

# **PROGETTO M.A.R.**

**Monitoraggio azioni riforma L.53/03 (Moratti) in relazione  
all'insegnamento dell'Inglese e dell'Informatica nella scuola di base**

**PROGETTO DELLA RICERCA**

**E**

**REPORT DELLA RILEVAZIONE  
NELLA SCUOLA PRIMARIA**

Presentazione.....

## INDICE

### **CAPITOLO I - IL PROGETTO**

Le ragioni del progetto

Finalità e obiettivi

Lo sviluppo del progetto

Le caratteristiche della prima rilevazione

Le innovazioni in atto nella scuola riguardo all'insegnamento delle lingue straniere e dell'informatica

### **CAPITOLO II - I RISULTATI DELLA PRIMA RILEVAZIONE: LETTURA E COMMENTO DEI DATI**

I dirigenti

Dati generali

Laboratori

I docenti di inglese

Le risorse tecnologiche

Formazione e didattica

I docenti di informatica

Le risorse tecnologiche

Formazione e didattica

Conclusioni sintetiche

**PROGETTO MONITORAGGIO DELLE AZIONI DELLA RIFORMA. SCHEDA DI RILEVAZIONE PER LA LINGUA INGLESE E TECNOLOGIA E INFORMATICA. CLASSI PRIME E SECONDE DELLA SCUOLA PRIMARIA ANNO SCOLASTICO 2004-05**  
DIRIGENTI SCOLASTICI (Scheda Dati Generali)

**A - INFORMAZIONI GENERALI SULLE STRUTTURE TECNOLOGICHE**

- A1. Cablaggio Scuola
- A2. La scuola ha un proprio sito Web
- A3. Anno di ultimo acquisto di nuove attrezzature
- A4. Altre Attrezzature Tecnologiche
- A5. Le attrezzature sono a livello di (Istituzione Scolastica, Singola classe, Aula dedicata)

**B - ORGANIZZAZIONE ORARIA**

- B1. Organizzazione dell'orario per l'insegnamento della Lingua Inglese (Prima della L. 53/03 /Con l'attuazione della L.53/03)
- B2. L'insegnamento/apprendimento della lingua inglese si svolge (IN CLASSE/NEI LARSA)
- B3. L'insegnamento/apprendimento della lingua inglese si svolge anche nella quota opzionale facoltativa
- B4. Se si per quante ore settimanali
- B5. Organizzazione dell'orario per "Tecnologia e Informatica (Prima della L. 53/03 /Con l'attuazione della L.53/03)
- B6. L'insegnamento/apprendimento di tecnologie e Informatica si svolge (IN CLASSE/NEI LARSA)
- B7. L'insegnamento/apprendimento di tecnologie e Informatica si svolge anche nella quota opzionale facoltativa
- B8. Se si per quante ore settimanali

**C - PERCEZIONE DEL CAMBIAMENTO E SODDISFAZIONE**

- C1. Rispetto al processo di innovazione c'è un'atmosfera di (Partecipazione, Curiosità, Interesse, Coinvolgimento indiretto, Indifferenza, Ostilità)

**PROGETTO MONITORAGGIO DELLE AZIONI DELLA RIFORMA. SCHEDA DI RILEVAZIONE PER LA LINGUA INGLESE E TECNOLOGIA E INFORMATICA. CLASSI PRIME E SECONDE DELLA SCUOLA PRIMARIA ANNO SCOLASTICO 2004-05**  
DIRIGENTI SCOLASTICI (Scheda laboratori)

**D – TIPOLOGIA**

- D1. LABORATORI - Scelta tipo di laboratorio (Laboratorio informatico Multimediale, linguistico tradizionale, linguistico audio-attivo comparativo, linguistico digitale, linguistico multimediale)

**E - DIMENSIONAMENTO E CARATTERISTICHE**

- E1. Numero posti
- E2. Numero di ore settimanali di utilizzo, come da orario
- E3. Collegato a Internet
- E4. Presenza di un tecnico
- E5. Se no, esistono una o più persone che si occupano del laboratorio
- E6. Se si (Docenti/ATA)
- E7. Il laboratorio è in rete locale
- E8. Il laboratorio è in rete con altri plessi
- E9. Anno di ultimo aggiornamento del laboratorio
- E10. Esprimere una valutazione della qualità del laboratorio in una scala da 4 (molto soddisfacente) a 1 (molto scarso)

**F - FINANZIAMENTO UTILIZZATO PER L'IMPIANTO**

- F1. MIUR
- F2. REGIONE/E.E.L.L.
- F3. Finanziamento misto
- F4. Altro

**G - USO PREVALENTE**

- G1. per disciplina/area disciplinare
- G2. trasversale

**SCHEDA DI RILEVAZIONE DEI DATI RELATIVI ALL'USO DELLE RISORSE TECNOLOGICHE PER  
L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA INGLESE NELLA SCUOLA PRIMARIA NELL'ANNO SCOLASTICO  
2004-2005**

DOCENTI DI INGLESE, CLASSI PRIME E SECONDE DELL'ANNO SCOLASTICO 2004-2005  
(Scheda Risorse Tecnologiche)

**A - DATI GENERALI**

- A1. N° di Classi di insegnamento

**B - LE RISORSE TECNOLOGICHE**

- B1. Indicare gli strumenti tecnologici utilizzati e la frequenza di uso settimanale per ogni classe -  
STRUMENTI E FREQUENZA D'USO

**C - MODALITA' DI LAVORO DEL DOCENTE E MATERIALI**

- C1. Il lavoro nei laboratori è supportato dalla presenza di un tecnico
- C2. Nelle classi prime/secondo il lavoro è organizzato **prevalentemente** con la modalità (Individuale, In Compresenza)
- C3. Il lavoro si svolge **prevalentemente** in (Ambito disciplinare, Progetti Interdisciplinari, Altro)
- C4. Materiali che vengono utilizzati più spesso (Lavori originali preparati/strutturati dal/i docente/i, supporti multimediali messi a disposizione del MIUR/RAI Educational, ....)

**D - PERCEZIONE DEL CAMBIAMENTO E SODDISFAZIONE**

- D1. Funzionalità del laboratorio/Attrezzature. Esprimere una valutazione del livello di soddisfazione in merito alla qualità del laboratorio
- D2. Integrazione delle tecnologie nella didattica
- D3. Soddisfazione del lavoro in laboratorio

**SCHEDA DI RILEVAZIONE DEI DATI RELATIVI ALL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA INGLESE  
NELLA SCUOLA PRIMARIA NELL'ANNO SCOLASTICO 2004-2005  
DOCENTI DI INGLESE, CLASSI PRIME E SECONDE DELL'ANNO SCOLASTICO 2004-2005  
(Scheda Formazione e Didattica)**

**A - DATI PERSONALI**

- A1. Anni di insegnamento dell'inglese nella scuola primaria
- A2. Attualmente insegna come (Specialisti, Specializzati)
- A3. Esperienze dell'insegnamento della lingua inglese nella scuola dell'infanzia

**B - FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO**

- B1. Titoli di accesso all'insegnamento
- B2. Corsi di formazione in servizio seguiti in Italia e all'estero
- B3. I corsi di formazione seguiti erano promossi da (MIUR, a livello regionale, con le Università o centri linguistici interdipartimentali, a livello di scuola o scuole associate in rete)
- Partecipazione a progetti europei

**C - ORGANIZZAZIONE ORARIA E DIDATTICA**

- C1. Gruppo di apprendimento **prevalentemente** organizzato in (gruppi di livello, gruppi di compito, gruppo di classe, gruppi a classi aperte)
- C2. Programmazione didattica per (Programmi, Indicazioni Nazionali, Sillabo/curricolo, ....)
- C3. Nella programmazione si è tenuto conto delle indicazioni contenute nel Quadro Comune Europeo di Riferimento?
- C4. I materiali in uso (Uso sistematico del libro di testo, Adattamento/integrazione del libro di testo, Materiale prodotto dall'insegnante, ....)
- C5. Nel caso di utilizzo del libro di testo, indicare in quale misura il *Teacher's Book/Guide* è stato di aiuto nella progettazione e nell'attività didattica
- C6. Utilizzo di una Guida didattica indipendentemente da quella del libro di testo
- C7. Utilizzo di *Il Divertinglese*
- C8. Se sì, indicare il gradimento del supporto
- C9. Le attività effettuate in classe (Attività comunicative, Riflessioni sulla lingua, Lessico, Civiltà)

**D - DOCUMENTAZIONE E CERTIFICAZIONE DEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO**

- D1. Per la valutazione delle competenze finali si prevede qualche forma di certificazione nell'arco dei cinque anni
- D2. Introduzione del Portfolio Europeo delle Lingue
- D3. In caso affermativo, il portfolio in uso è stato integrato nel Portfolio dello studente introdotto con la L.53/03
- D4. E' stato introdotto/ideato dalla scuola o in rete con altre scuole un altro tipo di portfolio

**E - PERCEZIONE DEL CAMBIAMENTO E SODDISFAZIONE**

- E1. Impatto dell'innovazione sull'insegnamento dell'inglese: esprimere una valutazione sui cambiamenti significativi negli ultimi due anni (Monte ore annuale e distribuzione delle ore, Ore di compresenza o per progetti, ...)
- E2. Punti di forza e di criticità in relazione all'insegnamento della lingua inglese a seguito dell'introduzione della Legge 53/03 e dei decreti attuativi. Indicare non più di **tre** aspetti positivi e/o negativi

**F - EVENTUALI COMMENTI AGGIUNTIVI**

**SCHEDA DI RILEVAZIONE DEI DATI RELATIVI ALL' USO DEI LABORATORI PER L'INSEGNAMENTO DELLA TECNOLOGIA E INFORMATICA NELLA SCUOLA PRIMARIA NELL'ANNO SCOLASTICO 2004-2005**

DOCENTI REFERENTI DI TECNOLOGIE E INFORMATICA CLASSI PRIME E SECONDE DELL'ANNO SCOLASTICO 2004-2005  
(Scheda Risorse Tecnologiche)

**A - DATI GENERALI**

- A1. N° di Classi di insegnamento
- A2. Le attività di informatica sono state introdotte prima della L.53/03/03
- A3. Le attività di informatica sono state introdotte con la L.53/03/03

**B - LE RISORSE TECNOLOGICHE**

- B1. Indicare gli strumenti tecnologici utilizzati e la frequenza di uso settimanale per ogni classe - STRUMENTI E FREQUENZA D'USO

**C - MODALITA' DI LAVORO DEL DOCENTE E MATERIALI**

- C1. Il lavoro nei laboratori è supportato dalla presenza di un tecnico
- C2. Il lavoro è organizzato **prevalentemente** con la modalità (Individuale, In compresenza)
- C3. Materiali che vengono utilizzati più spesso (Lavori originali preparati/strutturati dal/i docente/i, Supporti multimediali messi a disposizione del MIUR/RAI Educational, ....)

**D - PERCEZIONE DEL CAMBIAMENTO E SODDISFAZIONE**

- D1. Funzionalità del laboratorio/Attrezzature. Esprimere una valutazione del livello di soddisfazione in merito alla qualità del laboratorio
- D2. Miglioramento della didattica grazie all'uso delle nuove Tecnologie Informatiche e Telematiche. Esprimere una valutazione
- D3. Soddisfazione sul lavoro in laboratorio. Esprimere una valutazione

**SCHEDA DI RILEVAZIONE DEI DATI RELATIVI ALL'INSEGNAMENTO DELLA TECNOLOGIA E  
INFORMATICA NELLA SCUOLA PRIMARIA NELL'ANNO SCOLASTICO 2004-2005**  
DOCENTI REFERENTI DI TECNOLOGIA E INFORMATICA, CLASSI PRIME E SECONDE DELL'ANNO  
SCOLASTICO 2004-2005

(Scheda Formazione e Didattica)

**A - DATI PERSONALI**

- A1. Anni di insegnamento
- A2. Prevalentemente in quale area disciplinare (Area linguistica, .....

**B - FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO**

- B1. Titoli di Studio
- B2. Corsi di formazione professionali
- B3. Adeguatezza delle competenze acquisite rispetto alle innovazioni introdotte

**C - ORGANIZZAZIONE ORARIA E DIDATTICA**

- C1. Gruppo di apprendimento **prevalentemente** organizzato in (Gruppi di livello, Gruppi di compito, Gruppo di classe, Gruppi a classi aperte)
- C2. La programmazione didattica di Tecnologia e Informatica è attuata per (Programmi, Indicazioni Nazionali, Sillabo/curricolo, .....
- C3. Il lavoro è **prevalentemente** finalizzato a (Alfabetizzazione Informatica, Attività Interdisciplinari, Attività in ambiti disciplinari diversi)
- C4. Nel caso di lavoro finalizzato ad ambiti disciplinari diversi, quali ambiti sono prevalenti (Educazione linguistica, Ambito matematico, Ambito scientifico-tecnologico, .....
- C5. Le tecnologie informatiche sono introdotte (In accordo con la programmazione della classe, Separatamente dalla programmazione della classe)
- C6. Le attività di informatica sono gestite da (Uno o più docenti del team della classe, Un docente esterno al team della classe, Specialista esterno alla scuola)
- C7. I materiali in uso (Materiale prodotto dall'insegnante, Materiale prodotto dal team della classe, Software didattico commerciale, .....
- C8. Utilizzo di *Diverti PC*
- C9. Le attività effettuate in classe (Attività comunicative, Videoscrittura, Grafica, Presentazioni, .....

**D - DOCUMENTAZIONE E CERTIFICAZIONE DEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO**

- D1. Sono previsti degli strumenti per l'individuazione dei livelli di competenza finali di alfabetizzazione informatica
- D2. Sono utilizzati dei descrittori per l'individuazione dei livelli di competenza
- D3. Per la valutazione delle competenze si prevede qualche forma di certificazione
- D4. Se SI quando (A fine anno, A fine quinquennio)
- D5. E' in uso il Portfolio dello Studente introdotto dalla Legge 53/03
- D6. E' stato introdotto/ideato dalla scuola o da più scuole in rete uno strumento - altro dal Portfolio - per documentare il percorso dello studente

**E - IMPATTO DEL CAMBIAMENTO E SODDISFAZIONE**

- E1. Punti di forza e di criticità in relazione all'insegnamento della Tecnologia e Informatica a seguito dell'introduzione della Legge 53/03 e dei decreti attuativi. (ASPETTI POSITIVI/ASPETTI NEGATIVI)

## Bibliografia

### Crediti

La redazione di questo *report* frutto della collaborazione tra gli autori, l'OSP di Pisa e la Provincia di Pisa, Assessorato all'Istruzione, è stato coordinato da Marcella Binchi. Per l'intero progetto ci si è avvalsi della consulenza di Nicoletta Biferale e, in particolare per l'implementazione e l'elaborazione informatica informatica, di Rino Picchi. Le varie sezioni sono state curate da da:

**Il progetto-** Marcella Binchi e per il capitolo le *Innovazioni in atto* Nicoletta Biferale per l'inglese e Rosellina Bausani per le TIC.

**I risultati della prima rilevazione:** *I dirigenti*, Marcella Binchi e Nicoletta Biferale; *I docenti di inglese*: Gabriella Franco Barbier e Luisanna Paggiaro; *I docenti di informatica-* Rosellina Bausani che ha curato anche i grafici.

**Conclusioni:** Marcella Binchi

**Software:** Eduardo Accetta

**Lavoro di redazione:** Marcella Binchi, Gabriella Barbier, Rosellina Bausani

## **IL PROGETTO DI RICERCA M.A.R.**

### **CAPITOLO I - IL PROGETTO**

Il progetto è intitolato: "Procedure per il monitoraggio dell'efficacia e dell'efficienza dei processi formativi in relazione all'insegnamento dell'inglese e dell'informatica nella scuola di base della Provincia di Pisa, M.A.R (Monitoraggio Azioni Riforma)".

