

Prototipo di reti contro la dispersione scolastica

INTERVENTI SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA

Il carattere distintivo dei Progetti finanziati nel Piano Azione Coesione¹, tramite l’Azione F3 “Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e la creazione di prototipi innovativi”, è stato quello di promuovere esperienze territoriali capaci, anche grazie a specifici partenariati, di favorire l’innovazione, idearla e sperimentarla, valutarne l’efficacia e riproporla come modello da riutilizzare in altri contesti. I risultati prodotti dall’investimento rappresentano un patrimonio disponibile per avviare nuove attività anche in considerazione dell’imminente avvio della Programmazione 2014-2020 e dell’importanza che il tema della dispersione scolastica riveste.

Il percorso compiuto, a partire dall’anno scolastico 2012/2013, ha visto come protagoniste della sperimentazione, nelle 4 regioni Obiettivo Convergenza, circa 840 istituzioni scolastiche. Le 209 reti costituite hanno potuto progettare e sperimentare, con il coinvolgimento di 820 partner territoriali, e circa 10.000 operatori ed esperti, 7.345 iniziative rivolte a circa 50.000 studenti e 20.000 tra genitori e docenti.

Le circolari emanate dall’Autorità di gestione hanno accompagnato il lavoro delle reti territoriali e dei “gruppi di direzione e coordinamento”, fornendo modelli e linee guida per stimolare e sostenere i processi attuativi, promuovendo sia l’innovazione che la fattibilità e la trasferibilità delle esperienze. Le indicazioni hanno riguardato le varie fasi: dall’ideazione alla progettazione, dalla sperimentazione e gestione delle attività, fino alla riprogettazione e attuazione con un monitoraggio continuo attraverso gli indicatori di risultato.

A più di due anni dall’inizio delle attività, le reti sono ormai prossime alla conclusione dei progetti realizzati e pertanto si stanno creando le condizioni per avviare una fase di riflessione e di autovalutazione necessaria per ri-proporre l’esperienza condotta come “prototipo”.

¹ Programmazione dei Fondi Strutturali 2007/2013 – Piano Azione Coesione - Priorità Istruzione. Obiettivo F “Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l’inclusione sociale” – Azione 3 “Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e la creazione di prototipi innovativi del PON FSE 2007/2013 “Competenze per lo Sviluppo”. Anni scolastici 2012/2013 e 2013/2014, Regioni Ob. Convergenza.

Nel grafico che segue, per facilitare il processo di autoriflessione, viene riassunta l'attività svolta dalle reti nell'arco del biennio di attività dei Progetti finanziati nel Piano Azione Coesione l'Azione F3 "Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e la creazione di prototipi innovativi".



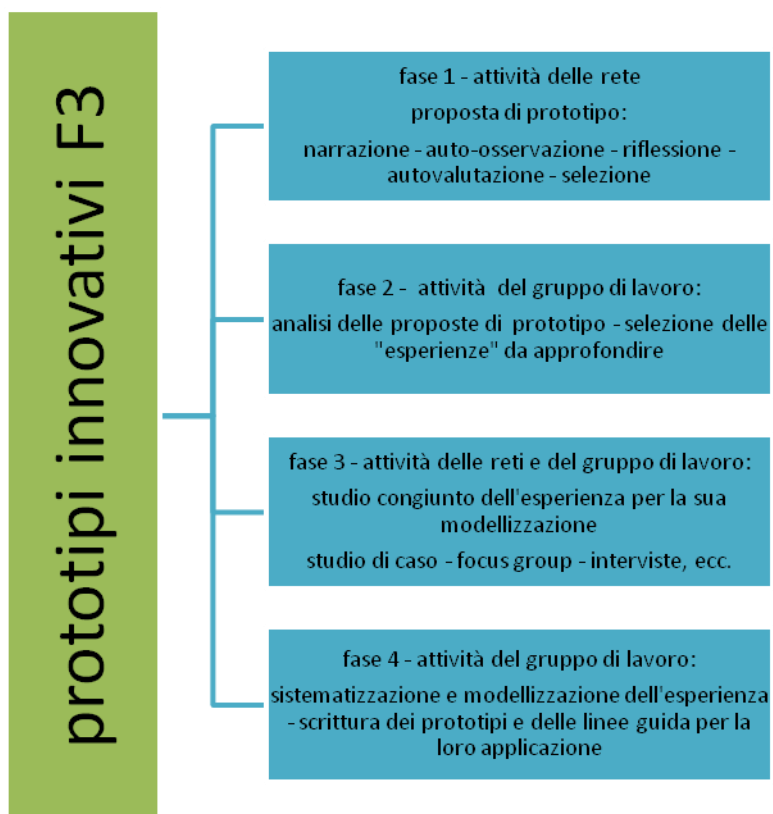
Per la gestione dell'ultima fase dedicata alla redazione dei prototipi innovativi, come comunicato dall'AdG con nota prot. AOODGAI/6958 del 24/07/2014, è stato attivato un gruppo di lavoro, presso l'INDIRE, che, riunendo competenze diverse e complementari sul tema della dispersione scolastica, ha il compito di accompagnare e sostenere le reti nella predisposizione e presentazione dei prototipi.

LE FASI DI AUTORIFLESSIONE PER LA SCRITTURA DEI PROTOTIPI

L'individuazione e la scrittura di prototipi mira a costruire un percorso che, dall'esperienza realizzata, consenta di rilevare attraverso evidenze (fatti e/o risultati raggiunti), elementi, parti o processi di tale esperienza che possono essere astratti dal contesto, descritti in una forma semplificata e schematizzata e riproposti alle istituzioni scolastiche per essere reimpiegati in contesti diversi ma con caratteristiche simili.

L'intero percorso di riflessione e successivamente di scrittura può essere articolato in 4 fasi distinte allo scopo di accompagnare e guidare i “gruppi di direzione e coordinamento”, in una attività di riflessione e astrazione finalizzata alla individuazione e descrizione dei prototipi. Gli esperti, che compongono il gruppo di lavoro costituito presso INDIRE, svolgono il ruolo di facilitatori/osservatori esterni e forniscono strumenti e indicazioni utili per accompagnare il processo anche attraverso incontri seminariali che si svolgeranno a breve.

Le 4 fasi di lavoro



Nelle prime tre fasi, i processi di osservazione, analisi, valutazione e selezione dell'esperienza realizzata nei progetti sono condotti grazie ad una attività sinergica tra le reti, gli stakeholder e gli esperti coinvolti nell'Azione F3 per garantire il contributo e il confronto di punti di vista diversi. L'ultima fase ovvero la "fase 4 - attività del gruppo di lavoro" è invece riservata ad una elaborazione da parte degli esperti presso l'Indire che deve produrre la schematizzazione conclusiva delle esperienze ormai trasformata in prototipo, da applicare in un nuovo contesto.

Il percorso articolato in 4 fasi di cui si è qui detto propone inoltre:

(a) un metodo di riflessione strutturato su due livelli di osservazione, diretta (attraverso i gruppi di direzione e coordinamento) e indiretta (attraverso l'analisi della documentazione prodotta nella gestione dei progetti e nella scrittura del prototipo da parte delle reti);

(b) un metodo di selezione, studio e redazione del prototipo basato su tre momenti: due di analisi critica e uno di sintesi. Il primo momento di analisi viene realizzato dalle reti che, utilizzando il format e le domande stimolo proposte dagli esperti dell'Indire, qualificano le attività realizzate, le esplorano individuandone luci ed ombre e le ripropongono come modello trasferibile. Nel secondo momento di analisi le esperienze più significative vengono approfondite dagli esperti che hanno collaborato alla realizzazione dei percorsi F3 e dai gruppi di direzione e coordinamento. Nel terzo e ultimo momento di sintesi e redazione dei prototipi si valorizzano i contributi forniti dalle reti. La fase 2 sarà espletata solo a conclusione della fase 1. Analogamente si procederà per l'espletamento delle fasi 3 e 4 .

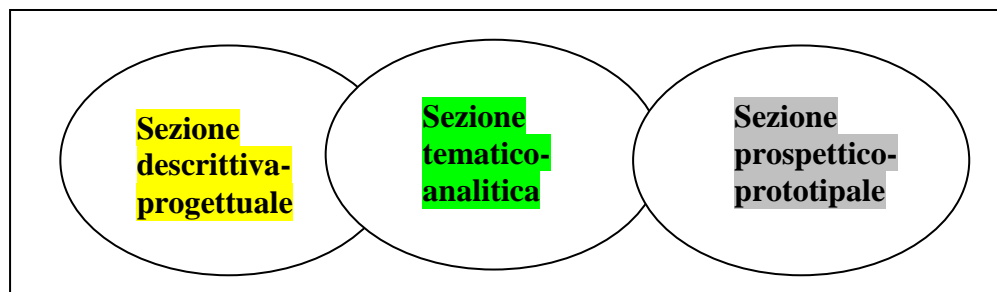
Di seguito si presentano le Linee Guida perché le reti possano dare corso alla realizzazione della fase 1, Proposta di prototipo da parte della rete.

Queste Linee Guida per la scrittura dei prototipi si pongono l'obiettivo, attraverso tre diverse sezioni, di fornire al Facilitatore, agli altri componenti del Gruppo di Direzione e Coordinamento e a tutti gli operatori coinvolti un supporto e un accompagnamento per la costruzione e documentazione del prototipo, a termine dell'azione F3.

La costruzione di un prototipo di rete/progettuale va inteso quindi come la realizzazione di una relazione finale tesa a:

- Documentare gli **interventi prototipali**, vale a dire di quelle azioni didattico-educative volte a traguardi di recupero e sviluppo di potenzialità che sono risultate rispondenti agli obiettivi prefigurati e ai fabbisogni su cui si è incentrata l'idea progettuale.
- Riflettere e valutare le azioni di rete e gli interventi operati, al fine di identificare gli elementi caratterizzanti e trasferibili in contesti simili o nella prosecuzione degli interventi progettati.

