essere partiti da un atteggiamento sfavorevole alla Riforma in sé, espresso in termini più o meno espliciti *“anche se abbiamo seguito dei percorsi di formazione, la confusione nella nostra mente, rispetto all’innovazione voluta dalla Riforma, è stata forte”* , ovvero *“non del tutto favorevoli alla Riforma si sono accorti poi che sono riusciti a mettere dei punti fermi nelle loro conoscenze”*.

Ma, ammesso il pregiudizio iniziale, la trattazione delle singole tematiche individuate, e su cui si è concentrato il lavoro di R/A di tutte le équipe pedagogiche, rivela un processo di maturazione e di revisione, personale e collettivo, che è documentabile in quasi tutti i gruppi. Alcuni lo esprimono in termini di criticità: *“Permangono ancora delle perplessità. Restano problemi sull’approccio disciplinare, anche se la disponibilità a collaborare è cresciuta. Si è avviato un ripensamento e la R/A buttando giù le barriere difensive e ricominciando tutto da zero, ha permesso di verificare che la riforma non è tutta teoria. Ci si è resi conto che non era una guerra, ma un impegno a costruire insieme cercando risposte dentro i documenti ufficiali”* oppure in termini di acquisizioni precise: *“Questo percorso di R/A così strutturato ci ha fornito risposte rispetto alle ore opzionali e alla costituzione dei gruppi orizzontali e verticali”* o in termini di approfondimenti problematici: *“In merito alla tematica affrontata, quella del portfolio, inizial-*

mente essa era stata percepita come un compito laborioso ma positivo. Studiando però le varie proposte editoriali e applicandone una in particolare, si sono colti molti aspetti negativi (rigidità della costruzione, violazione della privacy, inadeguatezza delle informazioni, spinta alla falsità nelle informazioni familiari e personali), pertanto, il giudizio si è modificato in termini negativi. Resta, invece, e in modo contraddittorio la percezione di un inaspettato interesse dei ragazzi che, per individuare i materiali da inserire, hanno lavorato con maggiore impegno del solito coinvolgendo anche i genitori”. Inoltre: “i docenti del gruppo che ha svolto il suo percorso di R/A intorno alla tematica della didattica laboratoriale pensano di aver cambiato sensibilmente le proprie prospettive, maturando nuove consapevolezze coerenti con i diversi scenari della ricerca pedagogica”. Altri in termini di consapevolezza percepita del cambiamento: “Grazie anche al lavoro di approfondimento che si è sviluppato sia in forme collegiali che autonome per sostenere il percorso, c’è una crescita professionale che conferma l’utilità della ricerca”, oppure “Il cambiamento si è percepito soprattutto nel confronto con gli altri colleghi che non hanno seguito il laboratorio di R/A”. Altri ancora dichiarano di non avere registrato alcun cambiamento “non sembra che la R/A abbia modificato la prospettiva con cui affrontare gli oggetti innovativi della riforma. Molte cose si facevano già ed era abitudine consolidata lavorare sui bisogni e sulle fasce di livello e gli intervistati sottolineano che, a loro avviso, è cambiata solo la sigla, ma l’UD e l’UA sono la stessa cosa. I docenti ritengono di essere sempre partiti dai bisogni reali degli alunni, ma si domandano a quali bisogni occorre fare riferimento con studenti disagiati, soprattutto in una scuola che utilizza locali di civile abitazione adattati ad aule scolastiche” ovvero “Dalla discussione emerge che équipe pedagogica non ha modificato il punto di vista iniziale e non sono stati apportati cambiamenti ad una prassi già ben consolidata nella tradizione della scuola in oggetto”.