#### **LE RAGIONI DEL PROGETTO**

Nell'ambito dell'Unione Europea i numerosi Programmi d'Azione Socrates (Lingua, Comenius, Leonardo da Vinci, ecc.) hanno permesso di approfondire tematiche e fornire esempi di buone pratiche di insegnamento/apprendimento linguistico. Già il Libro Bianco del 1995 individuava nella scarsa conoscenza delle lingue straniere uno degli ostacoli alla mobilità degli studenti e dei lavoratori italiani e poneva la promozione della conoscenza di almeno tre lingue comunitarie come quarto obiettivo generale. Successivamente, a Lisbona il Consiglio Europeo ha invitato i Ministri dell'Istruzione ad intraprendere una riflessione generale sulla qualità dei sistemi di istruzione e formazione, ed ha lanciato le due idee centrali dell'istruzione lungo l'intero arco della vita e dell'apprendimento a distanza (e-learning).

I risultati delle ricerche e degli studi in campo linguistico di questi ultimi anni sono confluiti, a livello del Consiglio d'Europa, in due strumenti di grande rilevanza: il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* per le lingue comunitarie e il *Portfolio Linguistico Europeo*.

In Italia, a livello ministeriale, nell'ultimo decennio sono state proposte innovazioni sul piano dell'insegnamento/apprendimento delle lingue: in particolare alla fine degli anni '90 il *Progetto Lingue 2000* prevedeva un'offerta aggiuntiva che riguardava tutte le lingue comunitarie; poi con la Legge 53/2003 si è introdotto l'insegnamento dell'inglese a partire dalla prima classe della scuola primaria e di una seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado.

Un discorso analogo si può fare per l'informatica: il riconoscimento del ruolo crescente delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione ha portato, a livello europeo, all'indicazione di costruire sistemi di formazione permanente in cui l'e-learning è destinato a svolgere un ruolo importante al fine di migliorare la qualità dell'apprendimento. Anche nel sistema italiano, a livello nazionale, si sono susseguiti interventi sia di formazione del personale che di introduzione di

progetti per l'insegnamento/apprendimento dell'informatica e per l'integrazione delle tecnologie nella didattica.

A livello locale e regionale vi sono stati negli anni interventi di integrazione e di allargamento dell'offerta della lingua straniera e dell'informatica anche considerevoli, in particolare con l'estensione e la generalizzazione del *Progetto Lingue 2000* e con cofinanziamenti alle scuole per la dotazione di attrezzature tecnologiche.

Il cambiamento del quadro di riferimento a livello nazionale, con l'approvazione della riforma 53/2003 della scuola, impone una ricognizione a livello territoriale per definire le azioni più opportune da intraprendere, anche per rendere più efficace l'uso delle risorse.

Si tratta di verificare le strutture esistenti ed in uso, le competenze del corpo docente acquisite in merito alle innovazioni e le modifiche didattiche introdotte o in via di introduzione, le azioni di supporto, eventuali strumenti di documentazione e certificazione delle competenze acquisite dagli alunni.

## **FINALITÀ E OBIETTIVI**

La finalità principale della ricerca, attuata attraverso le schede di rilevazione, è quella di acquisire un quadro, il più possibile dettagliato e significativo della situazione dell'insegnamento della lingua inglese e delle TIC nelle classi prime e seconde della scuola primaria nella prima rilevazione e, nella seconda rilevazione, nelle prime due classi della scuola secondaria di primo grado nella fase di attuazione della riforma 53/03 e decreti attuativi e di transizione dal vecchio sistema al nuovo. Obiettivi secondari ma ugualmente significativi sono: costruire un modello di monitoraggio facilmente esportabile e comparare i dati acquisiti con quelli a livello nazionale

### **Obiettivi specifici per la Lingua Inglese**

Per quanto riguarda la lingua inglese, l'obiettivo è quello di verificare l'impatto sia delle precedenti azioni a livello di scuola elementare e media inferiore, sia della riforma attuale, in particolare in termini di quantità e qualità dell'offerta formativa, delle caratteristiche del lavoro didattico e degli strumenti di valutazione e certificazione degli allievi, con particolare riferimento a :

- la presenza e la tipologia dei supporti multimediali, il loro uso nei processi di apprendimento della lingua e nelle prassi didattiche nei primi due anni della scuola primaria e della secondaria di primo grado;
- gli strumenti di documentazione degli apprendimenti e le certificazioni;
- le innovazioni introdotte con la legge 53/03 e il valore aggiunto derivato dalla formazione in servizio dei docenti;
- l'uso del '*DivertInglese*'.
- l'atteggiamento soggettivo dei dirigenti e dei docenti rispetto alle innovazioni in atto.

### **Obiettivi specifici per le TIC**

Per quanto riguarda l'informatica, tenuto conto del dibattito internazionale da cui emerge che le tecnologie informatiche di per se stesse non modificano la qualità dell'insegnamento-apprendimento e che l'atteggiamento degli insegnanti è uno dei maggiori ostacoli al loro uso efficace (v. *Education at a glance*, OECD 2003), si è voluto verificare da un lato:

- la dotazione di attrezzature delle scuole;
- la quantità, i livelli e la qualità della formazione in servizio e in particolare della formazione ForTIC;
- l'uso del '*DivertiPC*';
- le caratteristiche dell'insegnamento;

dall'altro si è cercato di verificare l'atteggiamento soggettivo dei docenti, sottoponendo direttamente a loro un questionario, su almeno tre aree:

- il senso di adeguatezza rispetto alle tecnologie;
- l'impatto della formazione in particolare per chi ha frequentato i corsi di ForTIC o altri corsi di informatica;
- la ricaduta delle tecnologie sulla propria professionalità e sulla didattica.

## LO SVILUPPO DEL PROGETTO

### Il gruppo di progetto

Allo scopo di attuare il progetto è stato costituito un gruppo di lavoro con docenti esperti dell'insegnamento delle lingue e delle nuove tecnologie applicate alla didattica, esperti di costruzione di modelli informatici, un esperto ministeriale con dettagliata conoscenza dei mutamenti in atto e delle intenzioni a livello centrale, sia dal punto di vista ordinamentale che da quello dei processi formativi che accompagnano le innovazioni.

Il gruppo si è avvalso del contributo del Centro di Risorse Territoriali del Liceo Scientifico "U.Dini" di Pisa a livello di strutture e di competenze e del patrimonio di esperienze e di dati dell'Osservatorio Scolastico Provinciale di Pisa, che è stato insieme alla Provincia di Pisa il promotore del progetto stesso.

### Fasi del progetto

Il progetto si è articolato in tre fasi:

<b>I fase: progettazione</b>	<b>II fase: scuola primaria</b>	<b>III fase: scuola secondaria di I grado</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Impostazione del progetto.</li><li>• Ricognizione dell'esistente e analisi di documenti e letteratura utile alla ricerca.</li><li>• Verifica dell'attuazione della prima fase.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Costruzione delle schede per i dirigenti e i docenti di inglese e di TIC.</li><li>• Somministrazione dei questionari on line alle scuole della Provincia per il monitoraggio degli effetti dell'introduzione dell'inglese e dell'informatica nelle classi prime e seconde della scuola primaria.</li><li>• Elaborazione dei dati raccolti.</li><li>• Ritorno dei risultati alle scuole e pubblicazione on line delle prime conclusioni della ricerca.</li><li>• Verifica della seconda fase e ri-taratura degli strumenti.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Costruzione delle schede per i dirigenti e i docenti di inglese e di TIC.</li><li>• Somministrazione delle schede alle scuole della Provincia per il monitoraggio degli effetti dell'introduzione dell'inglese e dell'informatica nelle prime due classi della scuola secondaria di primo grado.</li><li>• Elaborazione dei dati raccolti.</li><li>• Ritorno dei risultati alle scuole. Pubblicazione on line del rapporto finale.</li><li>• Eventuale pubblicazione cartacea e convegno sulle tematiche dell'insegnamento dell'inglese e dell'informatica.</li><li>• Diffusione del progetto.</li><li>• Verifica dell'intero progetto e valutazione su eventuali prosecuzioni.</li></ul>

Quello che segue è il report finale della prima rilevazione dell'indagine relativa all'insegnamento della lingua inglese e dell'informatica nelle prime due classi della scuola primaria.

## LE CARATTERISTICHE DELLA PRIMA RILEVAZIONE

### Universo di riferimento

Gli istituti coinvolti nella ricerca sono stati tutti gli istituti comprensivi presenti nella provincia di Pisa. Le classi su cui è stata svolta la prima parte della ricerca sono state le prime e le seconde della scuola primaria.

### Campi di indagine e strumenti

Sulla base degli obiettivi prefissati sono state individuate le aree di indagine.

In particolare **ai dirigenti** sono stati somministrati due questionari.

Un questionario teso a rilevare:

- i dati generali sulle attrezzature tecnologiche,
- l'organizzazione oraria delle nuove discipline,
- la percezione del cambiamento.

L'altro teso a rilevare:

- la quantità dei laboratori,
- la loro tipologia, dimensione e caratteristiche,
- il tipo di finanziamento ricevuto.

Ai **docenti di Inglese** e di **Tecnologia e Informatica** sono stati forniti due questionari.

Un questionario teso a rilevare:

- i dati generali,
- le risorse tecnologiche a disposizione e utilizzate,
- le modalità di lavoro del docente e i materiali didattici,
- la percezione del cambiamento e la soddisfazione in relazione alla riforma e alle risorse tecnologiche.

L'altro teso a rilevare:

- i dati personali,
- la formazione iniziale e in servizio,
- l'organizzazione oraria e didattica,
- la documentazione e certificazione dei processi di apprendimento,
- la percezione del cambiamento e soddisfazione (in relazione alla riforma e all'apprendimento degli allievi).

### Procedure

Una prima bozza delle schede di rilevazione è stata costruita dal gruppo di lavoro anche con il contributo di un certo numero di docenti della scuola primaria che si sono resi disponibili. Essa è stata poi sottoposta al *try out* (test di prova) con un gruppo ristretto di docenti; quindi è stata revisionata e infine è stata sottoposta di nuovo ai dirigenti e ai docenti interessati in una riunione di illustrazione del progetto che si è tenuta il 2 marzo 2005.

La compilazione delle schede è avvenuta *on line* nel periodo 23 maggio-15 giugno 2005. Le schede sono state nuovamente disponibili *on line* dal 7 al 20 settembre 2005, per coloro che non avevano potuto compilarle entro il termine stabilito. Durante la compilazione i membri del gruppo di

lavoro MAR sono stati a disposizione delle scuole presso il Centro Risorse Territoriale del Liceo Scientifico 'U.Dini' di Pisa e presso l'Osservatorio Scolastico Provinciale.

### **Campione effettivo della rilevazione**

Su 33 Istituti Comprensivi della Provincia le schede valide pervenute da parte dei dirigenti sono state:

	<b>Scheda Dati generali</b>	<b>Scheda Laboratori</b>	<b>Istituti Comprensivi</b>
<b>Dirigenti</b>	22	22	22

Le schede valide pervenute da parte dei docenti sono state:

	<b>Scheda Risorse tecnologiche</b>	<b>Scheda Formazione e Didattica</b>	<b>Istituti Comprensivi</b>
<b>Docenti di Inglese</b>	86	75	23
<b>Docenti TIC</b>	93	82	23

### **LE INNOVAZIONI IN ATTO NELLA SCUOLA RIGUARDO ALL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE E DELLE TIC**

#### ***La lingua straniera nella scuola primaria: dai primi passi alla legge di riforma***

L'insegnamento/apprendimento della lingua comunitaria (inglese/francese/tedesco/spagnolo) nel curriculum della scuola elementare viene introdotto con i programmi didattici dell'85 e con la L.148/90. Il successivo D.M. 28/06/91 ne disciplina le modalità di insegnamento.

Il Decreto di cui sopra, già ravvisava la necessità di affidare progressivamente l'insegnamento della lingua ad un insegnante "specializzato", che potesse integrare cioè la lingua nel complesso del processo educativo e garantire l'unitarietà dell'insegnamento.

La figura dello "specialista" (colui che insegna solo la lingua straniera, di norma su 6/7 classi) era stata pertanto introdotta in forma transitoria ed al fine di assicurare sin da subito la più ampia diffusione dell'insegnamento della lingua straniera.

Nel tempo, si è creata una sostanziale divisione tra le due tipologie di insegnanti dovuta principalmente alle differenze dei profili professionali posseduti, ma anche a situazioni di tipo più personale: chi si sentiva "versato" per l'insegnamento della lingua tendeva a diventare uno specialista, chi era specializzato a volte "sacrificava" le ore di lingue per dedicarsi agli altri ambiti disciplinari.

L'insegnamento della lingua inglese avveniva nella maggior parte dei casi a partire dalla terza elementare per tre ore settimanali, ma in alcuni casi, come del resto prevedeva il dettato ordinamentale, l'istituzione scolastica anticipava l'insegnamento alla seconda classe (in genere con due ore settimanali).

La Legge 53/03 introduce l'obbligatorietà dell'insegnamento della lingua inglese sin dalla prima classe della scuola primaria prevedendo due sostanziali novità: la scelta della lingua straniera è

operata dal legislatore e non più dall'allievo/famiglia; la lingua inglese, come gli altri ambiti disciplinari, prevede delle Indicazioni nazionali (con gli obiettivi specifici di apprendimento) rispetto alle quali i docenti organizzano i propri obiettivi formativi, calandoli nel contesto in cui operano e rispettando i bisogni specifici della loro classe/gruppo di allievi.

Allo stato attuale, negli allegati D e E del decreto legislativo n. 226/05, che disciplina il secondo ciclo dell'istruzione e che segue il decreto legislativo 59/05 sul primo ciclo, si formulano:

- delle nuove Indicazioni relative agli obiettivi specifici di apprendimento della lingua inglese e ai livelli in uscita (ora, secondo il *Quadro Comune Europeo di riferimento*, i livelli sono i seguenti: 1° anno - sensibilizzazione alla lingua; 1° biennio - avvio e raggiungimento del livello A1; 2° biennio - livello A1+)
- le ore complessive dedicate all'insegnamento dell'inglese in tutte le articolazioni del corso di studio: un'ora settimanale nella prima classe (33 ore annuali); due ore e mezza nel primo biennio (165 ore annuali, che possono diventare per prassi consolidate due ore nella seconda classe e tre ore nella terza); tre ore nel secondo biennio (198 ore annuali).

Un piano programmatico di formazione dei docenti è partito contemporaneamente all'avvio delle innovazioni nelle istituzioni scolastiche: esso è finalizzato a migliorare le competenze linguistico-comunicative organizzando corsi di livello in presenza, provvedendo a fornire una certificazione finale che attesti il conseguimento del livello B1 e sviluppando, in modalità di e-learning integrato, competenze di natura metodologica e relazionale.

### ***Le caratteristiche dell'apprendimento della lingua straniera nella scuola primaria***

Viste le innovazioni introdotte, l'esperienza stratificata nel tempo in questo campo e la centralità dell'apprendimento linguistico nel percorso formativo degli allievi, sembra opportuno proporre anche una riflessione sulle caratteristiche di tale apprendimento. Queste considerazioni sono state anche il punto di partenza per l'individuazione dei campi di indagine dei questionari della rilevazione e dei criteri di lettura dei dati ottenuti.