Per sviluppare, in modo operativo, il concetto e termine "prototipo" si propone di svolgere un processo documentativo e riflessivo che impegni i gruppi progettuali delle singole reti nella messa a punto di una relazione conclusiva che contenga le seguenti distinte sezioni:



Il prototipo: documentazione riflessiva e auto-valutativa per la trasferibilità di interventi (di rete)

In dettaglio:

- a) **Sezione descrittiva-progettuale**, che offra una descrizione, dettagliata e puntuale dell'idea progettuale sviluppata nel corso dei due anni previsti, con eventuali sottolineature sui cambiamenti resisi indispensabili in corso d'opera. Questa sezione dovrà contenere in forma discorsiva e tabellare: obiettivi, teorie di riferimento, tempi e modalità delle azioni e dati di riferimento per le fasi diagnostiche e valutative. Per identificare e qualificare l'idea progettuale e il suo sviluppo si può fare qui riferimento ad alcune indicazioni di dettaglio già presenti nel bando².
- b) **Sezione tematico-analitica**, che in base a specifiche tematiche generali e trasversali stimoli i gruppi progettuali a riflettere e a documentare quanto realizzato. Questa sezione punta alla qualificazione dei singoli interventi e delle pratiche sviluppate rispetto a tematiche di centrale e comune interesse per i progetti di intervento socio-educativi volti alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica. A tale scopo si fornisce qui di seguito un elenco di 10 aree tematiche su cui sviluppare piani critico-riflessivi accompagnati da opportuni livelli documentativi. Le aree sono articolate al loro interno da una serie di domande-guida che hanno lo scopo non tanto di ottenere risposte, quanto di sostenere l'esplorazione di singoli segmenti del progetto, disarticolandone la complessità, leggendone le dinamiche di processo, individuando punti di forza e criticità, per consentire di esplicitare le condizioni necessarie ad una realizzazione efficace.
- b) **Sezione prospettico-prototipale**, che indichi, alla luce di evidenze empiriche (dati quali-quantitativi, indicatori, rilevazioni) e/o argomentazioni procedurali (esplicitazioni sul processo, riflessioni argomentate) come l'esperienza progettuale (nel suo complesso e per alcune sue parti) possa essere proposta per eventuali prosecuzioni e/o disseminazioni. Si introduce qui la necessità di esplicitare il grado e le modalità che possono rendere replicabile e trasferibile le azioni, quindi le condizioni che hanno reso possibile e che potrebbero rendere possibile una ricaduta significativa in prospettiva. È soprattutto in questa sezione finale che riprendiamo il concetto di prototipo come prospettiva al contempo di autovalutazione da parte del gruppo di coordinamento e di modellizzazione critica e consapevole dell'impianto progettuale e dei risultati ottenuti.

NOTA METODOLOGICA per la compilazione:

Utilizzare gli spazi predisposti rispettando il limite di righe indicato.

² Per inquadrare l'idea progettuale nelle politiche previste dal Piano di Azione Coesione, per definire e specificare il progetto di rete all'interno delle aree di intervento e per dettagliare il progetto rispetto ad attività o moduli cfr. Circolare Prot.n. AOODGAI/1166, 31.07.2012 e Circolare Prot.n. AOODGAI/ 199, 8 Gennaio 2013.

SCHEMA ANAGRAFICA

DENOMINAZIONE ISTITUTO CAPOFILA	Istituto Comprensivo "El/7 C.D. Montello – S.M. Santomauro"
CODICE MECCANOGRAFICO	BAIC84400D
TIPOLOGIA DI ISTITUTO	Istituto comprensivo
CITTA'/INDIRIZZO	Bari, via Vassallo 16
TELEFONO	080 5019000 – 080 5013617
E-mail INTERNET	baic84400d@istruzione.it www.smsgsantomauro.it
TIPOLOGIA ALTRI ISTITUTI IN RETE	Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "Raffaele Gorbux – Nicola Tridente" - Bari Liceo Linguistico e Istituto Tecnico Economico "Marco Polo" - Bari
NOME E COGNOME DS ISTITUTO CAPOFILA	Gianna Maria Paola Tarantino
E-MAIL/TEL DS ISTITUTO CAPOFILA	giannatarantino@virgilio.it tel: +39 3382261183
NOME E COGNOME FACILITATORE DI RIFERIMENTO PER IL PROTOTIPO	Patrizia Macinagrossa
E-MAIL/TEL- FACILITATORE	patrizia.macinagrossa@gmail.com tel: +39 3487523200
ISTITUTO DI APPARTENENZA FACILITATORE	Istituto Comprensivo "El/7 C.D. Montello – S.M. Santomauro"
DENOMINAZIONE PROGETTO	"AUFBAU : COSTRUIRE IL SUCCESSO POSSIBILE IN RETE"

a) Sezione descrittivo-progettuale

Il Facilitatore, alla luce di un'auto-valutazione condotta congiuntamente con le altre figure coinvolte nel progetto, utilizzi le diverse domande stimolo (o blocco tematico) per produrre delle brevi sintesi, utilizzando gli spazi predisposti, riportando, quando possibile, analisi e informazioni quali-quantitative e riflessioni argomentate:

1) Come nasce l'idea progettuale? (Raccontare genesi, maturazione, e trasformazione dell'idea progettuale, in riferimento ai bisogni del territorio e alla specificità dei destinatari degli interventi)

L'idea progettuale è nata dalla consapevolezza che la scuola può favorire il successo formativo di tutti i suoi alunni, se è in grado di individuarne precocemente i bisogni formativi, intervenire in modo mirato su essi, progettando percorsi flessibili e stimolanti, compatibili con il profilo cognitivo di partenza, lo sviluppo emotivo e la storia personale di ciascuno, curando e valorizzando le naturali attitudini che ogni ragazzo presenta.

Per rendere possibile questo, il GDC ha individuato una serie di percorsi e metodologie, volti a *sperimentare e implementare nel curricolo* strategie di intervento, per contenere l'insuccesso e la potenziale dispersione di tutti quei bambini e ragazzi che incontrano difficoltà nel loro percorso di formazione. Presenteremo sinteticamente la strategia progettuale iniziale, utilizzando come criterio ordinatore il percorso scolastico dai 3 ai 18 anni.

Purtroppo non è stato possibile realizzare il progetto così come pensato in origine, a causa delle difficoltà riscontrate in piattaforma, che hanno reso necessaria una rimodulazione in itinere, che in alcuni percorsi non ha consentito la piena attuazione di quanto programmato, generando criticità.

Individuazione ed intervento precoce sulle difficoltà di sviluppo e di apprendimento attraverso una azione di formazione rivolta ai docenti della infanzia e delle prime classi della primaria e azioni didattiche mirate all'interno delle classi. Costituzione di un nucleo di ricerca e intervento.

Adozione di metodologie didattiche laboratoriali basate sul costruttivismo al fine di generare situazioni cognitive coinvolgenti e motivanti

Dilatazione dei tempi scolastici nel rispetto dei ritmi di apprendimento degli alunni, fornendo spazi per lo studio assistito ed il recupero delle competenze di base carenti, la frequenza di attività di ampliamento dell'offerta formativa per agire sulla motivazione e sul potenziamento attitudini

Accompagnamento e cura degli alunni più "fragili" nel passaggio da un ordine di scuola all'altro attraverso attività di continuità e orientamento

Implementazione nel curricolo delle strategie adottate nel progetto F3 attraverso la contaminazione tra esperti e docenti, la costituzione di gruppi di lavoro e di ricerca, la valorizzazione e il potenziamento delle competenze professionali del personale delle scuole, l'adozione di forme di flessibilità.

Personalizzazione dei percorsi di apprendimento attraverso l'adozione di molteplici forme di flessibilità (classi aperte, parallele, gruppi....)

Tutto il progetto è fortemente radicato nel POF che lo integra e completa, grazie ad una progettualità convergente di azioni diverse.

2) Quali gli obiettivi di intervento? (Elencare sinteticamente gli obiettivi generali del progetto articolandoli in funzione degli obiettivi operativi corrispondenti ai diversi percorsi)
1. Individuare e prevenire precocemente le difficoltà di apprendimento: favorire il successo scolastico degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, con una diagnosi precoce e con l'attivazione di percorsi didattici riabilitativi efficaci allo scopo; avviare l'autoformazione con attività di ricerca-azione sul campo; applicare strategie didattico-metodologiche appropriate e attività specifiche per affrontare i DSA.
2. Attivare interventi specifici: incrementare lo sviluppo dell'attenzione, la coordinazione oculo-manuale, le abilità prassiche e visuo spaziali, le capacità logiche, far acquisire la competenza meta fonologica e la discriminazione visiva e uditiva; implementare la gestione delle emozioni con la manipolazione di marionette e la messa in scena di drammatizzazioni teatrali e musicali; far consolidare, potenziare e armonizzare il corpo la voce e il movimento attraverso l'interpretazione di un testo letterario e/o teatrale; far realizzare la persona nella globalità dei linguaggi con esperienze psicomotorie e creative nel gioco di relazione, io, l'altro e l'ambiente.
3. Innovare la metodologia didattica: applicare la didattica laboratoriale per far conoscere, prendersi cura e gestire il proprio ambiente di vita con l'allestimento di un acquario mediterraneo, con la realizzazione dell'orto scolastico, con l'ospitare animali da compagnia a scuola; applicare la didattica multimediale per far realizzare servizi fotografici, per creare un sito web sui piatti tipici della Terra di Puglia, per scrivere e realizzare la sceneggiatura di una produzione filmica e articoli giornalistici on-line; creare occasioni di apprendimento in situazione per l'acquisizione di competenze non formali ed attivare la crescita dell'autostima nei ragazzi e la conoscenza del sé creativo.
4. Recuperare le competenze essenziali: consolidare le abilità e le conoscenze insegnate in classe con l'accompagnamento allo studio curricolare ed extracurricolare al fine di raggiungere traguardi di competenza di base; preparare gli alunni agli Esami di Stato nel passaggio dal I al II ciclo d'istruzione
5. Orientare verso prospettive future: creare un raccordo metodologico- didattico tra i diversi gradi di scuola e far conoscere le nuove realtà con visite guidate nelle sedi degli istituti delle rete; orientare gli alunni nel modo del lavoro, anche con visite in aziende

3) Nella progettazione e nello sviluppo dell'idea di intervento quali teorie di riferimento sono state utili? (Indicare, se presenti, riferimenti bibliografici e idee-guida di riferimento)
L'idea progettuale nasce da quel complesso mosaico di tessere che costituisce l'identità professionale di ciascuno dei soggetti che compone il GDC, sicuramente formato da teorie di riferimento, ma anche da esperienze progettuali pregresse, incontri e confronti significativi con persone e sistemi scolastici europei, conoscenza dei documenti europei, delle ricerche e dei rapporti sui sistemi di istruzione e formazione italiano ed internazionali, conoscenza del territorio e dei suoi bisogni e, non ultimo, dal quadro normativo di riferimento in cui si muovono pensieri, azioni progettuali ed esperienze didattiche. Risulta difficile fare una analisi esaustiva, scindere le varie componenti o rifarsi unicamente a teorie. Sicuramente il pensiero e le teorie di sociologi, pedagogisti, psicologi e filosofi quali L. S. Vygotsky, J. Dewey, M. Montessori, J. Bruner, E. Morin, H. Gardner, ma potremmo citarne tanti altri, fanno parte integrante del nostro patrimonio culturale. Teorie quali la didattica laboratoriale, il

Learning by doing, il problem solving, lo scaffolding, il cooperative learning, l'apprendimento in situazione, rappresentano gli strumenti metodologici riconosciuti vincenti, che guidano o dovrebbero guidare la pratica didattica quotidiana e, quindi, anche il nostro progetto.