3) **Ritenete questa esperienza utile ad accrescere la vostra professionalità sul piano metodologico-didattico?**

Anche in questo caso le équipe pedagogiche si collocano su due polarità: quella della dichiarata scoperta di una crescita metodologico-didattica e quella della scontata indifferenza del “niente di nuovo sotto il sole”. La prima si esprime nei termini della scoperta: “Si, perché sono partiti da zero e hanno accresciuto le competenze trasversali e progettuali. Ritengono che il percorso sia ancora lungo e difficoltoso ma si augurano di poter continuare questa attività”. Oppure “Si, perché questa metodologia ‘rinnovata’ ha fortemente influenzato il lavoro scolastico (d’aula) e ha stimolato un senso di solidarietà fra tutti i componenti dell’équipe pedagogica”. E ancora: “Dal punto di vista metodologico, l’esperienza con l’IRRE è stata positiva perché ha spinto il gruppo a cercare nuovi percorsi, a essere più professionali. I docenti sono stati aiutati a focalizzare e ad evidenziare meglio i problemi didattici”. La seconda si esprime nei termini della dichiarazione di “aver sempre operato sia prima che dopo la Riforma per attività pluridisciplinari, partendo dal vissuto dell’alunno documentando e certificando il lavoro svolto” oppure “non sente di essere cresciuta professionalmente, né lo ammette, ma dalla discussione emerge l’utilità della ricerca, l’opportunità di maggiore riflessione, il miglioramento della relazione e un’attenzione maggiore alle competenze e alla formazione globale dell’allievo”.

sul piano organizzativo

Si è presa coscienza, in generale, che il lavoro di équipe sembra difficoltoso ma poi ripaga in termini di maturazione personale. Alcuni gruppi hanno ipotizzato l’estensione di tale metodologia anche nella didattica ordinaria con gli allievi: “da un punto di vista organizzativo, le riflessioni sulla didattica laboratoriale hanno consentito loro di organizzare meglio le UdA interdisciplinari, puntando meno sui contenuti ma più sui saperi significativi e sulle competenze”, altri, invece, hanno inteso questo punto nei termini dell’organizzazione del lavoro di équipe e,

pertanto, hanno rilevato *“la differenza fra un lavoro prevalentemente individuale e un lavoro in équipe quale è stata tutta l’attività della R/A”* oppure *“la ricerca ci ha offerto più momenti di confronto, più possibilità di monitoraggio”*. Altri, infine, in termini di criticità: *“la modalità laboratoriale è strettamente legata ai problemi di organico e dei rapporti con gli EE. LL.”*.

sul piano relazionale

Nel rapporto con i colleghi c’è chi rileva che *“il confronto e lo scambio dei punti di vista con questa modalità non crea tensioni, arricchisce e migliora la relazione. Il clima diverso da quello che si instaura durante i Collegi dei docenti e o i Consigli di classe ci permette di conoscerci meglio”* oppure nei termini di *“sono riusciti a parlare liberamente e senza sentirsi attaccati, alla pari fra tutti e con la possibilità di scambiarsi idee interessanti”*; e poi chi, invece, *“non ha avvertito alcun cambiamento, in quanto questi docenti lavorano nello stesso consiglio di classe da parecchio tempo”*.

4) Alla luce di questa esperienza, ritenete la Ricerca-Azione occasione di formazione?

Tutti i gruppi, in vario modo, hanno percepito implicitamente o esplicitamente le potenzialità del metodo di R/A. Alcuni esempi sintetici: *“la R/A è un ottimo metodo per fare autoformazione in un clima di serenità e collaborazione reciproca”*, *“la si è ritenuta un momento di riflessione e di autoformazione”*, *“il docente è sempre in ricerca, ma questa esperienza ci ha consentito di passare da una dimensione di solitudine ad una di collegialità in cui più forte la spinta a interrogarsi, confrontarsi, ricercare”*, *“l’esperienza di R/A ha posto dei problemi ma ha fatto capire che è necessario un cambiamento di rotta nell’attività didattica e una più attenta riflessione nel modo di operare fra docenti dello stesso Consiglio di Classe”*. Fra gli altri, qualche gruppo verbalizza in termini di proposta *“sì, a condizione che sia realizzata sin da settembre con più incontri dilatati e con incontri allargati ad altre scuole”* e, infine, a documentazione riepilogativa del clima generale rilevato: *“Concordano i docenti sulla validità del modello di ricerca azione come modalità di formazione in servizio più significativa ed efficace rispetto ai tradizionali ed ‘inutili corsi di aggiornamento’ con relazioni frontali o ‘aridi lavori di gruppo”*.