La lingua straniera si presta per sua natura allo sviluppo integrato e unitario della personalità dell'alunno in quanto rappresenta una delle modalità per relazionarsi con gli altri e con il mondo circostante; è inoltre uno strumento di organizzazione del pensiero ad alto carattere di trasversalità.

A livello di età precoce potrebbe essere più funzionale all'apprendimento un contatto breve e frequente con la lingua straniera, non rigidamente predefinito in termini di tessere orarie, ma legato al processo educativo generale e ai bisogni del gruppo di allievi.

La delicatezza dell'intervento attiene sostanzialmente alla considerazione di due fattori, che emergono ormai da tempo negli studi di settore e negli orientamenti europei:

- la stretta correlazione con la lingua madre intesa come un rapporto di complementarità e di reciproco rinforzo che aiuta a sviluppare la competenza comunicativa generale; ad ampliare gli orizzonti mentali e culturali; a sensibilizzare sin dalla più giovane età alla pluralità di lingue e culture e all'intreccio tra linguaggi.
- la promozione di una formazione complessiva in cui la lingua inglese venga gradatamente introdotta nel rispetto del mondo e del vissuto del bambino e lo accompagni nel suo processo di sistematizzazione progressiva in cui si passa da una visione della realtà legata all'esperienza personale ad una modalità più critica.

Nella scuola primaria va quindi promosso l'approccio alla lingua anche attraverso l'attività ludica e l'utilizzo integrato delle TIC e dei media.

### ***Le tecnologie e l'informatica nella scuola primaria: dai primi passi alla legge di riforma***

Le TIC, a differenza della lingua comunitaria, che è stata introdotta nella scuola primaria fin dagli anni '90, sono entrate a far parte integrante del curriculum solo con la legge 53/03. Tuttavia hanno cominciato ad essere presenti e a diffondersi, a partire dagli anni '80, con l'avvento e l'introduzione del personal computer su iniziativa delle stesse istituzioni scolastiche sollecitate e supportate da progetti ministeriali mirati sia alla formazione dei docenti sia all'acquisto di attrezzature.

E' proprio a partire dagli anni ottanta che nelle scuole comincia a svilupparsi l'uso delle tecnologie informatiche nella didattica e nella scuola primaria hanno inizio i primi tentativi di introdurre l'informatica per le sue valenze formative e pedagogiche.

Nel 1985, in sintonia con analoghe iniziative di altri Paesi europei, viene varato il *Piano Nazionale Informatico (PNI)* rivolto agli insegnanti di Matematica e Fisica del biennio delle scuole secondarie di secondo grado, che poi verrà esteso nel 1991 ai docenti dell'area linguistico-letteraria (Progetto Re.T.E). Così cominciano a diventare familiari la navigazione all'interno di ambienti ipermediali, la creazione e gestione di ipertesti, la conoscenza e l'uso di opere elettroniche su cd-rom, la conoscenza della telematica.

In quegli anni nelle scuole italiane, i computer sono pochi e concentrati soprattutto negli istituti tecnici e professionali che, avendo maggiori disponibilità finanziarie e un'autonomia amministrativa, sono in grado di attrezzare i primi laboratori informatici; nella scuola primaria risulta, invece, problematico anche l'acquisto di una sola macchina. Con il tempo, oltre ai finanziamenti previsti a livello nazionale, si aggiungono per la scuola del primo ciclo quelli degli Enti Locali, ma nella scuola primaria rimane ancora oggi una situazione molto differenziata con alti punti di criticità, a causa della distribuzione disomogenea delle attrezzature a livello territoriale (soprattutto nei piccoli plessi lontani dalla sede centrale), come evidenziato anche dai dati della presente ricerca.

Nel 1995 viene varato il *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche (Pstd)*. Il Pstd coinvolge tutti i tipi di scuola e i docenti di tutte le discipline. All'inizio si realizza una sperimentazione nazionale, il progetto pilota *Multilab* che coinvolge 140 scuole il cui obiettivo

principale è ambizioso: "avvicinare la scuola alla realtà che sempre più i ragazzi vivono a casa e in altri ambienti, caratterizzata dall'interazione tra parola orale, testi scritti, suoni e immagini". Il Multilab prevedeva, anche, la costituzione in ogni regione di un campione di "poli scolastici" in modo da diffondere poi a cascata un ambiente multimediale caratterizzato da un'aula multimediale, un laboratorio di progettazione e una mediateca in tutto il sistema scolastico.

Sempre nell'ambito del Pstd, nel triennio 1997-2000 si cerca di far entrare le nuove tecnologie nella dimensione ordinaria della didattica, attraverso i *progetti 1A e 1B*, che coinvolgono scuole di ogni ordine e grado che abbiano presentato progetti significativi.

I *progetti 1.A* (Unità operative per i docenti), sono finalizzati a dotare le scuole dell'attrezzatura informatica minima e alla formazione di base dei docenti; i *progetti 1.B* (Multimedialità in classe), sono finalizzati all'introduzione della multimedialità nelle normali attività curricolari e all'implementazione delle attrezzature informatiche.

La formazione in e-learning integrato sulle Nuove Tecnologie ha inizio, nell'anno scolastico 2001/2002, con l'attivazione della piattaforma *PuntoEdu* dell'INDIRE e destinata ai docenti in formazione in ingresso e in servizio. Questa operazione viene seguita nel 2003 da *ForTIC*, che coinvolge oltre centonovantamila docenti, la maggior parte dei quali segue *ForTIC A* rivolto alla formazione di base (alfabetizzazione informatica); mentre *ForTIC B* è rivolto alla formazione di docenti esperti nell'uso delle risorse multimediali nella didattica, destinati a dare un supporto ai colleghi e a operare come tutor di formazione; *ForTIC C* è rivolto alla formazione di esperti in gestione delle tecnologie, destinati a supportare il funzionamento delle infrastrutture nella scuola.

### **La legge di riforma**

Con la legge 53/03 si prevede l'introduzione e il sostegno dello sviluppo delle tecnologie multimediali e dell'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche nella scuola primaria e secondaria di primo grado, quindi, dopo un anno di sperimentazione, con il DM 61/03 si generalizza nelle due prime classi della scuola primaria l'alfabetizzazione informatica e si prevede la formazione in servizio per sostenere i processi innovativi.

Nella C.M. 69 /2003 sono fornite indicazioni metodologico-didattiche, e precisati maggiormente gli obiettivi formativi. In essa, infatti, si afferma che: «L'alfabetizzazione informatica va sviluppata in un contesto di apprendimento dotato di un alto potenziale di trasversalità che la rende funzionale a tutti gli altri apprendimenti. Le nuove tecnologie infatti non rappresentano, nell'ambito delle attività, uno 'specifico apprendimento' aggiuntivo e isolato dagli altri, ma si inseriscono come uno 'spazio' organico, operativo e mentale in cui realizzare esperienze nel quadro delle unità di apprendimento previste dalle Indicazioni Nazionali.».

Con il D.L. 59/04, si ribadisce tra le finalità dell'istruzione primaria che questa «... ha il fine di fare acquisire e sviluppare le conoscenze e abilità di base, ivi comprese quelle relative

all'alfabetizzazione informatica...». Con le Indicazioni Nazionali vengono evidenziati gli obiettivi specifici di apprendimento. A questo proposito, se da un lato si sottolinea la valenza trasversale delle TIC, dall'altro sembrerebbe che con la declinazione di obiettivi specifici si assegni all'informatica, insieme alla tecnologia, il carattere di 'disciplina'.

A differenza di quanto accade per l'inglese, non sono date per le TIC indicazioni orarie. Tuttavia, le soluzioni generalmente adottate dalle scuole prevedono un'ora di informatica alla settimana per la prima e per la seconda classe e, in rari casi, 2 ore settimanali in ciascuna classe.

## **CAPITOLO II - I RISULTATI DELLA PRIMA RILEVAZIONE.**

### **Lettura e commento dei dati**

## I DIRIGENTI

### DATI GENERALI

Dati relativi alle classi prime e seconde della scuola primaria nell'a.s. 2004/05.

#### Introduzione

La **scheda dati generali** è suddivisa in tre sotto punti e mira a rilevare:

- A. le strutture tecnologiche in dotazione di ogni istituto comprensivo del campione;
- B. l'organizzazione oraria delle due discipline di riferimento del monitoraggio (TIC e INGLESE);
- C. la percezione del cambiamento e la soddisfazione riguardo alle innovazioni introdotte ai sensi della L. 53/03.

#### Universo di riferimento

Hanno risposto 22 dirigenti su 33 (numero degli Istituti Comprensivi nella Provincia di Pisa).

#### Lettura e commento dei dati

##### A. INFORMAZIONI GENERALI SULLE STRUTTURE TECNOLOGICHE

###### **A1. Cablaggio Scuola, A2. La scuola ha un proprio sito web?**

Su 22 dirigenti che hanno risposto al questionario, 13 indicano che la scuola è cablata e 16 che ha un proprio sito web.

Questo dato fa pensare che l'uso delle TIC sia abbastanza consolidato nelle scuole.  
(Vedi grafico Informazioni generali sulle strutture tecnologiche).

###### **A3. Anno di ultimo acquisto di nuove attrezzature**

La stragrande maggioranza delle istituzioni scolastiche ha aggiornato le attrezzature tecnologiche negli ultimi due anni. Un dirigente scolastico, di contro, indica il 1996 come ultimo anno di acquisto della strumentazione.

(Vedi grafico Informazioni generali sulle strutture tecnologiche).

###### **A4. Attrezzature tecnologiche**

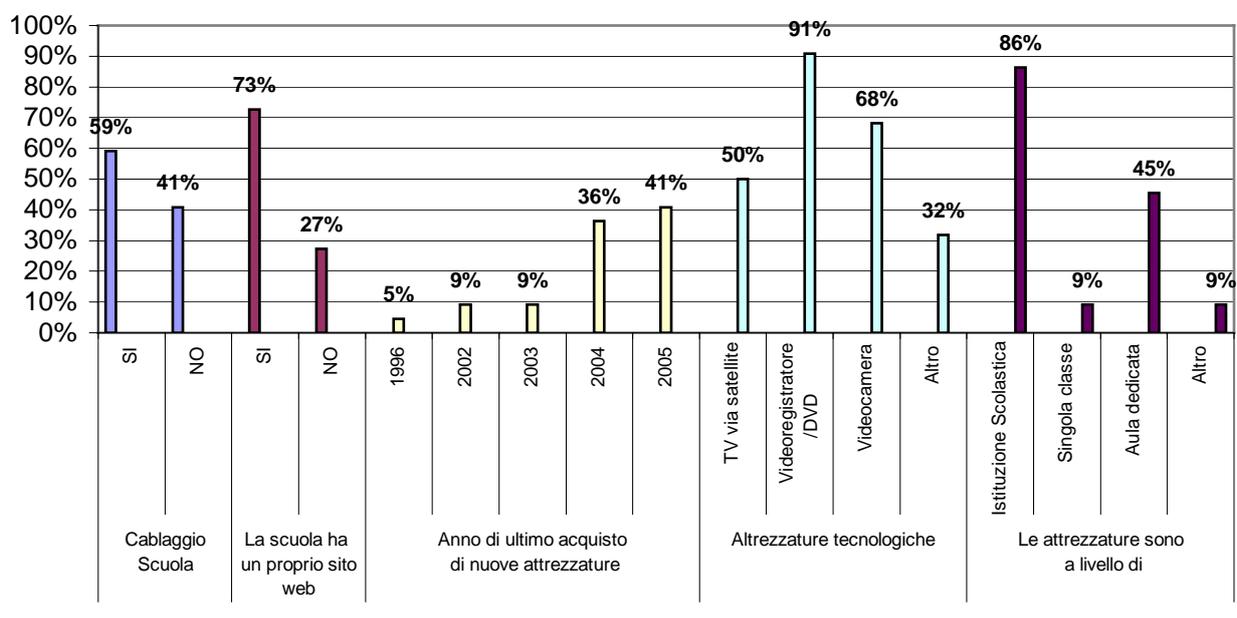
La quasi totalità dei dirigenti indica di possedere video registratore e DVD, più della metà la video camera, la metà la TV via satellite. E' interessante incrociare tale dato con l'uso che i docenti fanno delle attrezzature indicate dal capo d'Istituto (vedi commento scheda docenti inglese e tic).

(Vedi grafico Informazioni generali sulle strutture tecnologiche).

###### **A5. Le attrezzature sono a livello di Istituzione Scolastica, Singola Classe/Aula dedicata**

Le attrezzature sono attualmente disponibili a livello di istituzione scolastica, solo 2 dirigenti rispondono di possedere la strumentazione anche a livello di singola classe. Interessante rilevare che in 10 istituti comprensivi del campione esiste un'aula dedicata alle tecnologie.