Un ruolo fondamentale è poi esercitato anche dalla conoscenza dei documenti europei (dal trattato di Maastricht in poi) e dai rapporti nazionali ed internazionali (Invalsi, Ocse-Pisa, I rapporti sulla scuola italiana della Fondazione Agnelli) che ampliano l'orizzonte di senso, secondo parametri qualitativi e quantitativi, che ci permettono di valutare il nostro operato, rispetto a sistemi di riferimento e punti di vista esterni ed orientare le scelte progettuali del Collegio, in una dimensione europea. In tal senso il confronto con i sistemi scolastici di altri Paesi (Progetto Comenius e, per gli incontri a distanza, e-Twinning) ha contribuito ad ampliare gli orizzonti e a confrontarsi con realtà diverse (Progetto LUMA – Finlandia)

Anche la conoscenza di buone pratiche ha contribuito allo sviluppo dell'idea progettuale. Tra le tante citerei il Progetto Chance. L'incontro con C. Moreno ha alimentato la consapevolezza che buona parte dei ragazzi che perdiamo, possono costruirsi un loro progetto di vita, se siamo noi a creare le condizioni affinché questo si realizzi. In ultimo citerei l'esperienza di lavoro, realizzata nelle nostre scuole nel corso di questi anni, che ha dimostrato come la scuola sia in grado di aprirsi all'esterno, innescare processi di cambiamento e crescita, produrre innovazione attraverso percorsi di formazione e ricerca. In tal senso i PON hanno svolto un ruolo strategico, fornendo le risorse necessarie ad alimentare processi.

4) Come è stata organizzata la sequenza dei percorsi di rete? (Descrivere sinteticamente, anche utilizzando schematizzazioni, le diverse fasi e/o moduli nella sequenza progettuale)

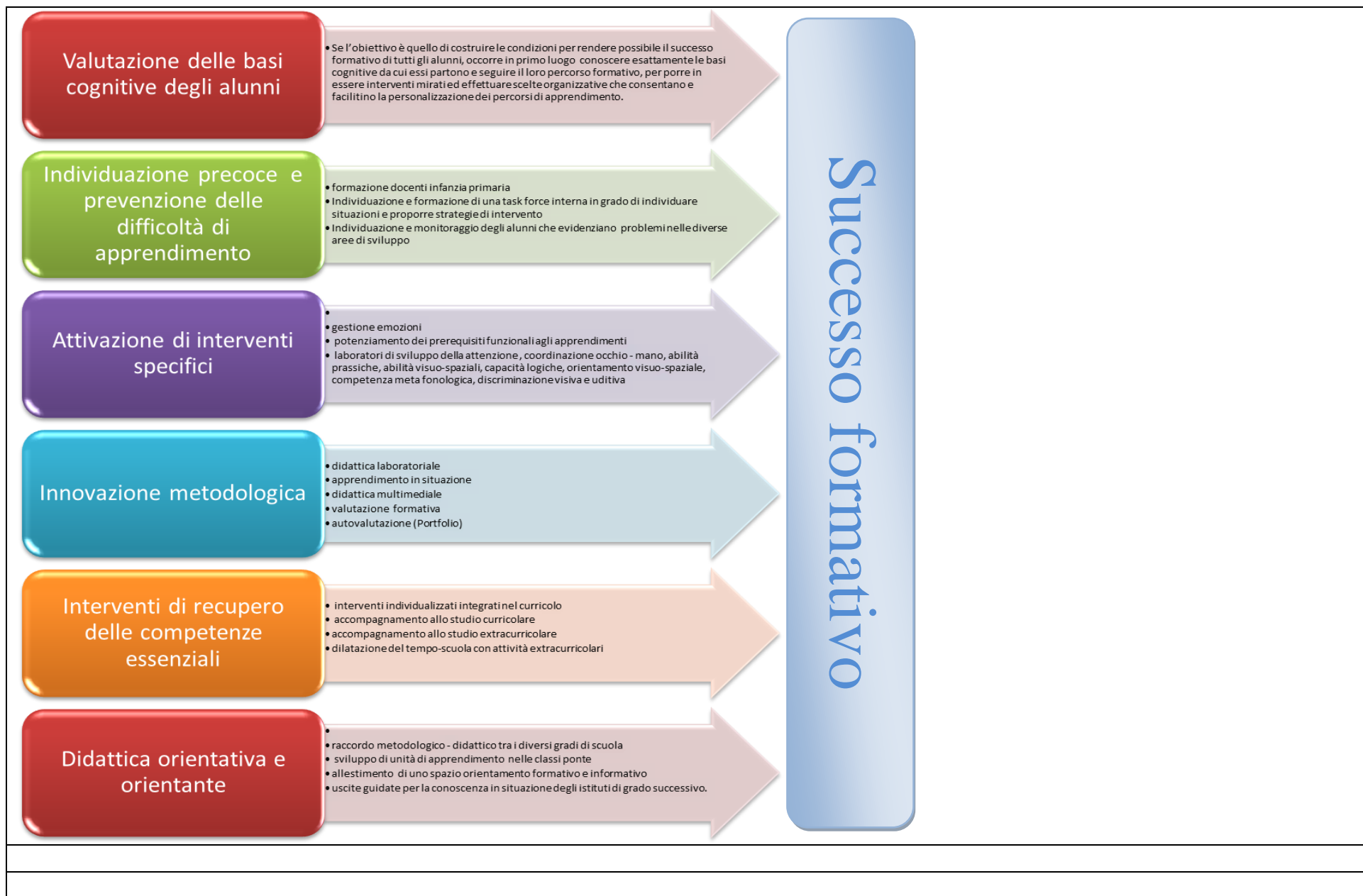
Scuola dell'infanzia: Percorso di formazione rivolto ai docenti per la individuazione precoce dei segni predittivi delle difficoltà di sviluppo e di apprendimento – Costituzione di un gruppo di ricerca esperto - screening – attività laboratoriali curricolari mirate al recupero delle abilità carenti

Scuola primaria: Percorso di formazione rivolto ai docenti per la individuazione precoce dei segni predittivi delle difficoltà di sviluppo e di apprendimento – Costituzione di un gruppo di ricerca esperto - Screening – Attività laboratoriali e di apprendimento in situazione mirate al recupero delle abilità carenti, realizzate in ambito curricolare, per classi parallele. Modulo di continuità verticale per le classi quinte

Scuola secondaria di I grado: Attività laboratoriali e di apprendimento in situazione mirate al recupero delle abilità carenti e della motivazione, realizzate in ambito curricolare ed extracurricolare. Modulo di orientamento per le classi terze

Scuola secondaria di II grado: Attività laboratoriali e di apprendimento in situazione mirate al recupero delle abilità carenti e della motivazione, realizzate in ambito extracurricolare. Il Modulo di transizione scuola lavoro previsto è stato abolito a causa della impossibilità di far frequentare le attività presso botteghe artigiane a tutti i ragazzi del target simultaneamente

Analisi diacronica del prototipo di intervento



POFF

Attività curriculari

KIT interventi di personalizzazione integrati nel curricolo: Didattica laboratoriale – Apprendimento in situazione – Tutor accoglienza – Forme di flessibilità – Equipe psico-pedagogica – Didattica orientativa- Moduli di transizione

Attività extracurricolari funzionali allo sviluppo del curricolo

Costituzione di gruppi esperti in: individuazione precoce BES - didattica per competenze – curricolo verticale – valutazione formativa e uso dei piani di miglioramento per governare i processi di apprendimento – comunicazione

Attività extracurricolari di ampliamento dell'offerta formativa

Dilatazione del tempo scuola con interventi volti: al recupero delle competenze di base – al recupero della motivazione – alla valorizzazione delle attitudini

b) Sezione tematico-analitica

Il Facilitatore, alla luce di un'auto-valutazione condotta congiuntamente con le altre figure del Gruppo di Direzione e Coordinamento, sulla base delle domande stimolo previste per ciascuna delle 10 aree tematiche, scriva una sintesi degli aspetti maggiormente caratterizzanti il progetto realizzato indicando i punti di forza e di criticità e riportando, quando possibile, analisi e informazioni quali-quantitative e riflessioni argomentate.

1. Funzionamento della rete e del gruppo di coordinamento

Quali e quanti soggetti compongono la vostra rete territoriale? Quali sono state le vostre modalità di funzionamento (rete radiocentrica/interconnessa, qualità ed efficacia, interazione tra scuola capofila, scuole della rete e altri soggetti partner)? Qual è stata la modalità di funzionamento del gruppo di coordinamento (periodicità riunioni, presenze, verbali, questioni affrontate, decisionalità, percezione di autoefficacia)? Su quali aspetti del progetto la collaborazione con i partner esterni pubblici e del privato sociale è stata maggiormente soddisfacente? Quali i fattori chiave per il successo della collaborazione? Quali le principali difficoltà? Pensando alla rete nel suo complesso e alle sue modalità di funzionamento ci sono stati variazioni e aggiustamenti dovuti al passare del tempo e ai progressivi aggiustamenti del progetto? Punti di forza e criticità.

La rete è costituita dall'Istituto Comprensivo "El/7 C.D. Montello – S.M. Santomauro" (istituto capofila), Liceo Linguistico e Istituto Tecnico Economico "Marco Polo", dall'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "Raffaele Gorjux – Nicola Tridente", dalla Associazione Willie.it e dalla UNISCO. Le modalità di funzionamento della rete sono state diverse, nelle diverse fasi di lavoro: fortemente interconnessa in fase iniziale e finale, più radiocentrica in alcune specifiche fasi di lavoro. La complessità della gestione e la difficoltà di stabilire momenti di incontro in cui tutto il GDC potesse riunirsi al completo, ha reso necessario prevedere fasi in cui il GDC si è riunito in forma ristretta, per gruppi di lavoro, soprattutto per la preparazione degli incontri, la predisposizione di documenti, le fasi di reclutamento del personale. Non sono mancati momenti in cui al GDC hanno partecipato tutor ed esperti. Tale articolazione è stata prevista nel regolamento per l'organizzazione e il funzionamento del gruppo di Direzione e Coordinamento. La periodicità delle riunioni ha avuto una frequenza legata alle varie fasi di lavoro ed ha visto una elevata partecipazione dei componenti. Tutti gli incontri del GDC sono stati verbalizzati. Il GDC ha lavorato sia sul fronte organizzativo, che su quello della ricerca (Portfolio, schede di monitoraggio, elaborazione del prototipo). La collaborazione con i partner esterni è stata soddisfacente e caratterizzata da disponibilità alla ricerca di soluzioni per una maggiore efficacia degli interventi, dalla integrazione di competenze e punti di vista differenti. Di fondamentale importanza è stato il confronto propedeutico alla elaborazione del progetto in cui i componenti del GDC hanno condotto una attenta analisi del territorio, delle cause che determinano l'insuccesso e, alla luce delle esperienze pregresse e dei differenti punti di vista, hanno individuato le strategie da porre in essere per la elaborazione del prototipo di intervento. La chiarezza di idee e la condivisione delle strategie, in fase iniziale, ha consentito ai diversi partner di agire in coerenza con il modello concordato.
--

Sicuramente aver lavorato insieme già in fase di ideazione del progetto, mettendo insieme operatori della scuola e operatori del territorio e, quindi, punti di vista diversi, ha rappresentato uno dei punti di forza.
Un punto di criticità è stato sicuramente la complessità della gestione del progetto e la difficoltà di stabilire momenti di incontro comune.
Per superare gli ostacoli della complessità organizzativa, sono state individuate, in ciascuna scuola, figure intermedie di supporto al facilitatore, al referente della valutazione e al DSGA dell'Istituto capofila. Nella comunicazione e nei contatti abbiamo utilizzato forme per la condivisione dei materiali ed il lavoro a distanza, utilizzando mail, App di messaggistica, Dropbox.

2. Selezione del target prioritario

Quale è stata la modalità per selezionare il target prioritario (profitto, assenze, autocandidatura)? Come e quando sono stati informati gli allievi? Sono state modalità efficaci? Siete riusciti a raccogliere notizie socio-demografiche sugli allievi coinvolti? Se sì, come (colloqui, strumenti di rilevazione ad hoc)? Quali le informazioni più rilevanti? Per le reti che hanno individuato destinatari drop-out, secondo quali modalità sono stati intercettati e coinvolti? Per le reti che hanno coinvolto non solo i ragazzi a rischio ma anche i drop-out e/o particolari categorie di soggetti caratterizzati da forte disagio (rom, ragazzi migranti di prima e seconda generazione, allievi con DSA, detenuti presso il carcere minorile) gli interventi sono stati efficaci? Avete suggerimenti da dare per riuscire a lavorare con un target di questo tipo?

Nelle scuole già da tempo si lavora alla individuazione e al monitoraggio costante di tutti quegli alunni che, per motivi diversi, incontrano difficoltà nel loro percorso di apprendimento. Infatti, nei consigli di intersezione, interclasse e classe, dopo un iniziale periodo di osservazione, vengono individuati gli alunni con Bisogni educativi speciali, certificati e non, e il Collegio dei docenti individua le strategie da porre in essere per elaborare un Piano dell'Offerta formativa che possa gestire la grande eterogeneità di bisogni e dare risposte adeguate, attraverso la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. E' questo che guida il pensiero progettuale dei Collegi. E' stato semplice, quindi, individuare i target prioritari in ciascuna classe. Agli alunni è stata proposta la frequenza dei percorsi e, successivamente, sono stati convocati i genitori per informarli della opportunità offerta, dei contenuti del progetto, dei tempi, in appositi incontri in cui erano presenti il DS, il facilitatore e il tutor del modulo di accoglienza.
Nel nostro progetto erano inizialmente stati individuati alunni ROM che, a causa della mancata frequenza scolastica, sono stati successivamente eliminati. Numerosi, invece, sono stati gli alunni DSA , ma abbiamo inteso più utile ampliare l'intervento a tutti gli alunni con BES , che hanno tratto notevole vantaggio dalla frequenza dei percorsi.
Accade spesso, infatti, che questi ragazzi sviluppino nel tempo un senso di inadeguatezza, che mina il livello di autostima e la consapevolezza di sé. Le metodologie di lavoro adottate , così come richiesto nelle Indicazioni nazionali per il curricolo, hanno dato un forte valore al senso dell'esperienza e dell'apprendimento in situazione, in ambienti motivanti, dinamici, espressione creativa di idee ed emozioni declinate all'interno dei vari mezzi di comunicazione, per mettere in gioco le diverse possibilità cognitive ed emotive dei ragazzi, permettendo di sperimentare il successo, di scoprire la loro unicità e le loro attitudini. Altro fattore determinante nel prototipo d'intervento, è la possibilità di effettuare una diagnosi precoce , già nella scuola dell'infanzia, identificando i segni predittivi di un disagio cognitivo o comportamentale ed agire

tempestivamente per compensarli, con *azioni mirate e stimoli adeguati*. Per far ciò abbiamo ritenuto determinante costituire all'interno della scuola, un *gruppo di lavoro esperto*, valorizzando le professionalità esistenti e perfezionando la loro formazione grazie all'intervento di esperti. Altro fattore chiave è sicuramente il lavoro effettuato sul *curricolo per competenze* e sulla *valutazione formativa*, con l'adozione dei piani di *miglioramento all'interno dei curricula disciplinari*, per agire in modo consapevole sui processi cognitivi carenti. I *moduli di continuità verticale*, inoltre, hanno garantito quel raccordo metodologico ed educativo negli snodi, oltre a ridurre il senso di ansia di ragazzi "fragili" nell'affrontare il cambiamento. In ultimo, *il tutor del modulo di accoglienza* ha svolto un ruolo cruciale di presa in carico e cura, che i ragazzi hanno percepito, apprezzato ed individuato come loro punto di riferimento. Molto spesso l'intervento sugli alunni con BES si limita alla predisposizione di PDP e alla adozione di strumenti compensativi e dispensativi, rischiando di "imballare" il processo cognitivo in un sistema rigido, che può limitare le prospettive di sviluppo. Molto di più serve a questi ragazzi e va generato un vero cambiamento nel modo quotidiano di "fare scuola". E' importante sottolineare che il processo di cambiamento non deve essere attuato solo negli spazi extracurricolari, questo genera effetti secondari. Molto più importante è che i ragazzi vivano all'interno delle classi, con i loro compagni, con i loro docenti, l'esperienza del successo formativo.

3. Formazione docenti

Quale è stata l'impostazione di fondo scelta dalla rete per la formazione dei docenti? Quali i tempi (inizio, durata, articolazione annuale/biennale) ? Quali contenuti? Come sono stati selezionati i partecipanti? Quale percentuale di docenti coinvolti rispetto al totale dei colleghi? Chi sono i formatori (enti/esperti) e secondo quale procedura d'assegnazione? Quale è stata l'utilità percepita rispetto alla ricaduta della formazione sulla totalità del progetto? Punti di forza e criticità.

Il GDC ha voluto impostare il corso di formazione come percorso di ricerca-azione, volto alla costituzione di una task force interna che, acquisendo le competenze necessarie, sia in grado di individuare precocemente i segni predittivi di un disturbo nello sviluppo e/o nell'apprendimento
Il corso di formazione "Conoscere per aiutare", rivolto ai docenti di Scuola dell'Infanzia e delle classi prime e seconde della Scuola primaria del nostro Istituto Comprensivo, è stato attivato il 29 settembre del 2014, al termine del percorso "...e per ben cominciare" ed è stato completato nel mese di novembre. La formazione ha avuto una durata di 20 h ,di cui 10 ore dedicate ai seminari tenuti dalla dott.ssa Anna Presicci, Neuropsichiatra Infantile reclutata con regolare Bando ad evidenza pubblica, e 10 ore per le attività di ricerca-azione, con la mediazione della docente Cecilia Fornarelli, reclutata con Bando interno, competente nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, nonché Funzione strumentale per l'inclusione BES. Gli argomenti trattati nei seminari hanno riguardato le seguenti tematiche: Lo sviluppo psicomotorio del bambino normale e patologico, Lo sviluppo e i disturbi del linguaggio, Presentazione e discussione su alcuni casi reali nella sezione di cinquenni di scuola dell'Infanzia, nelle classi prime e seconde della Scuola primaria, Disturbi dell'apprendimento, Presentazione di test per effettuare uno screening (strumenti-fasi-modalità), Progettazione del lavoro da attivare nelle sezioni/classi, Lettura ed interpretazione degli esiti dello screening"
Indicazioni operative per la compensazione delle difficoltà. In fase progettuale la formazione era stata ideata per i docenti di Scuola dell'Infanzia e dei primi due anni di Scuola primaria, in realtà, successivamente, l'adesione è stata massiccia e al di sopra delle aspettative iniziali, interessando quasi la totalità degli insegnanti di Scuola primaria. La decisione di aderire alla formazione in modo spontaneo ed entusiasta è da attribuire alla valenza degli argomenti trattati nei seminari, che sono di grande attualità, viste le indicazioni della legge n.170 dell'8 ottobre 2010, che inducono tutti gli operatori della scuola ad una riflessione condivisa e alla acquisizione di nuove competenze. Il modulo, avendo la finalità di favorire il successo scolastico degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, con una diagnosi precoce e con l'attivazione di percorsi didattici riabilitativi efficaci allo scopo, ha avuto una ricaduta immediata nei percorsi dedicati alla scuola dell'Infanzia e primaria, costituendo un completamento agli argomenti di tutti i moduli. Le attività di ricerca-azione, inoltre, hanno permesso ai docenti di cimentarsi sul campo, applicando strategie didattico-metodologiche appropriate e attività specifiche, con la mediazione di una docente interna, con il vantaggio di conoscere perfettamente le problematiche dei singoli casi e di intervenire in modo mirato alla risoluzione delle stesse. La formazione ha avuto un punto di debolezza: per motivi organizzativi indipendenti dalla nostra volontà sono slittati i tempi di realizzazione a fine progetto, impedendo il reale intreccio tra gli obiettivi della formazione e quelli dei singoli moduli in itinere.