## Informazioni generali sulle strutture tecnologiche

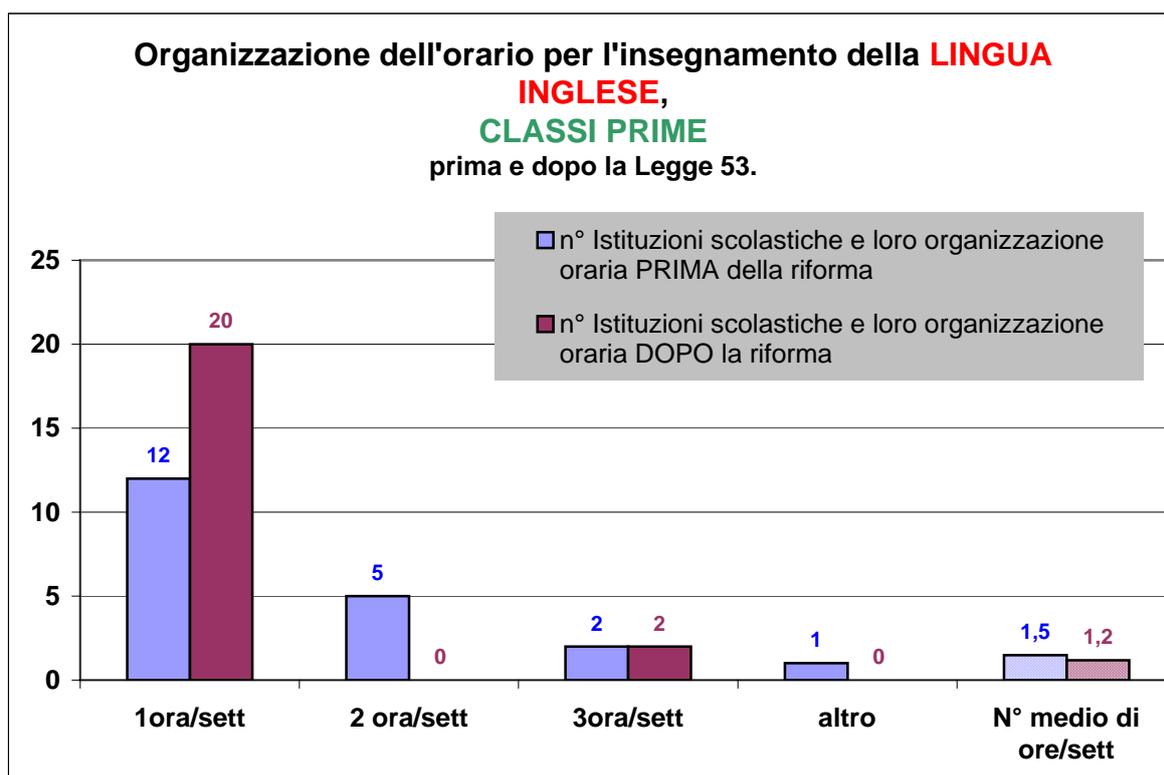


## B. ORGANIZZAZIONE ORARIA.

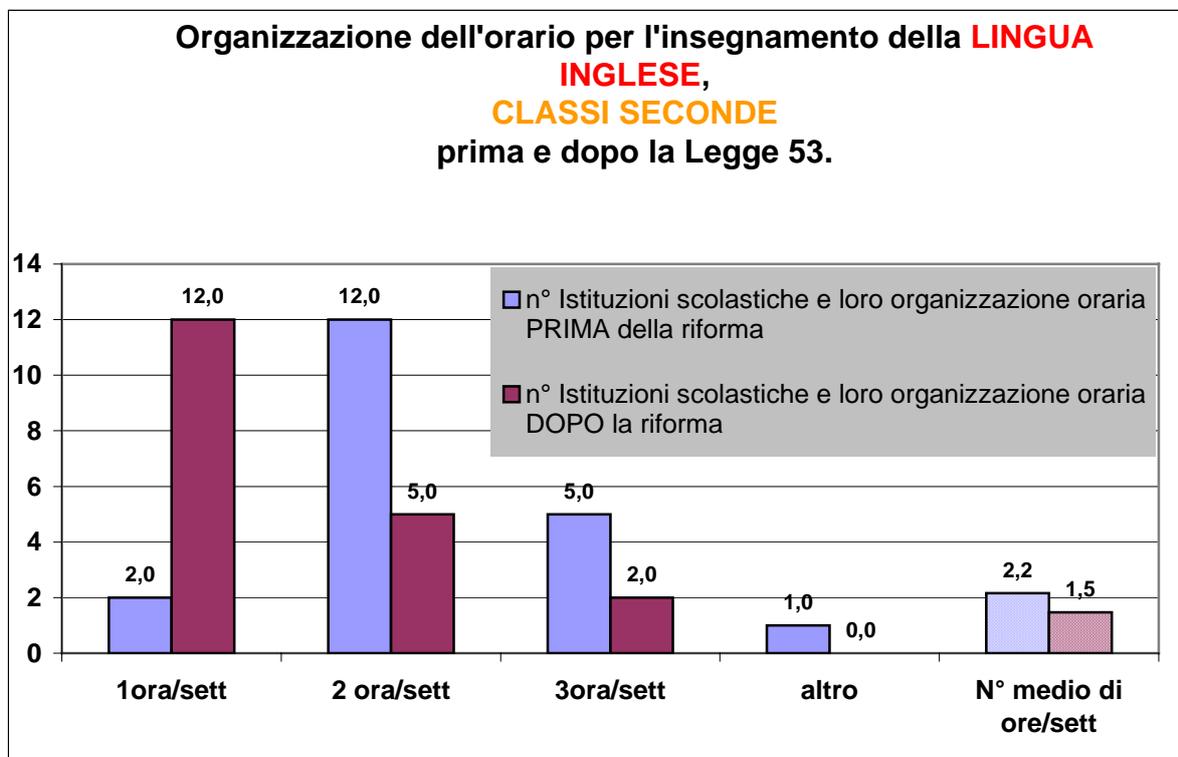
### B1. Organizzazione dell'orario per la lingua inglese

Per quanto riguarda il **monte ore di inglese e la sua distribuzione per giorni nell'arco della settimana**, si sono rilevate interessanti differenze tra la situazione attuale e prima della L. 53/03.

Il grafico sottostante da conto del numero di ore settimanali di inglese indicate dai dirigenti scolastici:



Classi prime - l'introduzione obbligatoria dell'inglese ha permesso di coprire tutte le classi prime delle 22 istituzioni scolastiche del campione, ma 20 di esse offrono una sola ora settimanale (91%); di contro, si rileva che prima della riforma già 20 istituzioni scolastiche prevedevano in via facoltativa lo studio dell'inglese, alcune delle quali con un monte ore settimanale più cospicuo dell'attuale (5 scuole indicano 2 ore, 2 scuole indicano 3 ore e 1 scuola altro)



Classi seconde - prima della L. 53/03, le 20 istituzioni scolastiche che già offrivano lo studio dell'inglese presentavano una scelta di orario settimanale abbastanza diversificato; 12 scuole (60% delle risposte) offrivano due ore settimanali, 5 addirittura 3, solo 2 scuole 1 ora. La situazione attuale, invece, presenta lo stesso orientamento delle classi prime; il 63% delle risposte, cioè 12 scuole, indica 1 ora per settimana, 5 scuole 2 ore, 2 scuole 3 e 1 flessibile.

In sintesi, sembra che l'introduzione della riforma abbia da un lato garantito lo studio obbligatorio dell'inglese a tutti i bambini sin dalla prima classe (garanzia residuale per le scuole del campione in quanto 20 dirigenti dichiarano di averlo già introdotto prima della L.53/03), a scapito però di una flessibilità precedente e delle scelte autonome delle singole scuole di offrire un numero maggiore di ore settimanali della disciplina.

Per quanto riguarda la distribuzione oraria sui giorni della settimana, i dati confermano quanto prima rilevato nei grafici soprastanti:

prima della riforma, nelle classi prime, il 40% delle risposte indica la distribuzione delle ore in più giorni (2 per il 17%, 3 per il 6% e con flessibilità nell'arco della settimana per il 17%) mentre attualmente solo il 15% delle risposte indica un'offerta di inglese distribuita su più giorni a settimana.

per le classi seconde è interessante rilevare che la distribuzione oraria non assume valori molto diversi tra prima e dopo la riforma; la scelta di distribuire su uno o due giorni appare analoga, mentre le situazioni di flessibilità prima delle riforma (15% delle risposte) sono attualmente ridotte (ora 5%), ma aumenta la distribuzione su 3 giorni (18% attuale contro il 10% precedente).

In sostanza, sembra che attualmente i cambiamenti nella distribuzione oraria settimanale impattino di più sulle classi prime, come risultato dell'introduzione obbligatoria, quindi più rigida in termini di orario, della lingua straniera. Le seconde classi, attualmente, adottano ancora uno schema flessibile, che lascia intravedere soluzioni diversificate di distribuzione anche in presenza di una sola ora di insegnamento settimanale. Sarebbe interessante confrontare i dati con il profilo del docente di inglese della scuola (se specializzato è nella condizione ideale di offrire alla sua classe frazioni orarie nell'arco della settimana; cosa che non può avvenire in presenza di uno specialista).

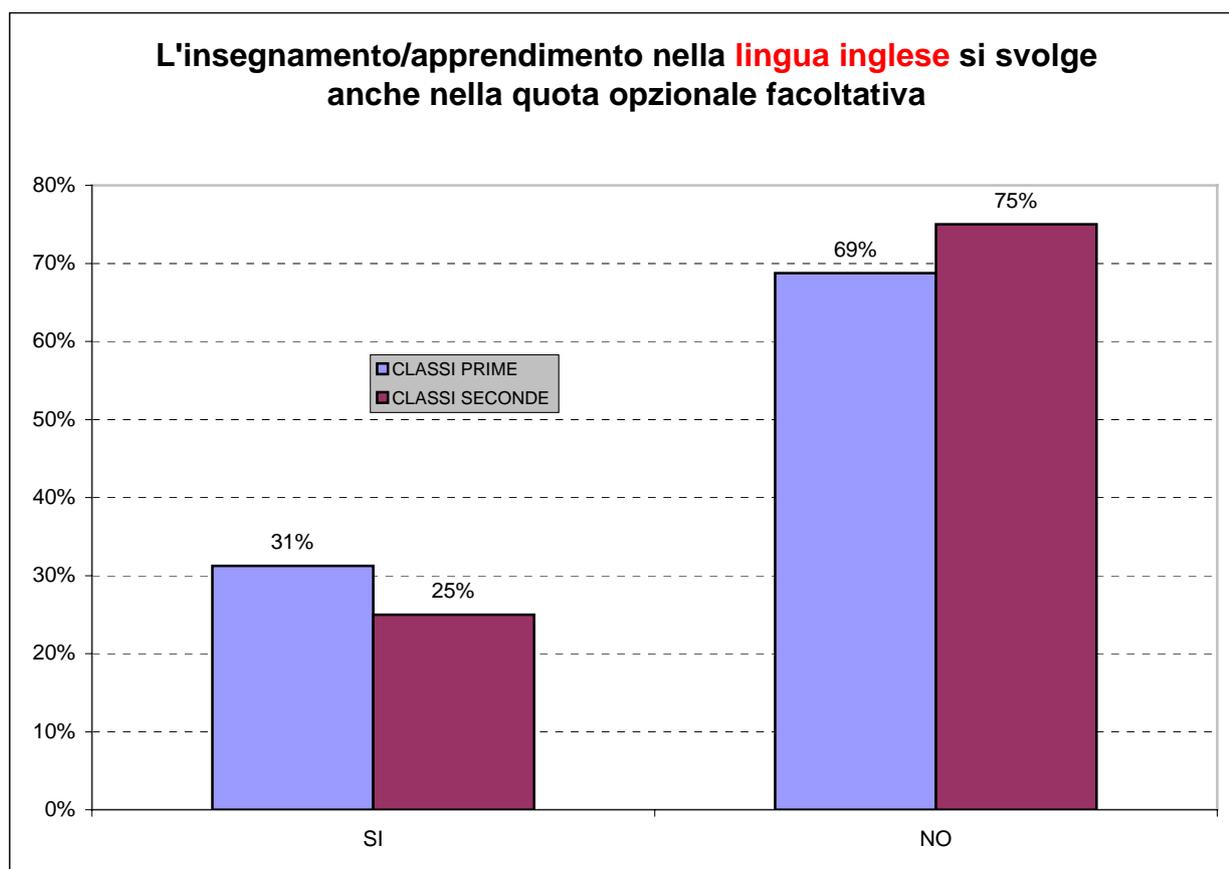
**B2. L'insegnamento della lingua inglese si svolge in classe/nei Larsa**

Tutti i dirigenti indicano che l'apprendimento dell'inglese si svolge in classe, solo 1 indica che alcune ore di inglese sono svolte anche nei Larsa. Il dato lascia inequivocabilmente intravedere che attualmente i Larsa non svolgono la funzione di potenziare/flessibilizzare lo studio di questa disciplina, né che le scuole del campione adottino soluzioni organizzative innovative per l'insegnamento dell'inglese. E' interessante, altresì, confrontare la risposta data a questo item con quella relativa allo svolgimento dell'insegnamento/apprendimento delle TIC (item B6).

**B3.L'insegnamento della lingua inglese si svolge anche nella quota opzionale facoltativa**

L'insegnamento della lingua inglese si svolge prevalentemente nelle attività ordinarie e questo più per le seconde classi (75%) che per le prime (69%).

Circa un terzo dei dirigenti indica che l'insegnamento dell'inglese si svolge anche nella quota opzionale facoltativa.



**B4. per quante ore**

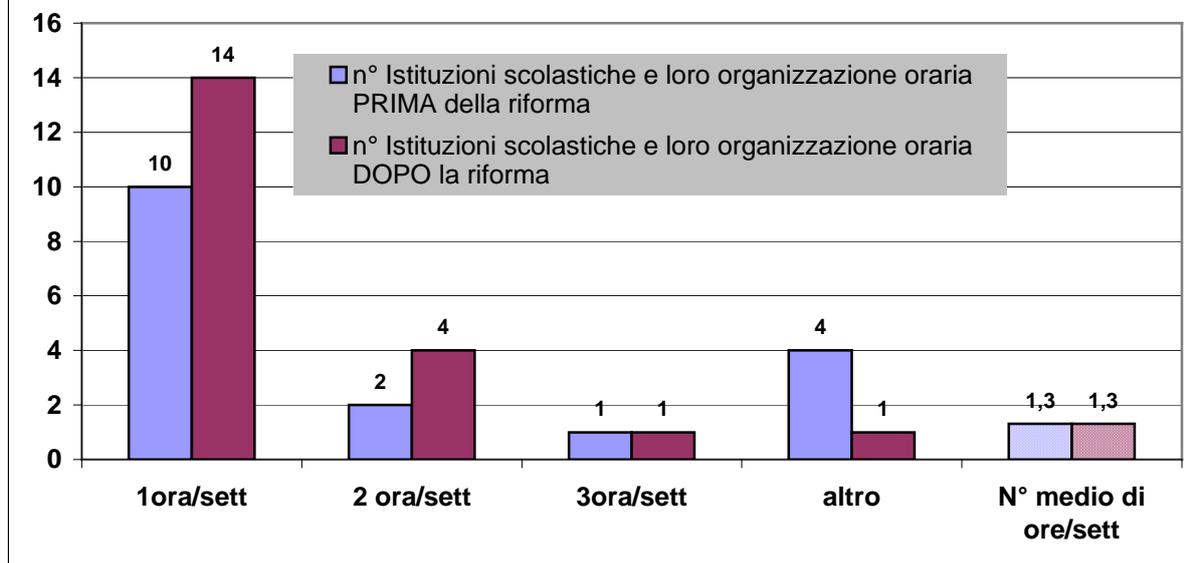
Lo scarso numero di risposte rende il dato non significativo.

**B5. Organizzazione dell'orario per le TIC prima e dopo la L.53**

Per quanto riguarda il **monte ore per le TIC e la sua distribuzione per giorni della settimana**, si sono rilevate interessanti differenze tra la situazione attuale e prima della L. 53/03.

Il grafico sottostante da conto del numero di ore settimanali di tecnologie indicate dai dirigenti scolastici:

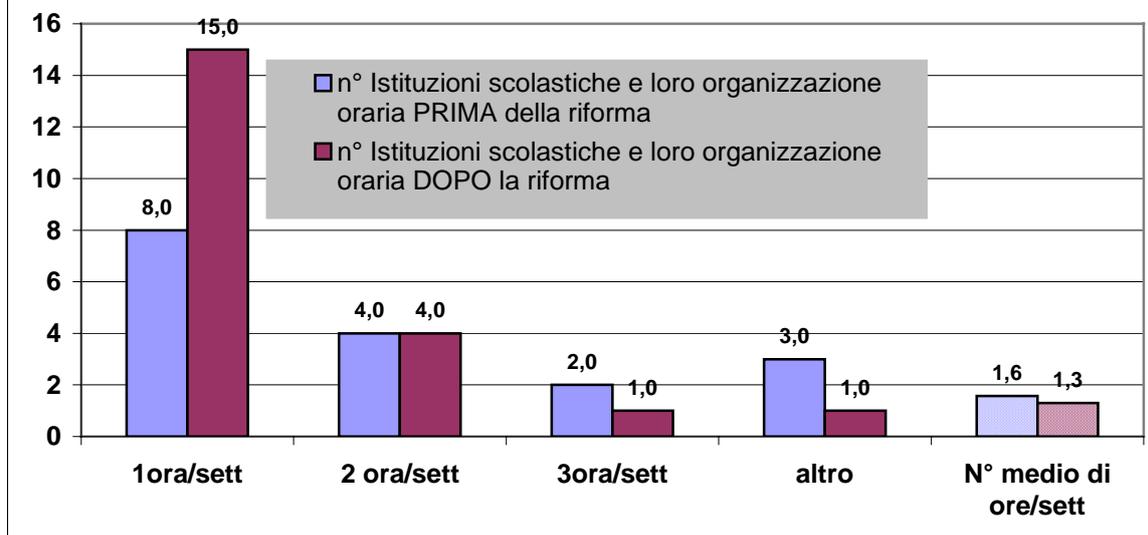
**Organizzazione dell'orario per l'insegnamento della TIC,  
CLASSI PRIME  
prima e dopo la Legge 53.**



Classi prime -Le prime classi che fanno 1 ora aumentano da 10 a 14 e quelle che fanno 2 ore da 2 a 4. Residuale rimane chi sceglie di fare 3 ore, mentre si nota che 'altro' è notevolmente diminuito; ciò dimostra che l'insegnamento delle TIC si è esteso e lascia intuire la sua formalizzazione. Questo dato appare confermato anche dai dati relativi alla distribuzione oraria in cui la flessibilità scende.