4. Interprofessionalità

C'è stato nel progetto uno spazio per l'interprofessionalità tra insegnanti e personale appartenente ad enti esterni pubblici e/o del privato sociale? Era prevista sin dall'inizio? Come si è realizzata? Valutare l'efficacia del contributo offerto dal personale esterno in termini di contenuti, metodologie, strumenti professionali, ecc Come è stata impostata la relazione tra tutor, valutatore, consigli di classe e gruppo di coordinamento? Ci sono stati dei momenti in cui gli operatori esterni erano presenti nella scuola del mattino? Che relazione hanno stabilito con i docenti? È stato veramente utile il contributo dei soggetti esterni? Punti di forza e criticità.

Nel progetto è stato dato ampio spazio all'interprofessionalità in quanto il Collegio dei Docenti ha sempre ritenuto tale contatto un punto di forza dei PON, per l'implementazione nel curricolo di attività a carattere laboratoriale e, in generale, forme di innovazione, grazie alla "contaminazione" tra esperti e docenti. Nel modulo "Lezione al museo", ad esempio, si è realizzata una esperienza di apprendimento in situazione presso Il Palazzo delle Arti Beltrani. I ragazzi hanno fatto un'esperienza di vita nel museo, entrando in contatto in modo spontaneo e naturale con le opere d'arte, sapientemente guidati dall'esperta della struttura ospitante, che ha saputo valorizzare le loro osservazioni e stimolare la lettura delle opere. Il percorso sull'autoritratto, avviato al museo, è poi proseguito in due attività laboratoriali pomeridiane di 20 h ore l'una. Nel laboratorio artistico i ragazzi hanno completato e perfezionato i lavori nati all'interno del museo, nel laboratorio di scrittura è stata data voce alle tante immagini che si affollano nella memoria, passando dall'autoritratto all'autobiografia, lasciandosi ispirare dai percorsi pittorici proposti dalla dott.ssa Pastore. Il connubio tra formazione dei ragazzi nel museo e attività didattica nei laboratori artistici della Scuola secondaria di 1° grado del nostro istituto è stato proficuo ed ha permesso l'acquisizione di competenze formali ed informali da parte degli alunni che, partendo da contesti reali, attraverso la riflessione su esperienze concrete, hanno acquisito conoscenze in ambienti d'apprendimento non scolastici. Questa esperienza ha costituito un momento essenziale per la riflessione, la percezione di sé, la scoperta della propria unicità e per la crescita della autostima dei giovani protagonisti, ma anche un momento di scambio di vedute da parte delle diverse professionalità coinvolte nel modulo e un arricchimento reciproco. I tutor di questo percorso hanno avuto contatti diretti e quotidiani con il Valutatore e hanno offerto il proprio contributo all'interno dei dipartimenti in modo semplificato rispetto ai tutor di altri moduli, essendo essi stessi docenti di Lingua Italiana e di Arte nelle classi interessate dal progetto. La situazione favorevole si è verificata anche in altri percorsi e ciò ha agevolato la ricaduta delle attività pomeridiane con curvatura degli obiettivi del progetto nel curricolare e nel disciplinare. Più difficoltosa è apparsa la relazione tra i diversi operatori nel caso dei moduli in cui non c'è stata la presenza diretta di docenti di classe durante lo svolgimento delle lezioni, come ad esempio in "Accompagnamento allo studio 1 e 2", in cui i tutor erano quelli della struttura ospitante Willie.it. In tal caso ha avuto fondamentale importanza il ruolo del tutor del modulo di accoglienza che ha funto da mediatore tra i diversi operatori. Ancora più semplice è apparso il rapporto che si è andato man mano fortificando tra tutor, docenti esperti e docenti di classe, nei moduli che si sono svolti di mattina. I docenti di classe presenti durante le lezioni hanno potuto acquisire competenze in vasti campi, appropriandosi di tecniche laboratoriali proposte dagli Esperti e dai tutor degli enti partner della rete durante lo svolgimento dei moduli. Le criticità emerse si riferiscono alla scarsa condivisione reale del progetto da parte di alcuni docenti di classe che hanno percepito e vissuto la presenza degli esperti, come una intromissione nel lavoro di routine. Per contro, in alcuni casi questa contemporaneità ha stimolato soluzioni alternative, come le classi aperte e la costituzione di gruppi di interesse. Il limite più consistente è stata la costituzione di gruppi omogenei di ragazzi appartenenti ad uno stesso target, in quanto è venuto a mancare l'effetto specchio, garantito dalla costituzione di gruppi eterogenei per

5. Organizzazione moduli accoglienza

Il modulo accoglienza è stato uguale per tutti i percorsi o si è differenziato a seconda della specificità dei diversi percorsi? Quali sono stati gli assetti organizzativi principali per la realizzazione dei moduli (attività mattutine/pomeridiane – modalità individuali/di gruppo di gestione delle attività – bisettimanali/mensili - a scuola/presso ente esterno, in regime di codocenza insegnante/operatore)? C'è stata una trasformazione nel modo di impostarli nel passaggio dalla prima alla seconda annualità? Quali criticità sono state riscontrate nella organizzazione e gestione dei moduli accoglienza? Quali benefici per i ragazzi? Ci sono stati vantaggi per gli insegnanti delle attività didattiche ordinarie? Riflettendo sulla sperimentazione realizzata quale può essere il modo migliore per impostare e gestire quest'attività? Potrebbe avere senso immaginare un modulo accoglienza nella cosiddetta "scuola del mattino" e secondo quale ipotesi organizzativa? Punti di forza e criticità.

<p>La struttura del modulo dell'accoglienza è stata unica per tutti i percorsi delle scuole della rete o molto simile, in quanto nasceva l'esigenza di poter operare un confronto con dati progettuali comparabili. Le modalità organizzative invece sono state differenti e si sono adattate alle diverse specificità: nel percorso Diario di bordo 1 ad esempio, praticato nell'Istituto Marco Polo, il modulo dell'accoglienza è stato realizzato separatamente dagli altri moduli, senza particolari vincoli di tempo e di spazio, mentre nella stessa scuola, nel percorso Diario di bordo 2, la scelta è stata differente, ovvero esso ha avuto una connessione molto stretta con gli altri moduli del percorso; in alcuni momenti, infatti, la docente tutor volontariamente ha voluto assistere alle lezioni tenute dagli esperti per osservare in itinere i progressi degli alunni. La seconda scelta è scaturita dal principio su cui si basa il ruolo del tutor dell'accoglienza ovvero seguire tutto il gruppo di destinatari di un percorso nell'intero arco temporale, approfondire i bisogni dei destinatari e renderli partecipi del percorso di intervento pianificato; aiutare gli studenti a valutare i propri cambiamenti, capire gli ostacoli, i problemi affrontati, quelli risolti e quelli ancora presenti e riflettere su se stessi nel percorso di crescita e miglioramento. Il non aver permesso la contemporaneità dei moduli dell'accoglienza con gli altri moduli di uno stesso percorso ci è sembrata dunque una criticità, poiché in contraddizione con l'essenza educativa e la funzione formativa del modulo dell'accoglienza. Nella Scuola primaria e dell'Infanzia abbiamo sperimentato un assetto organizzativo che ha previsto moduli accoglienza e interi percorsi realizzati di mattina durante le attività curricolari; mentre nella scuola secondaria di I grado, le attività di alcuni moduli hanno prolungato il tempo scuola con una pausa mensa tra le lezioni della mattina e i laboratori pomeridiani; nella scuola secondaria di secondo grado, i percorsi, infine sono stati realizzati esclusivamente di pomeriggio. Le attività si sono svolte in gruppi eterogenei per maturità relazionale e cognitiva nella Scuola primaria e dell'Infanzia con rotazione degli alunni target nelle classi del proprio livello scolare, che hanno avuto la funzione "di grembo sociale" secondo una regolare turnazione. Nella scuola sec. di 1° grado, ciò non è avvenuto, il che ha creato delle difficoltà oggettive di gestione del gruppo omogeneo. E' il caso ad esempio di Accompagnamento allo studio 1 e 2, avviato nella struttura ospitante Willie.it, partner della rete, i cui tutor hanno dovuto risolvere più di un problema che ha rallentato e ostacolato il buon andamento delle attività e l'efficacia del modulo stesso; oppure è il caso del modulo Il mio orto, dove nella sezione dedicata all'Agricoltura erano previste delle passeggiate nel territorio urbano che si sono rivelate non sempre fruttuose a causa della necessità di contenere atteggiamenti poco adeguati dei ragazzi impegnati nelle attività. I docenti di classe presenti durante le lezioni hanno potuto acquisire competenze in vasti campi, appropriandosi di tecniche laboratoriali proposte dagli Esperti e dai tutor degli enti partner della rete</p>
--

durante lo svolgimento dei moduli. Tuttavia ci sono state delle situazioni, in cui i docenti esperti non si sono rivelati all'altezza del compito assegnato, in tal caso sono stati i docenti interni a supportare con la propria esperienza gli operatori esterni

6. Centralità degli apprendimenti: percorsi progettuali e connessioni con l'attività scolastica ordinaria

Come sono stati organizzati gli ambienti di apprendimento e quali sono stati gli assetti organizzativi per la realizzazione dei percorsi (attività mattutine/pomeridiane - individuali/di gruppo – bisettimanali/mensili – uso dello spazio e del tempo- a scuola/presso ente esterno, in regime di codocenza insegnante/operatore)? C'è stata una trasformazione nel modo di impostarli nel passaggio dalla prima alla seconda annualità? Le scuole che hanno lavorato anche la mattina hanno garantito una maggiore adesione alle attività rispetto a quelle pomeridiane? Ci sono state interazioni tra le attività aggiuntive finanziate dal progetto F3 e le attività curricolari ordinarie? Se sì, quali? Le attività aggiuntive, se svolte al mattino, hanno avuto ricadute maggiori sull'attività ordinaria? Pensando ai vari percorsi gli effetti hanno riguardato solo le abilità sociali e trasversali o c'è stata anche una ricaduta sul piano degli apprendimenti disciplinari e delle competenze di base? Come è stato possibile rilevarli? Se sì, se no, da cosa è dipeso? Punti di forza e criticità.