Per quanto riguarda il monte ore e la sua distribuzione nell'arco della settimana emerge dai dati forniti dalle istituzioni scolastiche che attualmente le TIC sono insegnate nelle classi prime in 20 istituzioni (due non rispondono) e nelle seconde in 21 (una non risponde). Precedentemente invece tale insegnamento riguardava 17 istituzioni scolastiche sia nelle prime sia nelle seconde.

**Organizzazione dell'orario per l'insegnamento della TIC,  
CLASSI SECONDE  
prima e dopo la Legge 53.**



Classi seconde - l'introduzione obbligatoria delle TIC modifica l'orario nelle seconde classi poiché prima della riforma c'erano 8 istituzioni scolastiche che garantivano 1 ora e dopo la riforma esse salgono a 15. Uguale il numero di chi garantisce due ore, mentre chi fa tre ore passa da 2 a 1; l'orario flessibile cade sensibilmente da 3 a 1. Per quanto riguarda la distribuzione oraria aumenta sensibilmente la distribuzione su un giorno settimanale mentre diminuisce l'orario flessibile.

**B6. L'insegnamento apprendimento delle TIC si svolge in classe/nei Larsa**

L'insegnamento/apprendimento delle TIC per il 40% si svolge anche nei Larsa a differenza dell'inglese dove la percentuale è ridottissima (solo 1 indica questa distribuzione oraria). In questo caso l'introduzione delle TIC ha determinato anche una modifica nell'articolazione oraria e didattica.

**B7. L'insegnamento delle TIC si svolge anche nella quota opzionale facoltativa**

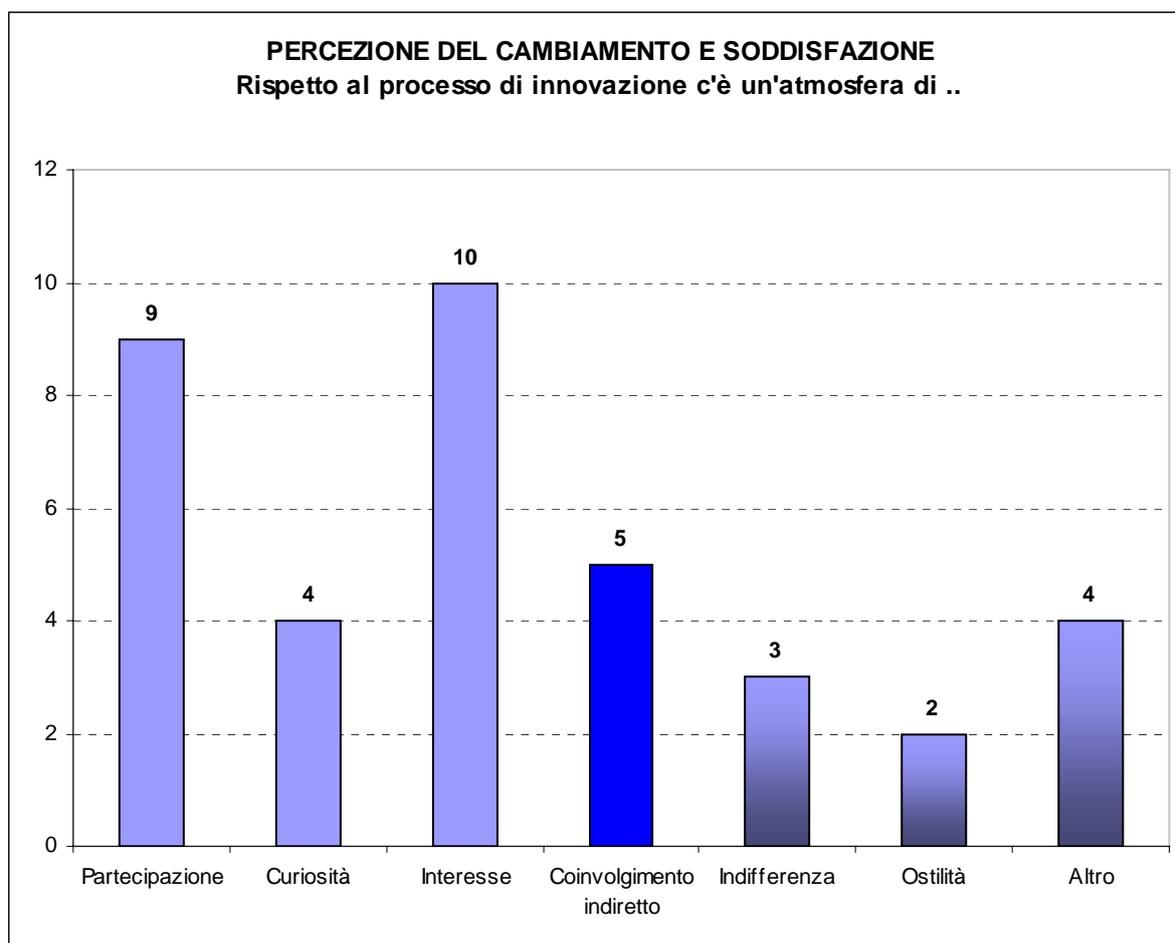
Tra le 16 istituzioni che hanno risposto, circa un terzo dichiara che l'insegnamento delle TIC viene svolto anche nella quota opzionale facoltativa.

**B8. per quante ore**

Lo scarso numero di risposte rende il dato non significativo.

**C. PERCEZIONE DEL CAMBIAMENTO E SODDISFAZIONE**

Riguardo alla percezione del cambiamento e alla soddisfazione rispetto alle innovazioni si nota un atteggiamento positivo generalizzato (23 risposte). Permangono, però alcuni punti critici in quanto 5 risposte segnalano un coinvolgimento indiretto e 5 addirittura indifferenza e/ o ostilità; 4 risposte indicano altri punti critici (domanda a risposta aperta) tra cui si può rilevare una difficoltà rispetto ai mezzi informatici. Tale difficoltà viene confermata dalle risposte dei docenti TIC e inglese.



## Sintesi

Per quanto riguarda le informazioni generali, si rileva che due terzi delle scuole possiede il proprio sito web e circa il 60% è cablato e ciò fa pensare a una crescente consuetudine nell'utilizzo delle tecnologie.

A livello delle attrezzature tecnologiche, oltre ai computer e alle postazioni multimediali, largamente diffuso è il video registratore, segue la videocamera e la TV via satellite e da ciò si può dedurre che negli anni si è costruito un patrimonio di tecnologie legate anche alla educazione all'immagine.

Le attrezzature sono state aggiornate prevalentemente negli ultimi anni (dal 2003 al 2005) e sono soprattutto a livello di istituzione scolastica. Poche sono quelle a livello di singola classe.

Per quanto riguarda l'orario un numero maggiore di istituzioni offrono l'insegnamento sia dell'inglese che delle TIC dopo l'introduzione della riforma, ma non c'è un significativo aumento medio orario, anzi generalmente l'orario diminuisce. Complessivamente l'orario è anche sensibilmente più rigido. Da notare inoltre che per l'inglese la diffusione copriva già la quasi totalità delle istituzioni scolastiche e per le TIC era comunque larga (17 istituzioni contro le 21 attuali).

Per quanto riguarda le TIC l'insegnamento si svolge anche nelle ore opzionali e nei Larsa, secondo le indicazioni della riforma, mentre per l'inglese la funzione di potenziamento flessibilizzazione di questo tipo di 'laboratori,' previsti dalla riforma, è praticamente inesistente.

Sulla percezione del cambiamento e la soddisfazione l'atteggiamento positivo prevale, ma ci sono significative criticità.

## I DIRIGENTI

### LABORATORI

**Dati relativi alle classi prime e seconde della scuola primaria nell'a.s. 2004/05.**

#### Introduzione

La **scheda Laboratori** è suddivisa in tre sotto punti e mira a rilevare:

- D. la tipologia dei laboratori;
- E. la loro dimensione e caratteristiche;
- F. il tipo di finanziamento ricevuto;
- G. l'uso prevalente del laboratorio.

#### Universo di riferimento

Hanno risposto 22 dirigenti sui 33 delle 33 Istituzioni scolastiche coinvolte (Istituti Comprensivi) per un totale di 66 plessi su 87.

#### Lettura e commento dei dati

### D. INFORMAZIONI SULLA TIPOLOGIA DEI LABORATORI

#### ***D1 Laboratori***

Ai dirigenti veniva richiesto di indicare il numero e la tipologia dei laboratori e di riempire un'apposita scheda per ogni laboratorio. Il numero totale dei laboratori è risultato essere 82 di cui 78 multimediali e 4 linguistici tradizionali. Da notare che i quattro laboratori linguistici tradizionali sono distribuiti in due plessi dello stesso Istituto.

Una prima osservazione, e di conseguenza una precauzione di lettura, riguarda la mancanza di dati relativi ad ogni singolo plesso. Tale mancanza può evidentemente derivare dal fatto che in alcuni plessi non esistano laboratori, ma è anche possibile che alcuni dirigenti abbiano compilato una sola scheda relativa alla sede centrale.

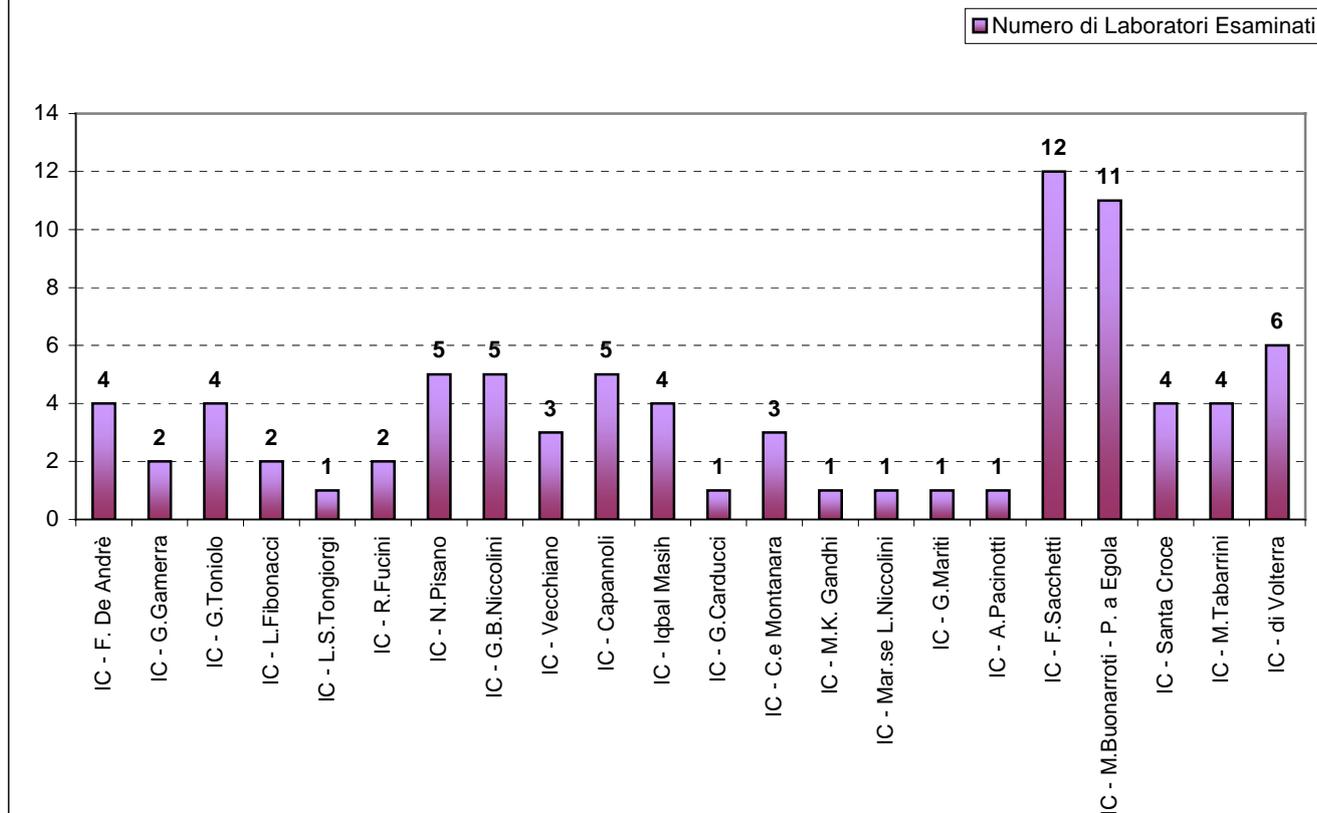
Per facilità di lettura, la mancata risposta verrà comunque considerata come mancanza di laboratori.

Si è ritenuto pertanto di fare un'analisi più approfondita sugli istituti in cui il numero dei plessi esaminati corrisponde al numero dei plessi totali, in quanto questa è la condizione ottimale per la validità dei dati (vedi grafico E1 bis)

**Numero laboratori per plesso e per istituzione scolastica:** tutti hanno risposto di avere almeno un laboratorio multimediale per plesso e in particolare 58 ne hanno 1, 7 ne hanno 2, 2 ne hanno 3.

Nel grafico che segue si può vedere il numero dei laboratori raggruppati per istituzione scolastica.

## Numero di laboratori multimediali per Istituzione



### Nota

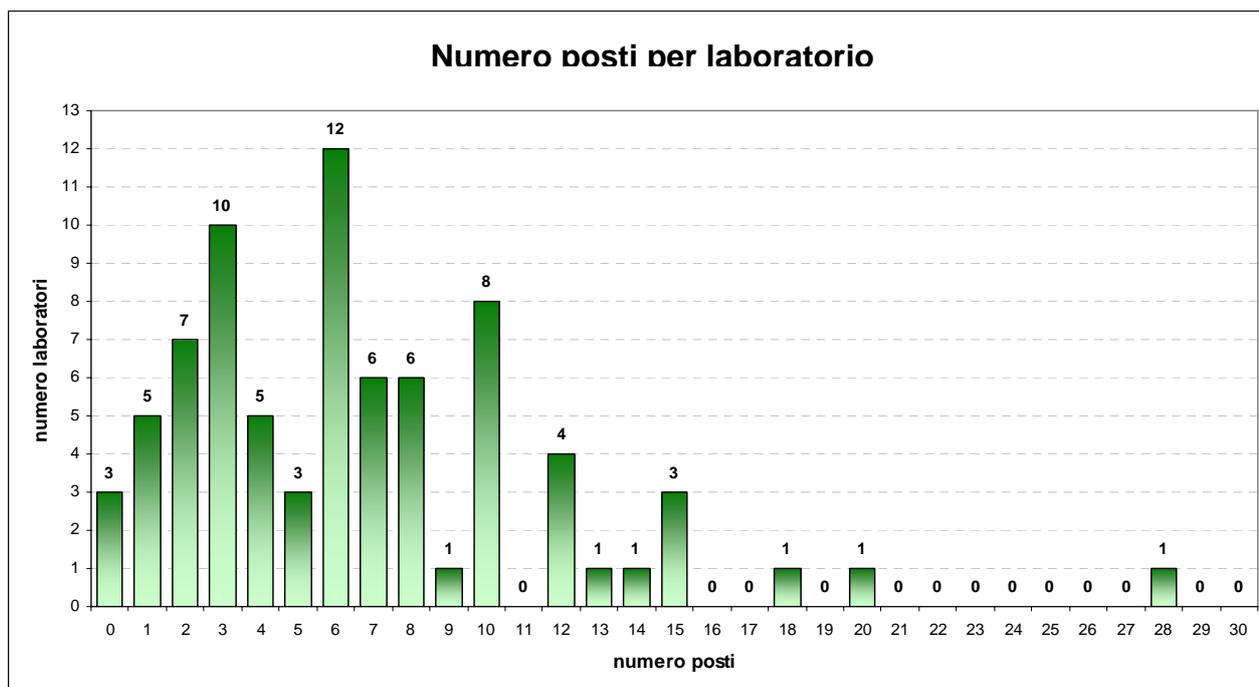
Se si vanno ad analizzare i due istituti con il maggior numero di laboratori (12 e 11) si vede che nel caso dell'Istituto Sacchetti i 12 laboratori, distribuiti su 5 plessi hanno complessivamente 41 posti (con 7 laboratori di 3 posti, 2 di uno, 3 di sei) nel caso del Buonarroti gli 11 laboratori, di cui 4 linguistici, sono distribuiti su 4 plessi con un totale di 41 posti.

## E. DIMENSIONI E CARATTERISTICHE

### E1. Numero dei posti

Il maggior numero di laboratori (12) ha sei postazioni, mentre ben 12 ne hanno 1 o 2: sembra di capire che, malgrado la *legenda* presente nella scheda, non sia stata intesa bene la differenza tra veri e propri laboratori e postazioni multimediali.

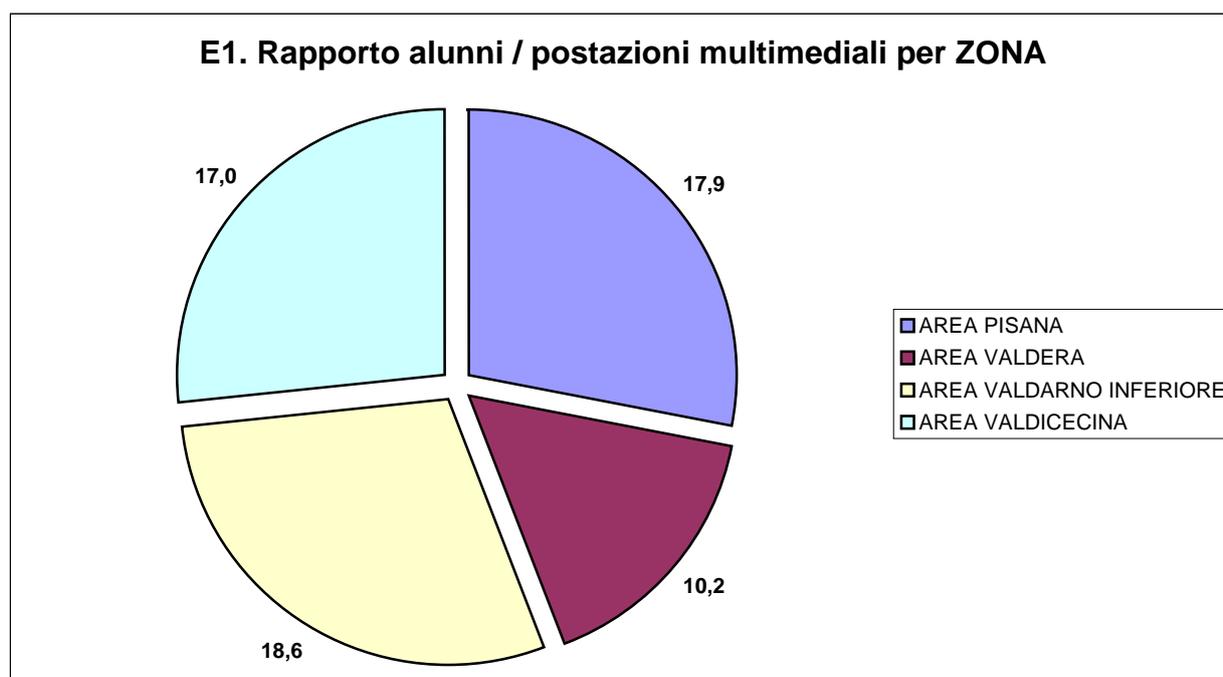
Complessivamente sono 30 i laboratori che hanno fino a 5 posti. Il resto si distribuisce tra 7 e 15 posti. Quelli con più di 15 posti sono residuali.



Quindi sono pochissimi i laboratori che hanno condizioni ottimali o anche semplicemente adeguate, considerando che in media, di norma, le classi sono di 25 allievi.

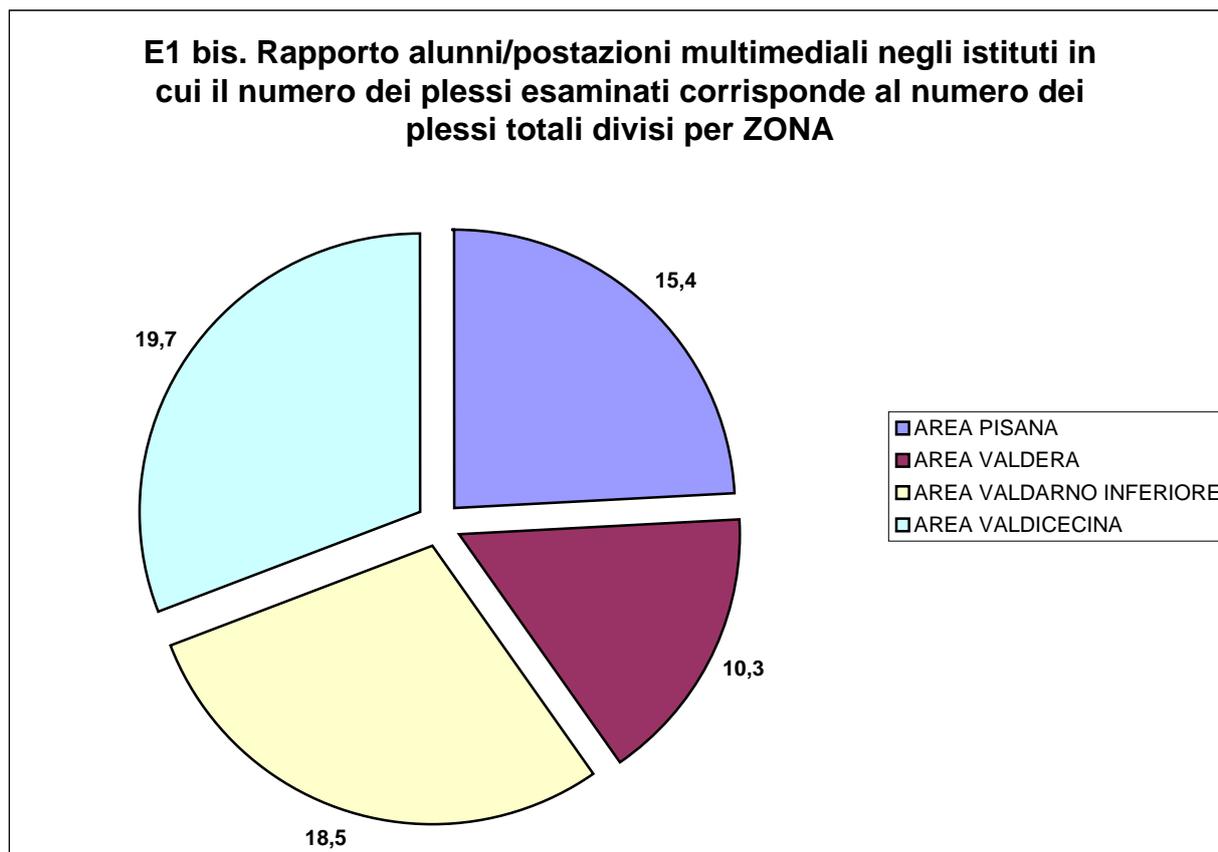
Al contrario i 4 laboratori linguistici che non sono qui stati considerati risultano essere invece adeguati in modo ottimale, almeno per quanto riguarda i posti, perché la valutazione di qualità è risultata scarsa

Se poi si considera in senso generale il rapporto studente/ postazione multimediale, tenendo conto del numero totale degli studenti delle istituzioni scolastiche e del numero totale delle postazioni, la media complessiva è di circa 16 studenti per computer (considerato il numero degli iscritti nella scuola primaria dell'anno 2004/2005) che vede differenziazioni anche sensibili per zona: il Valdarno e Pisa sono le zone con il maggior numero di alunni per computer (intorno a 18), la Valdera il numero minore (10), come mostra il grafico seguente.



Anche analizzando i dati per zona degli istituti comprensivi in cui il numero dei plessi esaminati corrisponde a quello dei plessi totali (condizione quindi ottimale di rilevazione e campione rappresentativo delle quattro zone), la media risulta ancora intorno a 16. La situazione di Pisa risulta leggermente migliorata (poco più di

15 al posto di 18 alunni per postazione) quella della Valdicecina leggermente peggiorata (da 17 a 19.7 alunni per postazione multimediale); per le altre zone la situazione resta invariata.



### **E2. Numero di ore settimanali di utilizzo**

Questo dato non risulta leggibile perché le risposte non sono generalizzabili.

### **E3. Collegamento ad Internet**

La maggioranza delle risposte (60) indica la presenza della connessione in Internet contro le 22 che ne segnalano l'assenza.

### **E4, E5, E6, E7, E8. Presenza di un tecnico; Se no, esistono persone che si occupano del laboratorio; Il laboratorio è in rete locale..**

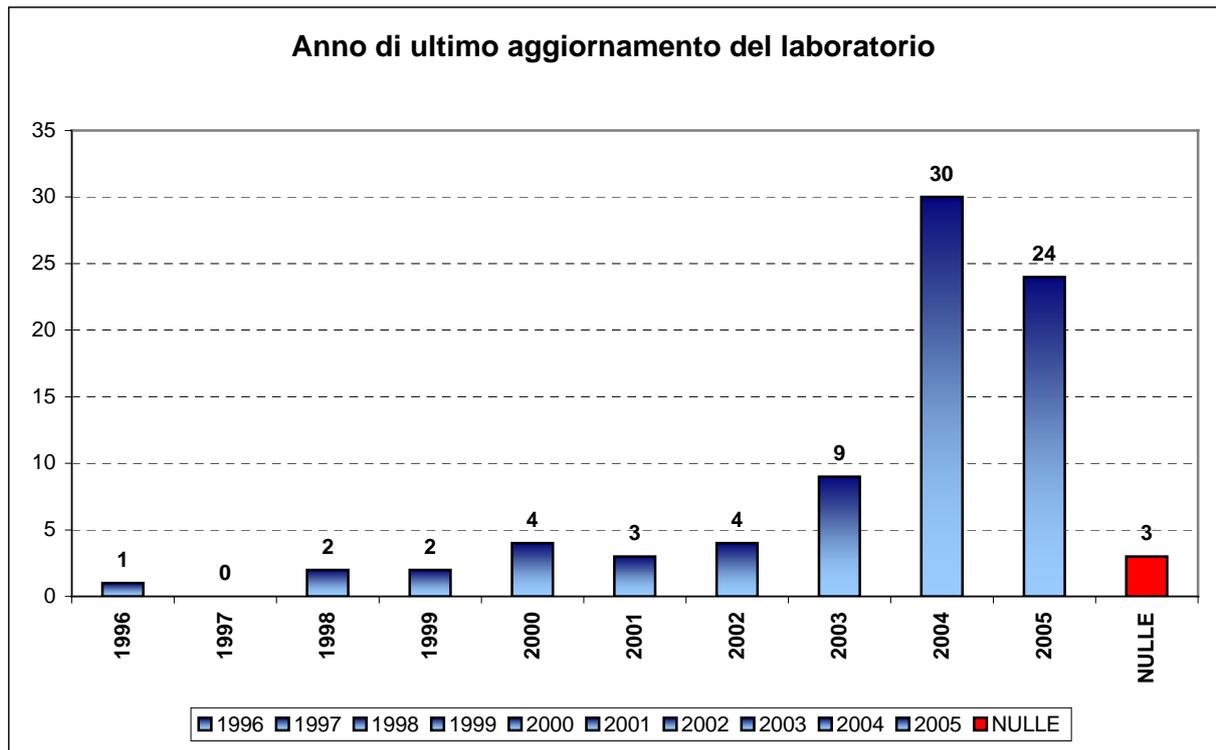
La presenza di un tecnico che si occupa specificamente del laboratorio è residuale (solo 6 plessi su 66), mentre gli altri plessi (60) si organizzano secondo la disponibilità degli insegnanti che assumono quindi il ruolo di responsabili dei laboratori.

In 10 laboratori concentrati in due istituti comprensivi i docenti sono affiancati da personale ATA.

E' da notare, infine, che sulla totalità dei laboratori multimediali solo 2 sono collegati in rete: 1 è provvisto di rete locale con le altre scuole, 1 è in rete con altri plessi.

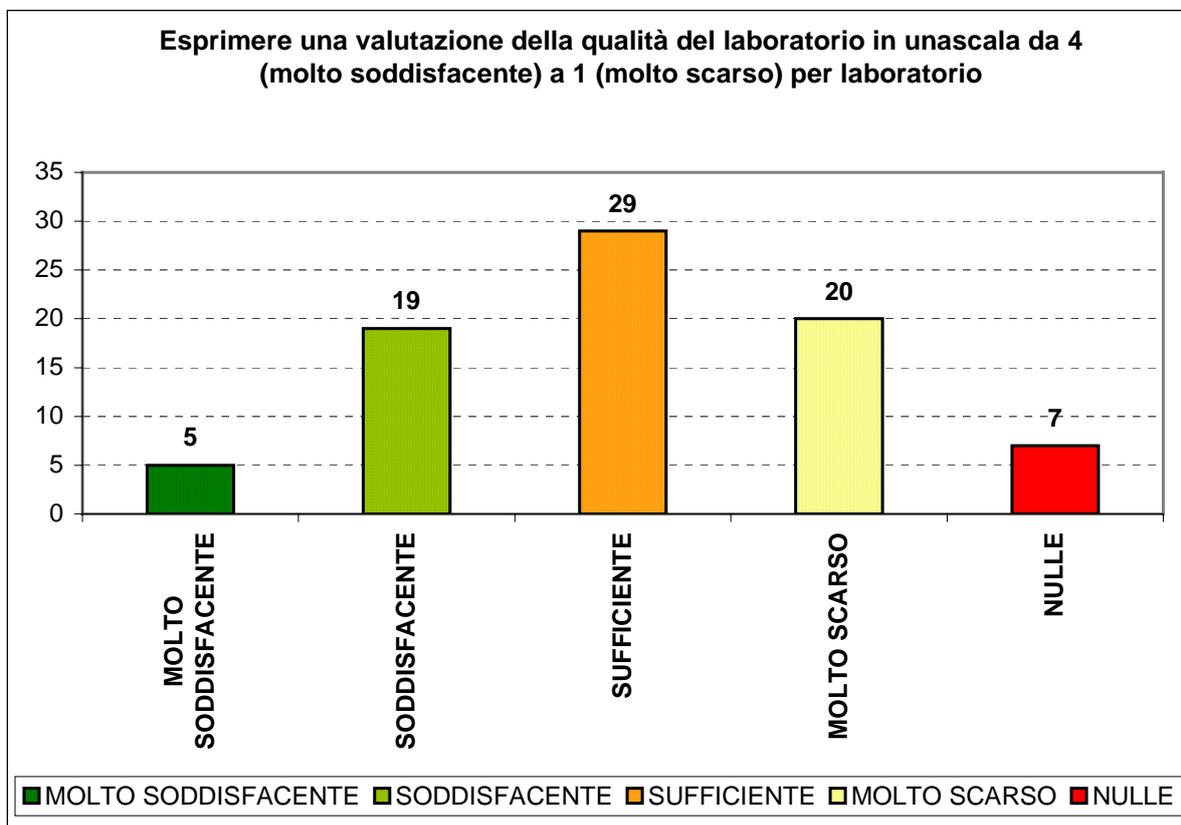
### **E9. Anno di ultimo aggiornamento**

16 laboratori sono stati aggiornati in date che si collocano tra il 1996 e il 2002; 63 tra il 2003 e il 2005 con punte che si alzano notevolmente nel 2004 e nel 2005. E' evidente che negli ultimi anni c'è stato un notevole impegno finanziario per la diffusione delle tecnologie.