Le attività sono state svolte di mattina nella Scuola primaria e dell'Infanzia; nella Scuola secondaria di I grado sia in orario antimeridiano che pomeridiano, come proseguimento del tempo scuola con pausa mensa; nella Scuola secondaria di II grado, solo di pomeriggio. In molti casi, come ad esempio nella scuola 2^a di 2° grado, l'esperto ha lavorato con la mediazione del tutor d'aula, mentre in altre situazioni il tutor della struttura ospitante ha avuto solo il supporto del tutor dell'accoglienza. I moduli realizzati nella Primaria e nell'Infanzia di mattina, nei laboratori o in spazi appositi, hanno garantito una maggiore frequenza, poiché i bambini hanno partecipato agli incontri, secondo una cadenza settimanale, come se si trattasse di un arricchimento del curriculum ordinario, in regime di codocenza insegnante di classe, operatore esperto. Le attività si sono svolte per gruppi di interesse eterogenei per maturità relazionale e cognitiva e sono stati organizzati a classi aperte, con rotazione degli alunni target nelle classi del proprio livello scolare, che hanno avuto la funzione "di grembo sociale", secondo una regolare turnazione. Negli altri casi il gruppo era composto solo dagli alunni target, il che ha generato difficoltà oggettive di contenimento comportamentale e di mancata sollecitazione dello sviluppo cognitivo da parte dei pari. Nei casi virtuosi, i gruppi misti originati da più classi, il primo composto anche dagli alunni target e l'altro formato dal resto del gruppo d'origine, lavoravano contemporaneamente, ma in spazi fisici diversi, sulla stessa tematica del modulo attivo, con attività alternative. Questo è stato il caso del modulo A scuola con gli animali_ Acquario in cui un gruppo misto attivava e si prendeva cura dell'acquario marino mediterraneo nel laboratorio scientifico e l'altro gruppo realizzava un diorama artistico dell'acquario, in cartone e con materiale naturale raccolto sulla costa pugliese. Le attività aggiuntive, svolte al mattino, hanno avuto ricadute maggiori sull'attività ordinaria perché quest'ultima strettamente connessa e intrecciata con argomenti, obiettivi e finalità del percorso F3. Ad esempio, il modulo "in viaggio con il corpo tra musica ed arte – La rinascita" ha permesso l'avvio di un percorso scientifico sul concepimento; il modulo O...come Orto, G... come giardino_ Agricivismo e Il mio orto hanno permesso l'acquisizione di competenze scientifiche, sociali e di cittadinanza attiva; il modulo Teatro dei burattini" ha contribuito in modo significativo all'acquisizione di competenze comunicative e relazionali. I percorsi così ideati, dunque, hanno attivato sia le abilità sociali e trasversali ed hanno avuto una ricaduta sul piano degli apprendimenti disciplinari e delle competenze di base, rilevate durante l'esecuzione di compiti esperti in situazione e con l'uso del Portfolio delle competenze individuali.

7. Continuità verticale

Gli interventi realizzati vi hanno permesso di capire meglio le dinamiche della continuità verticale (classi di snodo, riflessione su curricoli/competenze, orientamento, transizione scuola/lavoro)? Quali sono secondo voi le azioni più efficaci per intervenire su questo punto? Quali sono stati gli assetti organizzativi più efficaci per realizzare i moduli sull'orientamento? Se previsti dal progetto come hanno funzionato i percorsi di formazione in azione, stage aziendale e laboratorio artigianale? Qual è stata l'utilità percepita dai ragazzi, dagli insegnanti, dalle famiglie?

La sperimentazione dei moduli di continuità verticale ha rappresentato sicuramente una delle esperienze più positive vissute all'interno del progetto. Va chiarito che l'esperienza progettuale è stata integrata da un lavoro di ricerca pluriennale sul curricolo verticale per competenze, che il Collegio dei docenti dell'I.C. aveva già avviato prima del progetto F3 e che doveva essere completato con la costituzione di un gruppo di ricerca più allargato, che includesse anche gruppi di docenti della secondaria di II grado e la realizzazione di una piattaforma di e-learning. A tal fine è stata inviata all'ADG una nota (Prot.n. 586 /A15 del 3 febbraio 2014) per verificare la fattibilità della idea, alla quale non è stato dato alcun riscontro. Inoltre erano previsti moduli di transizione scuola-lavoro, che non è stato possibile attuare, a causa della impossibilità di far frequentare agli alunni, simultaneamente, l'esperienza in diverse botteghe artigiane del territorio, non avendo trovato strutture ospitanti che potessero accogliere il gruppo per intero. Pur tuttavia, l'esperienza è stata molto positiva.
Nel percorso "...e per ben cominciare 5", nel modulo "Sono grande", destinato alle classi quinte della scuola primaria, gli alunni hanno frequentato lezioni nella scuola secondaria di I grado, accompagnati da un docente della scuola primaria. In tale circostanza sono state sperimentate UUAA del curricolo verticale in diverse discipline, i docenti della scuola secondaria hanno avuto modo di conoscere gli alunni ed i loro bisogni educativi e, soprattutto, gli alunni hanno avuto modo di conoscere i nuovi docenti, l'organizzazione della scuola secondaria, i luoghi e familiarizzare con essi, riducendo notevolmente il senso di ansia che accompagna la scoperta del "nuovo", soprattutto nei ragazzi più "fragili". Il gruppo target è stato accompagnato da altri alunni che, di volta in volta, ruotavano. Tra questi alunni uno spazio particolare è stato dato ad A., bambino affetto da una forma di autismo severo, che diversamente avrebbe avuto problemi ben più gravi nell'affrontare tale cambiamento.
Tutto il percorso "Dentro, fuori e oltre la scuola 3" per gli alunni delle classi III della secondaria di I grado, è stato finalizzato alla transizione alla scuola secondaria di II grado e alla scelta del proseguimento del percorso formativo. Il Modulo "Nuova chance", è stato mirato al recupero e consolidamento delle competenze di base nelle discipline e alla preparazione del percorso d'esame che tutti i ragazzi coinvolti hanno affrontato con una diversa consapevolezza. Nel percorso i ragazzi hanno stabilito un importante legame con il tutor del modulo di accoglienza, riferendosi a lui per affrontare problemi di diversa natura. Dopo aver frequentato un percorso di orientamento con una esperta della UNISCO (partner di rete), i ragazzi hanno visitato le scuole secondarie di II grado della rete, partecipato ad attività laboratoriali, discusso la scelta con il tutor del modulo di accoglienza, che li ha accompagnati nel processo. Tale percorso è stato fortemente atteso dagli alunni, tanto che gli stessi si sono recati più volte in presidenza per chiederne al dirigente l'avvio in tempi brevi. L'efficacia, più di ogni monitoraggio finale, si può leggere testo che Gianfranco ha scritto per la prova di italiano dell'esame di Stato o nelle parole di ringraziamento che Gianluca, che ora frequenta il I anno della secondaria di II grado, ha riferito al dirigente o nell'affettuoso saluto di Angelo che, dopo un percorso difficile, ha scoperto le sue attitudini per l'arte e la possibilità di incentrare su queste il suo progetto di vita

8. Portfolio

Come è stato elaborato il modello del portfolio e da chi? In che momento della sperimentazione è stato inserito e come è stato usato? Su quali aspetti del percorso formativo ha agito? È stato uno strumento utile per costruire le connessioni tra attività aggiuntive e attività ordinarie? Punti di forza e criticità.

<p>Il portfolio è stato elaborato, sulla base dei riferimenti normativi specifici, in bozza dal Dirigente scolastico della scuola capofila in collaborazione con il referente della valutazione e poi condiviso e ampliato dal Gruppo di direzione e coordinamento. E' stato inserito come strumento di documentazione del percorso formativo degli allievi nel mese di febbraio ed è stato utilizzato come mezzo per accompagnare ed evidenziare un passaggio qualificante del PON F3 : "dallo studente alla persona" .La documentazione del portfolio è stata utile al tutor di accoglienza per seguire il percorso dello studente partendo dall'analisi dei bisogni e proseguendo con l'autovalutazione dei progressi e delle competenze acquisite riflettendo sulle loro esperienze. Si sono elaborati dei modelli di portfolio specifici per ogni ordine di scuola : per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria, per la scuola secondaria di I grado, per la scuola secondaria di II grado. I portfolio elaborati presentano come introduzione il riferimento normativo riferito all'indirizzo di studi seguito dagli alunni-corsisti del PON F3. Ciò permette di sottolineare quali sono le specifiche competenze dell'indirizzo di studi che l'intervento PON F3 dovrebbe recuperare . Segue, come indicazione del PONF3, il monitoraggio delle competenze iniziale e periodico, riferito a parametri prestabiliti in fase di progettazione. Ogni portfolio ha una sezione di autopresentazione dell'alunno, iconografica per l'infanzia e man mano sempre più analitica e dettagliata nei portfolio di ordini di scuola superiori. Segue una riflessione dell'alunno sul suo metodo di studio . Nei portfolio della scuola secondaria di I e II grado nella sezione di autopresentazione sono state inserite delle domande più analitiche sulla "percezione del sé". Per la scuola secondaria di II grado vi è poi la parte dell'autovalutazione e certificazione delle competenze. Per quanto riguarda l'autovalutazione delle competenze di Italiano e Matematica, per fornire un supporto scientifico al lavoro si è fatto riferimento ai parametri valutativi delle prove INVALSI per la seconda classe della secondaria. Per quanto riguarda l'autovalutazione delle lingue, si è fatto riferimento al Portfolio Europeo delle Lingue, progetto a cura dell'USR Puglia e del MIUR edito dalla Laterza , per l'autovalutazione delle competenze informatiche si è fatto riferimento a quelli che sono i software più utilizzati e per le certificazioni linguistiche ed informatiche si è fatto riferimento a quelli che sono gli Enti certificatori accreditati e riconosciuti C'è quindi la parte del dossier dello studente che prevede la possibilità che l'alunno descriva le esperienze formative fatte con l'intento di estrapolare le competenze informali e non formali che grazie a tali esperienze si sono sviluppate e/o consolidate In tutti i portfolio, infine , c'è la sezione riservata alla presentazione dell'alunno da parte dei genitori ritenuta, per il target di corsisti di questo progetto, fondamentale in quanto, il disagio dei giovani, chiama in primis in causa la famiglia che deve supportare le azioni del PON F3. I portfolio saranno corredati dalla documentazione più significativa delle attività svolte. Si ritiene che il portfolio sia un punto di forza per la consapevolezza dell'alunno perché , attraverso la personalizzazione e ricostruzione del proprio percorso formativo , giunga a comprendere i propri bisogni e i mezzi e i tempi per raggiungere alcuni traguardi.</p>

9. Coinvolgimento famiglie

Quale è stata la modalità di coinvolgimento dei genitori? Quali interventi ha offerto la rete? Quali professionisti sono stati coinvolti? Come si è articolata nel tempo la partecipazione alle attività? C'è stata un'utilità percepita rispetto alla prevenzione della dispersione scolastica? Siete riusciti a stabilire una collaborazione scuola-famiglia? Se sì, come? Se no, perché? Punti di forza e criticità.