**E10. Valutazione del laboratorio in una scala da 1 a 4**

48 risposte indicano un apprezzamento che si colloca tra sufficiente e soddisfacente. L'eccellenza è residuale (5) mentre 22 risposte evidenziano un giudizio totalmente negativo. E' opportuno incrociare tale dato con i giudizi rilevati nella scheda docenti (TIC e INGLESE).



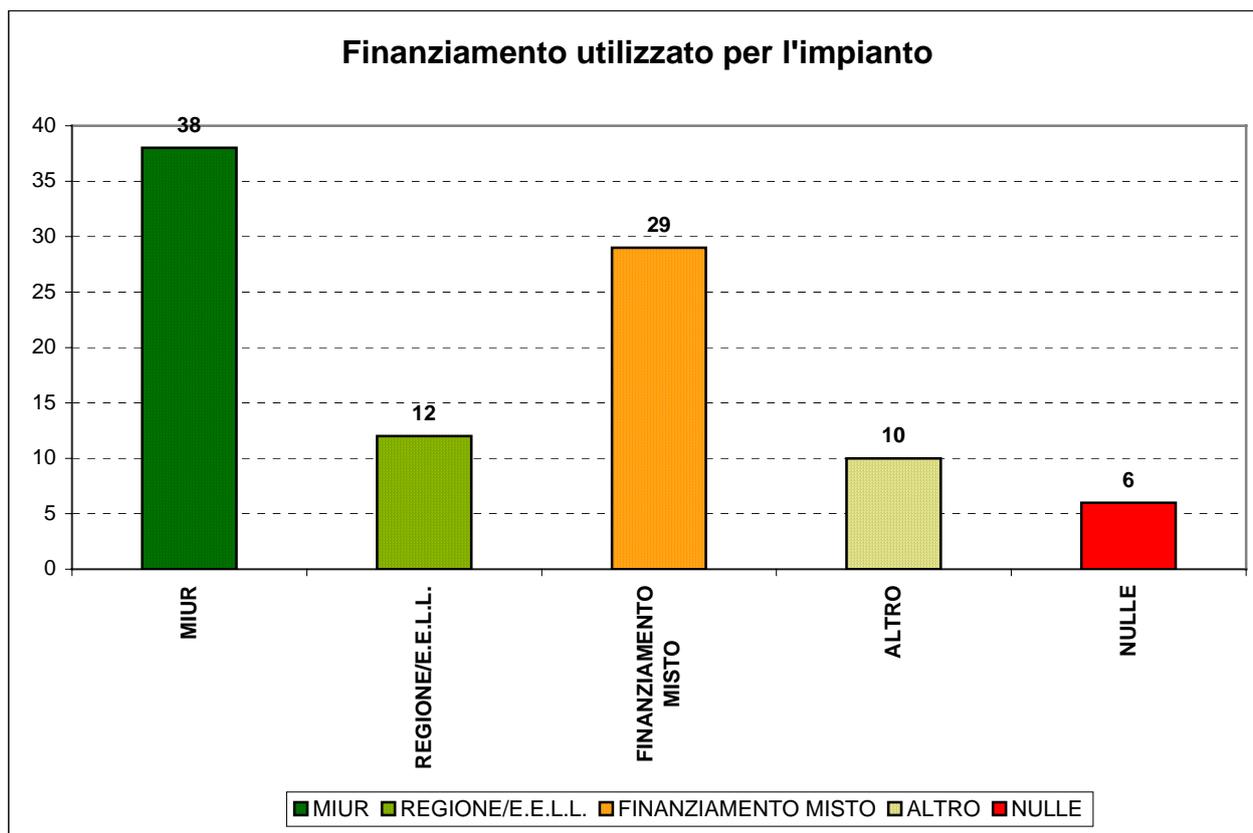
## F. FINANZIAMENTO UTILIZZATO PER L'IMPIANTO (Miur, Regione EELL, Finanziamento misto, altro - domanda a risposta multipla)

**6 plessi non rispondono riguardo ai finanziamenti ricevuti per l'acquisto dei laboratori.**

38 laboratori vengono indicati come finanziati dal MIUR; per 30 si indica un finanziamento misto (7 indicano anche il MIUR); per 12 si indica un finanziamento degli EELL.

10, infine, indicano 'altro' (dotazioni esterne, donazioni, finanziamenti europei...).

Come si vede l'impegno degli EELL e della Regione è presente sia in modo autonomo che, si può dedurre, tra coloro che indicano un finanziamento misto. La presente rilevazione può quindi essere utile per una migliore perequazione delle risorse rispetto ai reali bisogni territoriali.



## G. USO PREVALENTE DEI LABORATORI

Le risposte pervenute 68 (due plessi compaiono 2 volte perché hanno anche i laboratori linguistici tradizionali).

16 indicano come prevalente l'uso disciplinare e tra questi ovviamente si collocano i 4 laboratori linguistici; 52 indicano come prevalente l'uso trasversale.

Questo dato fa pensare che l'insegnamento delle tecnologie sia avvenuto correttamente non slegato dalle discipline ma in modo trasversale ed integrato, come sembra confermare l'analisi delle schede dei docenti di informatica.

### Sintesi

Per una corretta analisi dei dati rilevati occorre in primo luogo fare una considerazione preliminare: il numero delle risposte fornite dai dirigenti è molto spesso variabile.

Persino su alcune questioni di stretta natura amministrativa, come i finanziamenti ricevuti, ci sono alcuni che non hanno fornito indicazioni.

Tali incertezze possono essere dovute alla fase delicata dell'innovazione - che investe sia la didattica sia l'organizzazione generale della scuola - ma anche ad una scarsa fiducia nell'utilità delle rilevazioni in termini di ritorno per l'istituzione scolastica.

Il dato più significativo nella sua criticità è il numero esiguo delle postazioni disponibili nei laboratori: circa 16 studenti per postazione. E' difficile immaginare con tali condizioni una efficace e reale integrazione delle tecnologie nella didattica e nel percorso formativo. La situazione è comunque differenziata tra zona e zona: la Valdera gode delle migliori condizioni (10 alunni per postazione multimediale), il Valdarno inferiore delle peggiori (18,6 alunni per postazione multimediale).

Si evidenzia comunque un intervento significativo negli anni 2004, 2005 nei quali sono stati fatti cospicui acquisti e aggiornamenti delle dotazioni tecnologiche.

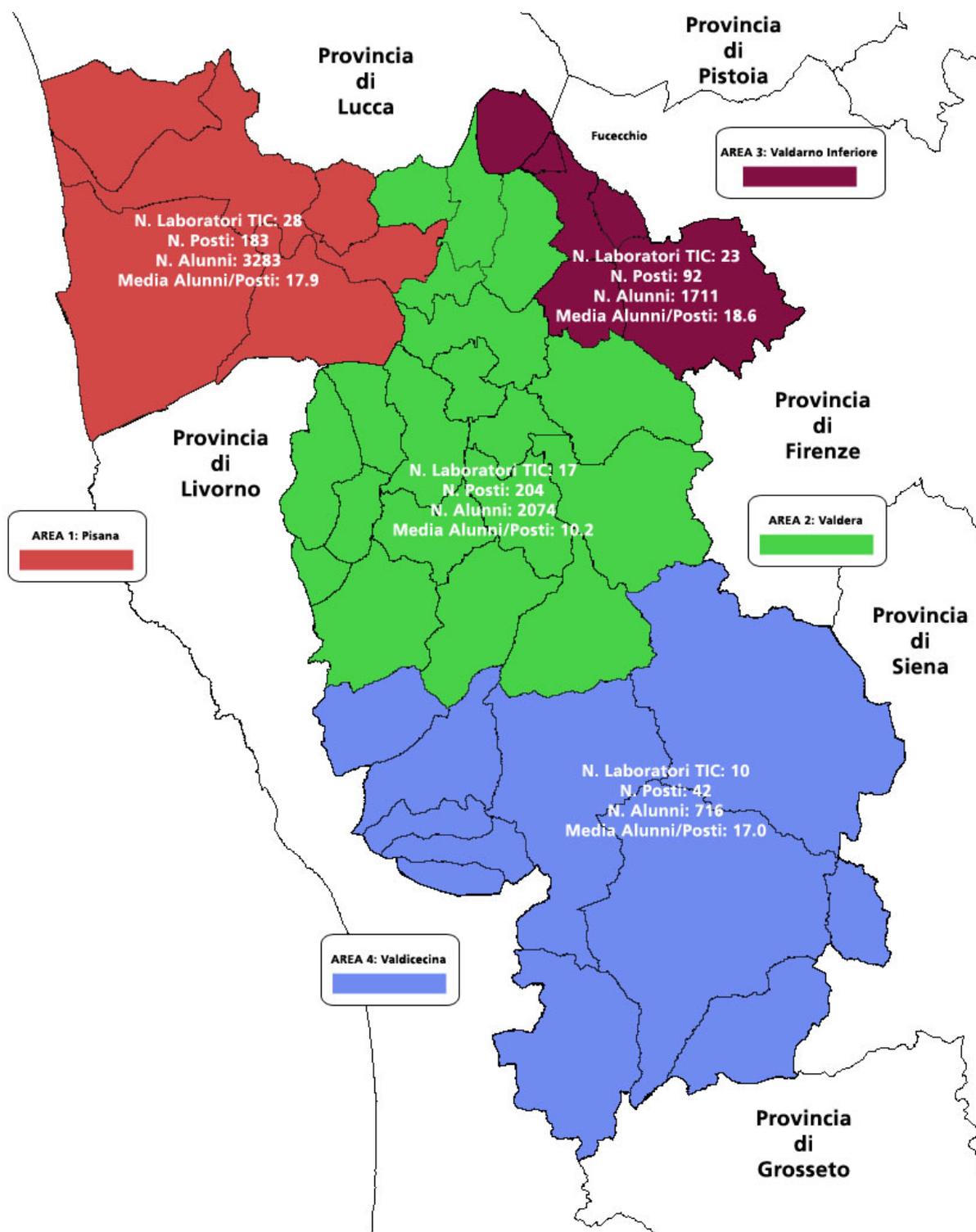
Dai dati che sono stati analizzati emerge l'esigenza di verificare meglio il rapporto che si è sviluppato con la rete, dato che una certa quantità di plessi non ha il collegamento e praticamente inesistente è una rete locale tra più plessi e/o più scuole.

Per quanto riguarda il giudizio sulla qualità dei laboratori, la maggioranza delle risposte si attesta su valori medi, ma permane un consistente numero di giudizi negativi.

Per quanto riguarda i finanziamenti, un po' meno della metà viene unicamente dal MIUR, il resto dagli EELL o dai finanziamenti misti: è chiaro quindi che si potrà in seguito intervenire sugli Istituti che sono meno dotati per sviluppare una politica perequativa.

# TAVOLA RIASSUNTIVA

NUMERO STUDENTI, LABORATORI E POSTAZIONI MULTIMEDIALI IN PROVINCIA DI PISA



## I DOCENTI DI INGLESE

### LE RISORSE TECNOLOGICHE

**Dati relativi alle classi prime e seconde della scuola primaria nell'a.s. 2004/05.**

#### Introduzione

La finalità principale della ricerca, attuata attraverso le schede di rilevazione "Risorse tecnologiche" e "Formazione e didattica", per la lingua inglese è quella di acquisire un quadro, il più possibile dettagliato e significativo, della situazione dell'insegnamento della lingua inglese nelle classi prime e seconde della scuola primaria nella fase di transizione dal vecchio sistema al nuovo a seguito dell'attuazione della Riforma Moratti (legge 53/03 e decreti attuativi).

Vista l'importanza attribuita dalla Riforma all'apprendimento/insegnamento della lingua inglese e all'integrazione delle tecnologie nella didattica, sono state costruite due schede di rilevamento dei dati focalizzate su questi aspetti: le strutture e le risorse, anche umane.

Il focus dell'indagine per la lingua inglese è stato incentrato sui punti qualificanti della Riforma: la dotazione di strutture tecnologiche, l'utilizzo di queste da parte dei docenti e la formazione/preparazione degli insegnanti in particolare riguardo alla conoscenza delle Indicazioni Nazionali e alla pratica didattica innovativa.

In entrambe le schede sono presenti domande volte ad indagare la percezione del cambiamento e i livelli di soddisfazione in relazione alla legge di riforma e alla sua attuazione.

#### Strumenti e campi di indagine

Le aree di indagine della scheda relativa alle **Risorse Tecnologiche**, comprendono:

- A. I dati generali (classi di insegnamento);
- B. Le risorse tecnologiche a disposizione e il loro utilizzo;
- C. Le modalità di lavoro del docente e i materiali usati;
- D. La percezione del cambiamento e la soddisfazione in relazione alla riforma e alle risorse tecnologiche.

#### Universo di riferimento

Hanno compilato la scheda relativa alle Risorse Tecnologiche **86 docenti** di **23 istituti comprensivi** sui 33 presenti nel territorio provinciale.

#### Lettura e commento dei dati

##### A. DATI GENERALI

###### **A1. Numero classi di insegnamento**

*Totale risposte pervenute: 86.*

Il numero di classi per docente oscilla da un minimo di 1 ad un massimo di 11. Il 37% dei docenti insegna in 2 classi e il 27% insegna in una sola classe.