In fase progettuale, prima della rimodulazione del progetto, era stata prevista la partecipazione attiva delle famiglie nel percorso Diario di bordo dedicato alla Scuola secondaria di 2° grado, Marco Polo. In fase attuativa, tuttavia, a causa della rigidità della struttura della Piattaforma telematica. INDIRE, che prevedeva la frequenza dei genitori a tutte le attività di ogni modulo del percorso insieme ai propri figli, è stato necessario, a malincuore, rinunciare all'apporto genitoriale nella formazione dei ragazzi, da noi ritenuta essenziale in un contesto di riduzione del tasso di dispersione scolastica, a causa dell'eccessivo impegno richiesto. La partecipazione delle famiglie, comunque, è stata garantita dall'impianto progettuale della struttura del modulo dell'accoglienza che ha previsto un primo incontro, quello di condivisione del percorso, in cui la Scuola, intesa come sinergia di rete, con i suoi operatori, i suoi docenti e tutto lo staff del GdC, ha presentato ogni sezione del piano F3 nel suo complesso organizzativo e gestionale e gli obiettivi formativi, i contenuti e le finalità intrinseche e specifiche di ogni modulo. La collaborazione è proseguita nel tempo con l'ausilio dei tutor d'aula per il raccordo quotidiano, con la mediazione dei tutor d'accoglienza per la soluzione di problematiche emerse in itinere e per le interviste previste nel Portfolio delle competenze individuali. Quest'ultimo è stato uno strumento molto utile per la condivisione con le famiglie, soprattutto per rilevare informazioni utili alla conoscenza degli alunni nella fascia di età compresa tra i cinque e i quattordici anni. La collaborazione scuola-famiglia non sempre è stata esente da problematiche: la riluttanza nell'iscrivere il proprio figlio ad un percorso dedicato al superamento delle difficoltà di apprendimento, paradossalmente ha generato ansia e preoccupazione in taluni genitori, soprattutto nei moduli realizzati di mattina, poiché era prevista la partecipazione ad attività in piccoli gruppi al di fuori della classe di appartenenza, durante le ore curricolari. Tali preoccupazioni, a volte prive di un reale fondamento, hanno connotato e reso difficile l'instaurarsi di relazioni serene e proficue tra le forze in gioco nel processo formativo. Per contro, la grande maggioranza delle famiglie ha apprezzato i percorsi effettuati poiché ha rilevato un miglioramento delle competenze personali e disciplinari dei propri figli, come ad esempio nel modulo Nuova chance in cui i ragazzi a rischio di abbandono scolastico hanno dimostrato di saper affrontare gli ostacoli cognitivi, prima ritenuti insormontabili, dell'Esame di Stato di passaggio dal I al II ciclo di istruzione con l'aiuto di docenti esperti reclutati tra il personale scolastico attualmente in pensione, che li hanno supportati in ogni disciplina, durante la preparazione agli esami

10. Indicatori

Come sono stati selezionati gli indicatori? Gli indicatori scelti sono stati utili per fare una valutazione finale di risultato? Sono stati utilizzati anche indicatori valutativi e autovalutativi non previsti (soddisfazione personale, utilità percepita, senso di auto-efficacia, aumento della motivazione, ecc). Gli indicatori sono stati utilizzati per rilevare il miglioramento degli apprendimenti curricolari? Nell'insieme degli indicatori utilizzati per il progetto ce n'è qualcuno che è stato adottato dalla rete e continua ad essere utilizzato?

Prima di procedere all'individuazione degli indicatori di risultato si è riflettuto sulle tipologie di target individuate per la partecipazione alle attività del progetto F3 e anche all'età degli allievi. Per allievi con bassi livelli di competenze si sono scelti indicatori quantitativi dei livelli disciplinari raggiunti; per gli allievi disagiati e a rischio di abbandono si sono scelti come indicatori le percentuali di assenza e il passaggio alla classe successiva. In una prima fase si erano scelti degli indicatori di rete ma, con la rimodulazione, dati i tempi ristretti, si sono scelti gli indicatori proposti in piattaforma per snellire e velocizzare le procedure per iniziare le attività in quanto, gli indicatori di rete richiedevano una procedura di validazione. Nella prima fase, inoltre, è stato difficoltoso individuare gli indicatori per gli alunni della scuola dell'infanzia, in quanto mancavano in piattaforma indicatori sui campi di esperienza. Era stato fatto quindi un lavoro di individuazione di indicatori specifici, con relative griglie di osservazione, ed inviato all'Indire per la validazione.
Questo lavoro è stato riconosciuto dall'Indire utile e valido tanto che, nella tabella ufficiale degli indicatori, pubblicata il 5 agosto 2013 sono stati inseriti indicatori specifici per la scuola dell'infanzia e, in fase di rimodulazione, risultavano fra quelli proposti in piattaforma.
Gli indicatori selezionati, man mano che si è proceduto con le rilevazioni periodiche, sono apparsi "sterili" e non sufficienti per effettuare un reale monitoraggio del percorso formativo degli alunni. Il GdC con gli expertise della valutazione ha individuato quindi delle competenze trasversali e degli aspetti particolarmente significativi da monitorare per valutare la ricaduta delle attività progettuali sul percorso formativo dell'alunno.
Competenze trasversali: Comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare le informazioni. Aspetti trasversali particolarmente significativi del percorso: motivazione, coinvolgimento, apprendimento, interesse per la scuola, emotività. (La scala di valori era : 1 livello minimo; 2 livello medio; 3 livello massimo)
Gli indicatori disciplinari sono stati strettamente connessi e utilizzati per la rilevazione degli apprendimenti curricolari. Le competenze trasversali e gli aspetti metacognitivi dell'alunno sono comunque sempre utilizzati dalle scuole per valutare il percorso formativo degli alunni.

c) Sezione prospettico-progettuale

Il Facilitatore, alla luce di un'auto-valutazione condotta congiuntamente con le altre figure coinvolte nel progetto, utilizzi le diverse domande stimolo per produrre delle brevi sintesi (utilizzando gli spazi predisposti), riportando, quando possibile, analisi e informazioni quali-quantitative e riflessioni argomentate.

1. Quali sono state secondo voi le azioni più funzionali rispetto all'idea progettuale? E quali le azioni meno funzionali?

Le azioni più funzionali sono state quelle in cui si è potuto lavorare in compresenza tra docenti ed esperti. Le azioni positive si sono rivelate quando il docente apprendeva metodologie nuove dall'esperto, tutor, dagli enti partner; in questo caso l'azione educativa veniva arricchita dalla sinergia dei diversi attori coinvolti al fine del raggiungimento degli obiettivi. Un'altra azione funzionale, nata successivamente rispetto all'idea iniziale del progetto, è stata la costituzione dei gruppi di ragazzi eterogenei. Inoltre la contemporaneità fra docenti ed esperti ha stimolato soluzioni alternative come le classi aperte e la costituzione di gruppi di interesse. Altre azioni funzionali sono state le seguenti: costruzione di una rete concepita allo sviluppo del curricolo verticale; intervento di accoglienza come raccordo tra il progetto e lavoro del Consiglio di Classe; didattica laboratoriale basata sul costruttivismo e sulla realizzazione di percorsi flessibili e creativi; personalizzazione dei percorsi di apprendimento con un lavoro sulla diagnosi precoce e sui reali bisogni degli utenti. Le azioni meno funzionali sono state quelle che hanno risentito dell'apporto singolare dei singoli attori, dove c'è stato uno scollamento con i docenti curricolari e scarsi momenti di confronto. Quando il tutor e l'ente partner lavoravano da soli l'esperienza non ha avuto successo. Un limite consistente è stata la costituzione di gruppi omogenei di ragazzi appartenenti ad uno stesso target, in quanto è venuto a mancare l'effetto specchio, garantito dalla costituzione di gruppi eterogenei per livello di maturità relazionale e cognitiva. Altro fattore critico emerso è stato il non aver permesso la contemporaneità dei moduli dell'accoglienza con gli altri moduli di uno stesso percorso e nell'obbligo di far frequentare tutti i moduli di uno stesso percorso. Inoltre la rigidità della piattaforma ha condizionato la sperimentazione. La bottega di Mario, infatti, che prevedeva attività di alternanza scuola lavoro in botteghe artigiane è stata eliminata per via della rigidità della piattaforma che imponeva la frequenza contemporanea degli alunni target. Altro fattore limitante è stato il vincolo di frequenza di tutti i moduli di un percorso da parte dei genitori che avrebbero potuto partecipare ad alcuni degli incontri del modulo di accoglienza, dando un apporto significativo al progetto. Altro elemento che ha reso l'azione meno funzionale è stata la previsione dei moduli di transizione scuola- lavoro, che non è stato possibile attuare, a causa dell'impossibilità di far frequentare agli alunni, simultaneamente, l'esperienza in diverse botteghe.

2. Quali sono secondo voi gli elementi fondamentali per replicare il progetto?

Alla luce dell'esperienza effettuata è possibile far emergere alcuni elementi caratterizzanti, presenti nel progetto, che andrebbero riproposti nella

futura programmazione e, dunque, replicati. In primo luogo il **lavoro in rete con le scuole e gli enti partner** ha reso possibile la condivisione di esperienze e l'analisi dei problemi effettuata da più punti di vista, oltre ad aver favorito la costituzione di alleanze educative a livello territoriale. La **durata biennale** del progetto, con **possibilità di rimodulazione** conseguente, però, ad un monitoraggio in itinere degli esiti progettuali e non ad un adeguamento alle esigenze della piattaforma, ha dato più ampio respiro agli interventi, malgrado le difficoltà generate dalla mancanza di continuità di alcune figure. La possibilità di intervenire su **gruppi poco numerosi** di alunni, **anche su un singolo**, ha garantito una maggiore efficacia ed una reale personalizzazione dei percorsi di apprendimento. La libertà del Collegio di individuare la **tempistica più opportuna di intervento** (antimeridiano – curricolare, pomeridiano extracurricolare) ha reso possibile la realizzazione di interventi di molteplice natura, adeguati ai bisogni degli alunni. L'**articolazione in percorsi e moduli**, in cui i moduli hanno rappresentato più forme di intervento sinergico per la risoluzione di un "problema", eliminando però il vincolo rigido di partecipazione a tutti i moduli di un percorso. La presenza del **modulo di accoglienza**, che ha istituito la figura del "tutor" quale punto di riferimento per ragazzi in difficoltà, che oltre a svolgere una funzione di coordinamento degli interventi e di raccordo con i consigli di classe, ha indotto gli alunni ad una riflessione metacognitiva, favorendo l'autoconsapevolezza e la ricostruzione dell'autostima. Il coinvolgimento della **scuola dell'Infanzia**, che ha garantito la possibilità di riconoscere e individuare precocemente le diverse forme di disagio e porre in essere interventi compensativi, volti alla riduzione o risoluzione del problema emerso. La presenza di risorse per realizzare attività di **apprendimento in situazione** (fondi per il trasporto). Inoltre, sono da segnalare: la possibilità di **dilatare il tempo-scuola** (studio assistito con mensa) con opportuni adattamenti volti ad una maggiore cooperazione con i docenti curricolari; la possibilità di **costituire gruppi di ricerca-azione** su specifiche problematiche e la costituzione di **figure o gruppi esperti interni**, in grado di dare continuità al lavoro avviato nel progetto e generare una ricaduta sul curricolo e una valorizzazione delle professionalità esistenti.

3. Quali sono secondo voi le condizioni che facilitano la replicabilità del progetto?

Sicuramente è necessaria una **semplificazione delle procedure** ed un **maggior grado di libertà nella sperimentazione** del prototipo, evitando vincoli che limitano l'adozione di varie forme di flessibilità, previste dalla normativa, necessarie alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento. A nostro avviso **dovrebbero essere assolutamente evitati vincoli prescrittivi sulla composizione dei gruppi target**, potranno esserci gruppi omogenei per specifici interventi, ma per altri la composizione eterogenea e il coinvolgimento del gruppo classe si è rivelata necessaria. E' opportuno evidenziare che l'individuazione di gruppi omogenei, in base ai bisogni, è una operazione quanto mai complessa, data l'unicità di ciascun alunno e, se forzata, genera difficoltà oltre che nella gestione dei gruppi, anche nella **valutazione degli interventi**, in quanto si è notato che non sempre gli indicatori scelti per il gruppo, sono stati efficaci per la valutazione della ricaduta delle azioni progettuali per tutti gli allievi associati a quel gruppo. Per far questo occorrerebbe un rovesciamento dell'ottica: partire dai bisogni di singoli alunni o di gruppi ristretti di alunni, individuare indicatori specifici per ciascun alunno, ma non vincolare la costituzione del gruppo alla scelta di uno o più indicatori comuni. E' preferibile pensare al progetto come un complesso Kit di strumenti e risorse, messe a disposizione della scuola, da utilizzare con flessibilità, in modo mirato, per dare risposte ai bisogni del singolo.

Altro fattore è sicuramente rappresentato dalle **dimensioni della rete** e dalla connessa complessità e **mole di lavoro che ricade sulla scuola capofila** e sulle figure del DS, DSGA, Facilitatore e Referente della Valutazione. Occorre evitare dunque reti troppo numerose. Sicuramente il **modello organizzativo dell’F3** potrebbe essere efficace per facilitare la partecipazione di scuole che non hanno una esperienza pregressa nella gestione dei PON. **La piattaforma** e l’adeguamento della stessa alle esigenze progettuali, malgrado l’impegno profuso dagli operatori dell’INDIRE, ha rappresentato un altro **fattore di complessità**. Andrebbe, pertanto, realizzata una struttura **più flessibile e di facile utilizzo**. Infine, una considerazione relativa al **reclutamento degli esperti** in quanto non sempre ai curricula presentati, sia pure corposi, corrispondono reali competenze professionali e didattiche. Si potrebbe istituire una sorta di anagrafe, a seguito di valutazione da parte delle scuole in cui hanno operato.

4. Quali sono stati secondo voi i punti critici emersi nel corso della realizzazione del progetto e quali gli strumenti adottati per affrontarli?

Il primo punto critico è stato **gestire la complessità del progetto** e la **difficoltà di stabilire momenti di incontro** comune. Per questo sono state individuate, in ciascuna scuola, **figure intermedie di supporto** al facilitatore, al referente della valutazione e al DSGA dell’Istituto capofila, **articolazioni del GDC** funzionali ai lavori da svolgere, contatti fra i componenti per favorire il **lavoro a distanza** e la condivisione e scrittura collaborativa di documenti, grazie all’uso di App messaggistica, Dropbox, e-mail, Skype.

Come già detto, uno dei punti di maggiore criticità è stata la **struttura omogenea dei gruppi target** ed il lavoro svolto fuori dal gruppo classe. Per superare tale criticità si è utilizzato, dove possibile, il **lavoro a classi aperte** e la costituzione di **gruppi di interesse flessibili** in cui, gli alunni del progetto costituivano un **nucleo fisso** e i loro compagni di classe, a rotazione, costituivano il **gruppo di accompagnamento**. Inoltre, durante le ore in cui veniva effettuato il progetto, gli alunni che non facevano parte del gruppo di accompagnamento, svolgevano una attività a carattere laboratoriale, analoga a quella del gruppo di progetto, afferente allo stesso tema, in modo che l’integrazione fra i gruppi fosse massima grazie alla condivisione delle esperienze vissute in contesti separati.

Altro punto di debolezza è stata la **scarsa condivisione reale del progetto da parte di alcuni docenti** di classe che hanno percepito e vissuto la presenza degli esperti, come una intromissione nel lavoro di routine. Lo sforzo è stato quello di informare e **coinvolgere costantemente il collegio** dei docenti, mediare rispetto alle richieste di flessibilità oraria, mettere in luce le esperienze positive e gli esiti positivi sugli alunni coinvolti.

Altri punti critici sono stati: lo scarso coinvolgimento delle famiglie, al quale si è ovviato con incontri con tutor d’accoglienza all’inizio del percorso e periodicamente alla fine dei vari incontri con gli alunni, coinvolgendo anche alcuni gruppi di genitori nella compilazione del portfolio; l’idea progettuale di alcuni esperti non rispondente alle aspettative dei corsisti e, a volte, la poca esperienza didattico-pedagogica anche sul piano della conoscenza dell’età evolutiva, per cui si sono resi necessari incontri con il docente curricolare, con il facilitatore, con il DS e la richiesta di ridefinire il percorso.

5. Esistono prodotti di vario tipo realizzati all’interno del Progetto F3 (come Cd, libri, materiali, ambienti d’apprendimento, ecc.) che possono rappresentare una risorsa per le reti che lavorano sulla dispersione? Se sì, utilizzare l’upload predisposto per

riportare i prodotti (nella sezione ‘Inserimento del prototipo di intervento territoriale’, Menu a sinistra della ‘Gestione del Progetto’).

Sono stati realizzati i seguenti prodotti che possono rappresentare una risorsa per le reti che lavorano sulla dispersione:
- Scuola dell’Infanzia: modulo Riconoscere per aiutare_ tre .ppt con informazioni e approfondimenti per il superamento delle difficoltà di apprendimento degli alunni con DSA realizzato dalla Neuropsichiatra infantile dott.ssa Anna Presicci e 3 .ppt e un file .doc realizzati dalla Dott.ssa Cecilia Fornarelli, Funzione strumentale e referente Area alunni per l’inclusione BES
- Scuola Primaria e Infanzia: modulo O come orto...G come giardino_ creazione di ambienti di apprendimento in situazione, l’orto scolastico_ Cd fotografici depositati agli atti della Segreteria della scuola capofila della rete; modulo Il teatro dei burattini: giocare con le emozioni_ Cd fotografici
- Scuola Primaria: modulo In viaggio con il corpo tra Musica ed Arte_ modulo A scuola con gli Animali_ Acquario Cd fotografici modulo Sono grande_.ppt depositato agli atti della Segreteria
- Scuola Secondaria di I grado: modulo_ Lezione al museo e Il mio orto_ Cd fotografici e video depositati agli atti della Segreteria
- Scuola secondaria di II grado: Percorso I cantieri della creatività 1 e 2 _ Cd Video con interviste realizzate dagli alunni, percorso Backstage 2_ realizzazione di ambienti di apprendimento on line, sito web prodotto dagli alunni “Il tacco in cucina”
https://twitter.com/iltaccoincucina
Tutti i prodotti, visto il peso dei file, non sono stati inseriti nella sezione upload della piattaforma, ma conservati agli atti della Segreteria della Scuola capofila della rete.

6. Alla luce dell’esperienza, su quali linee d’intervento la rete ritiene necessario continuare a lavorare?

In primo luogo lavorare sulla possibilità di individuare nella scuola dell’infanzia e nelle prime classi della primaria i segni premonitori delle diverse forme di disagio. Porre in essere interventi precoci compensativi , in modo più stabile e continuo. Potenziare le competenze dei docenti rispetto alle problematiche connesse alla individuazione e cura degli alunni con Bisogni educativi speciali.
Lavorare alla implementazione della didattica laboratoriale e multimediale, dell’apprendimento in situazione , della didattica per competenze nel curriculum, favorendo la disseminazione delle esperienze acquisite all’interno dei collegi, per ottenere un migliore coinvolgimento di tutti i docenti.
Proseguire nel lavoro di ricerca e sviluppo del curricolo verticale con particolare attenzione alle fasi di passaggio da un ordine all’altro di scuola e di transizione al mondo del lavoro, attraverso percorsi di ricerca – azione dei docenti e la frequenza degli alunni di attività e laboratori presso la scuola dell’ordine successivo o la frequenza di stage in azienda.
Dilatare il tempo scuola, offrendo agli alunni forme di studio assistito , migliorando il raccordo con i docenti curricolari, e offrendo attività

pomeridiane a carattere artistico, sportivo, musicale, informatico, per lo sviluppo e la scoperta di attitudini.
Altro aspetto su cui continuare a lavorare è sicuramente l'aspetto connesso alla <i>valutazione</i> e all'uso del <i>portfolio</i> che si è rivelato uno strumento
utile alla riflessione ed alla autovalutazione degli alunni, soprattutto grazie alla presenza del <i>tutor di accoglienza</i> che si è rivelata una figura
fondamentale e un punto di riferimento, anche al di fuori del progetto, per i ragazzi in difficoltà.