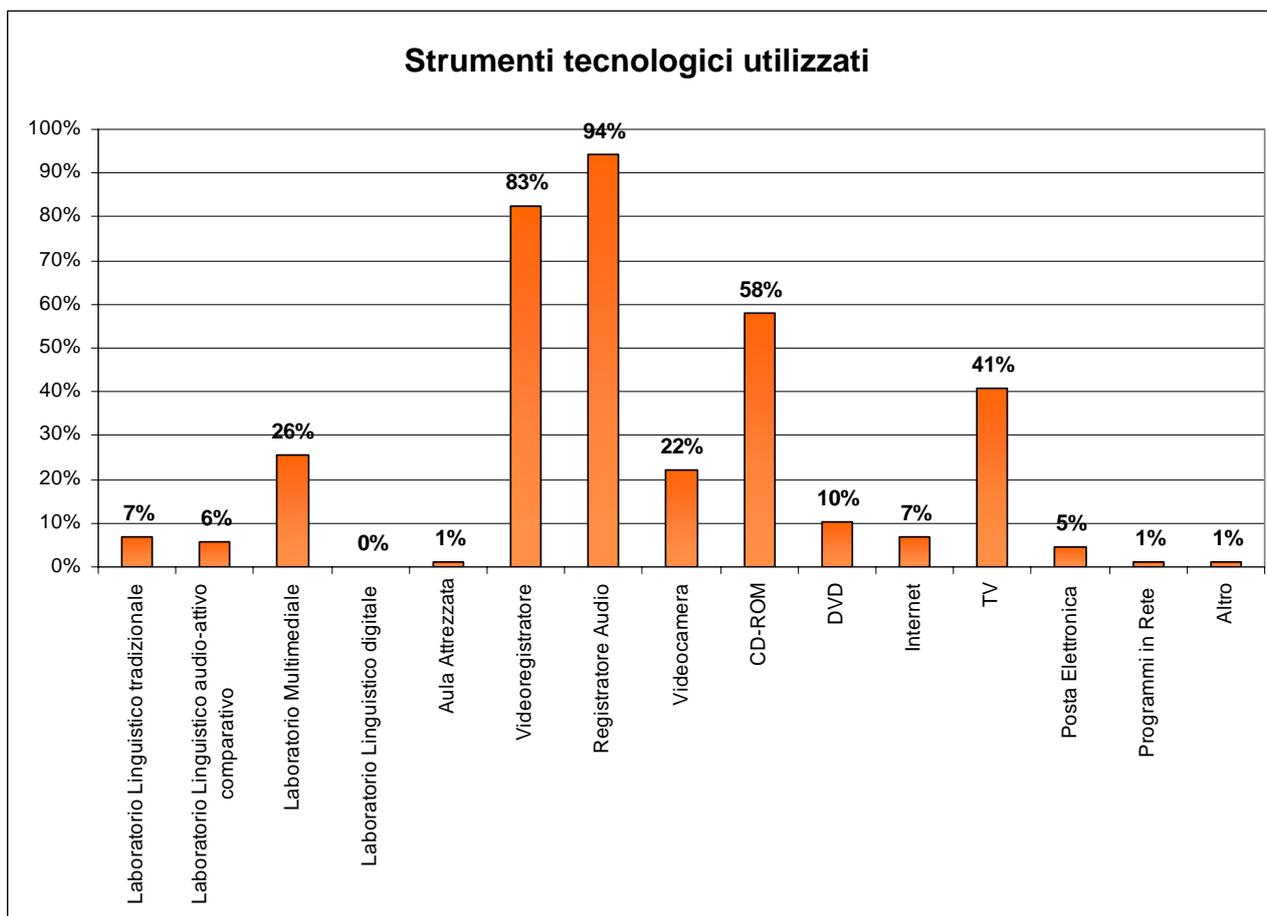
##### B. LE RISORSE TECNOLOGICHE

###### **B1. Strumenti tecnologici utilizzati**

*Totale risposte: 86.*

Gli strumenti più semplici e tradizionali, come il registratore audio (94%) e il videoregistratore (83%) risultano i più usati. Seguono il CD-ROM (58%) e la TV (41%). Gli strumenti informatici e telematici sono pochissimo utilizzati e il DVD risulta sotto-utilizzato sebbene, invece, dalla scheda dirigenti (Domanda A4 della scheda *Dati generali*), emerge che la quasi totalità delle scuole possiede video registratore e DVD; più della metà video camera; la metà TV via satellite.

Per quanto riguarda i laboratori, il loro uso è esiguo (Laboratorio Multimediale 26%; Linguistico-tradizionale 7%; Audio-attivo comparativo 6%;). E' anche probabile che il limitato uso dei laboratori sia condizionato dalla mancata presenza di un tecnico che assista il docente, come emerge dall'analisi delle risposte alla domanda C1 di questa stessa scheda.



**NOTA:** la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte per cui la somma delle percentuali supera 100

Nel complesso i dati consentono di affermare che l'uso degli strumenti tecnologici è limitato rispetto alla disponibilità delle attrezzature (e sarebbe interessante capire il perché di questo scarso utilizzo). A conferma di ciò, le risposte alla domanda D2 di questa stessa scheda (integrazione delle tecnologie nella didattica) evidenziano una generale insoddisfazione degli insegnanti rispetto a una didattica innovativa in senso tecnologico.

### C. MODALITÀ DI LAVORO DEL DOCENTE E MATERIALI

#### **C1. Il lavoro nei laboratori è supportato dalla presenza di un tecnico**

Totale risposte: 61.

I 61 docenti che hanno risposto segnalano la quasi totale mancanza di un supporto tecnico nei laboratori, il che potrebbe anche spiegare perché gli insegnanti di inglese non utilizzano i laboratori in maniera più estesa.

#### **C2. Il lavoro è svolto in modalità individuale o in compresenza**

Totale risposte: 86.

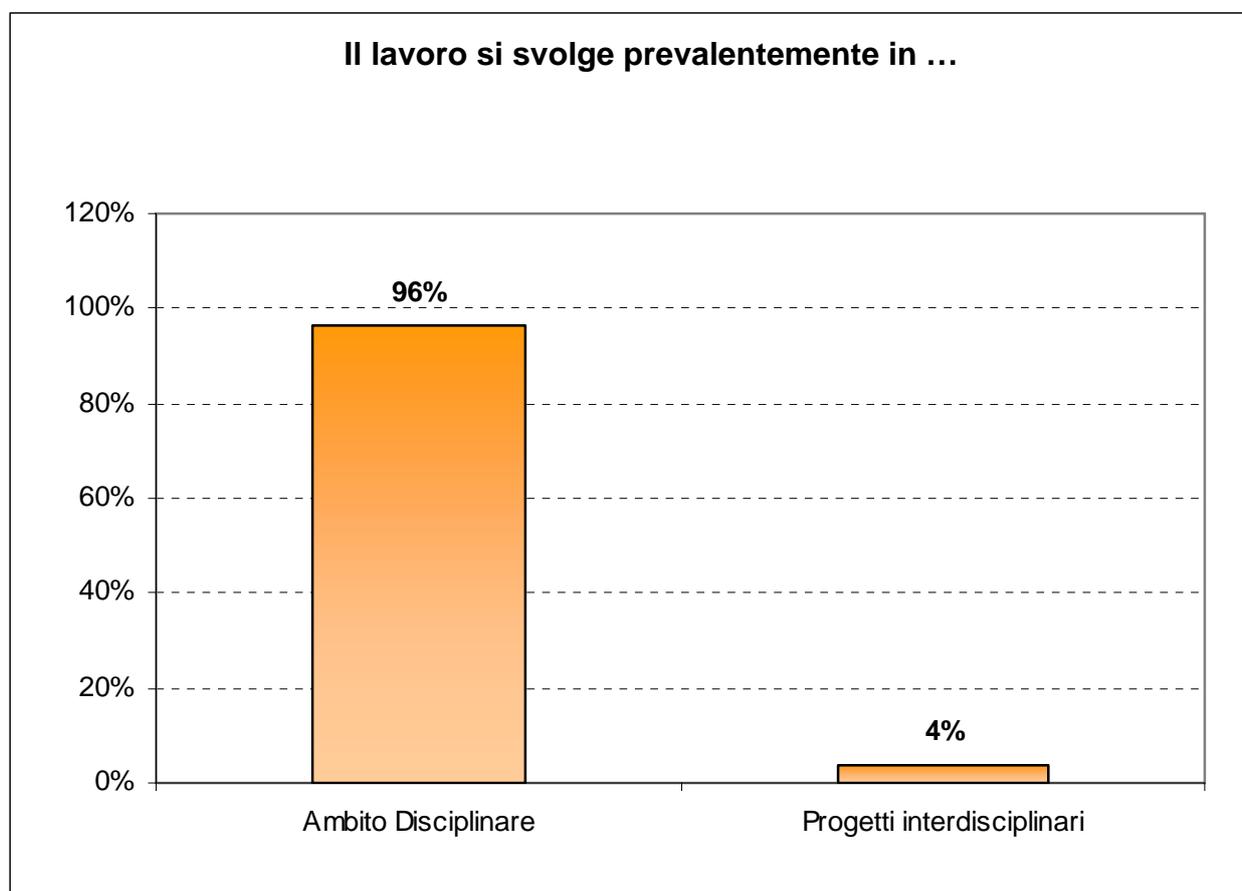
Il lavoro è svolto in maniera preponderante in modalità individuale: la compresenza è registrata solo in 17 risposte su 86 docenti. Il dato basso della compresenza sembra indicare una pratica di insegnamento della lingua inglese 'in isolamento', ed è confermato dal dato successivo rilevato con la domanda C3 (lavoro dei docenti svolto prevalentemente in ambito disciplinare).

### **C3. Il lavoro si svolge prevalentemente in....**

*Totale risposte: 86.*

Il lavoro si svolge quasi totalmente in ambito disciplinare. Solo il 4% dei docenti lavora in modo interdisciplinare.

Questo dato porta a riflettere sull'introduzione dell'inglese come disciplina aggiuntiva piuttosto che come ambito disciplinare integrato al percorso formativo nel suo complesso. Eppure, le Indicazioni nazionali ed i decreti attuativi della Legge 53/03 sottolineano chiaramente la visione olistica della nuova scuola e la necessità di progettare percorsi didattici in cui vi sia l'unitarietà del sapere e non la parcellizzazione degli insegnamenti. E' opportuno anche rammentare che l'intera tradizione della scuola elementare/primaria ha sempre ribadito l'interdisciplinarietà in questo ciclo scolastico e l'importanza delle connessioni tra le varie aree disciplinari.



### **C4. Materiali utilizzati più spesso**

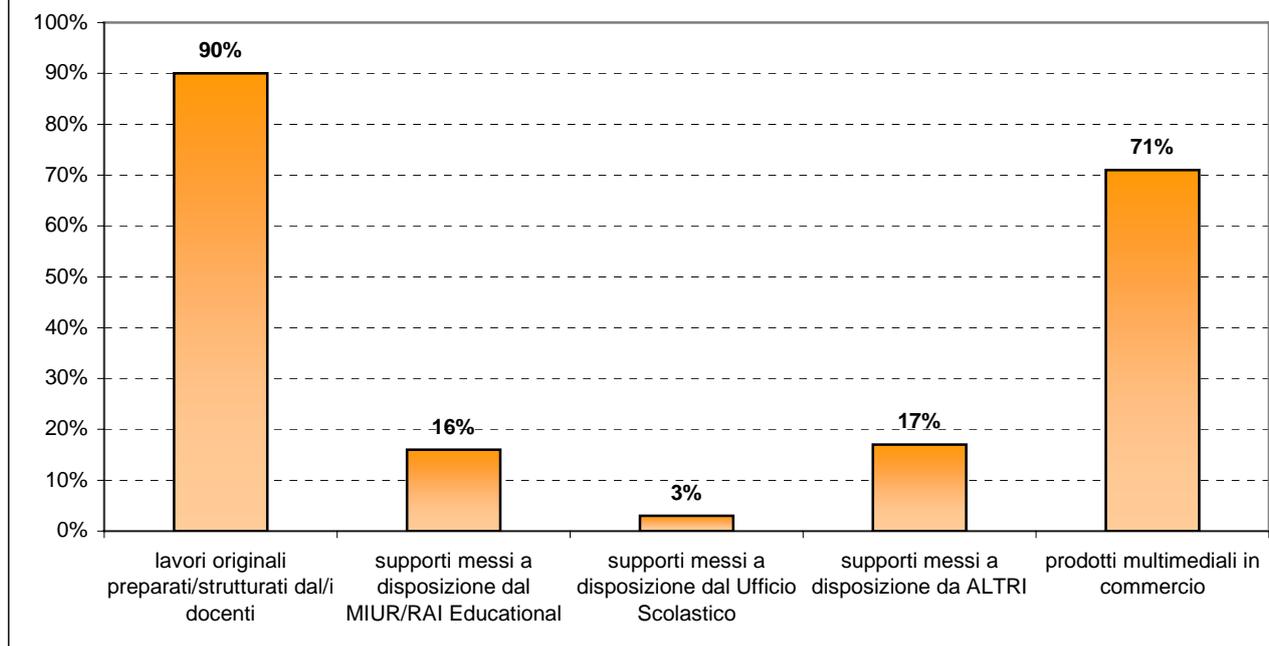
*Totale risposte: 86*

I docenti lavorano principalmente con materiali preparati da loro stessi (90%) o con materiali in commercio (71%). I supporti messi a disposizione dal MIUR (8%) e dall'Ufficio Scolastico Regionale (16%) sono poco usati, e il loro scarso utilizzo sembra indicare che gli insegnanti lavorano molto da soli e che ricevono poco aiuto dalle istituzioni preposte a fornire offerte didattiche.

Il 17% degli insegnanti utilizza materiali messi da disposizione da ALTRI. Sarebbe interessante sapere a chi si riferisce questa voce, se indica cioè singoli insegnanti, scuole, enti diversi.

L'ultimo dato da rilevare riguarda i materiali multimediali più utilizzati che sono quelli commerciali (71%), materiali già pronti e quindi di facile uso.

### Materiali che vengono utilizzati più spesso



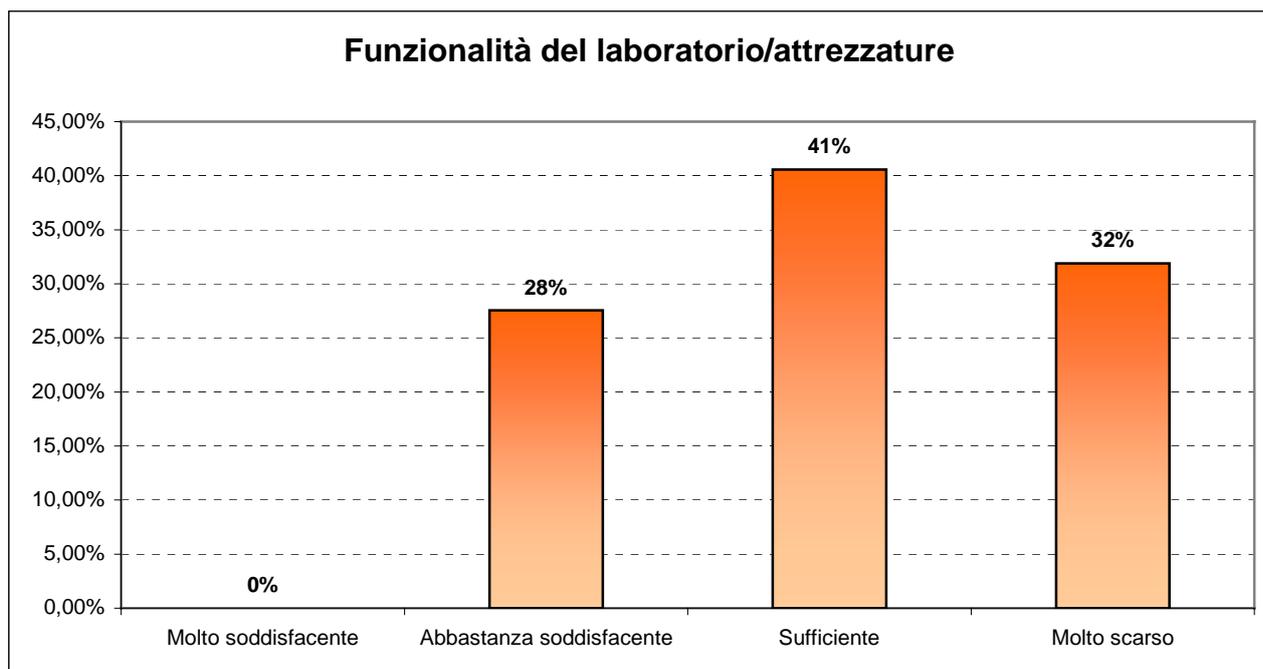
**NOTA:** la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte per cui la somma delle percentuali supera 100

## D. PERCEZIONE DEL CAMBIAMENTO E SODDISFAZIONE

### D1. Funzionalità del laboratorio/attrezzature.

Totale risposte: 69

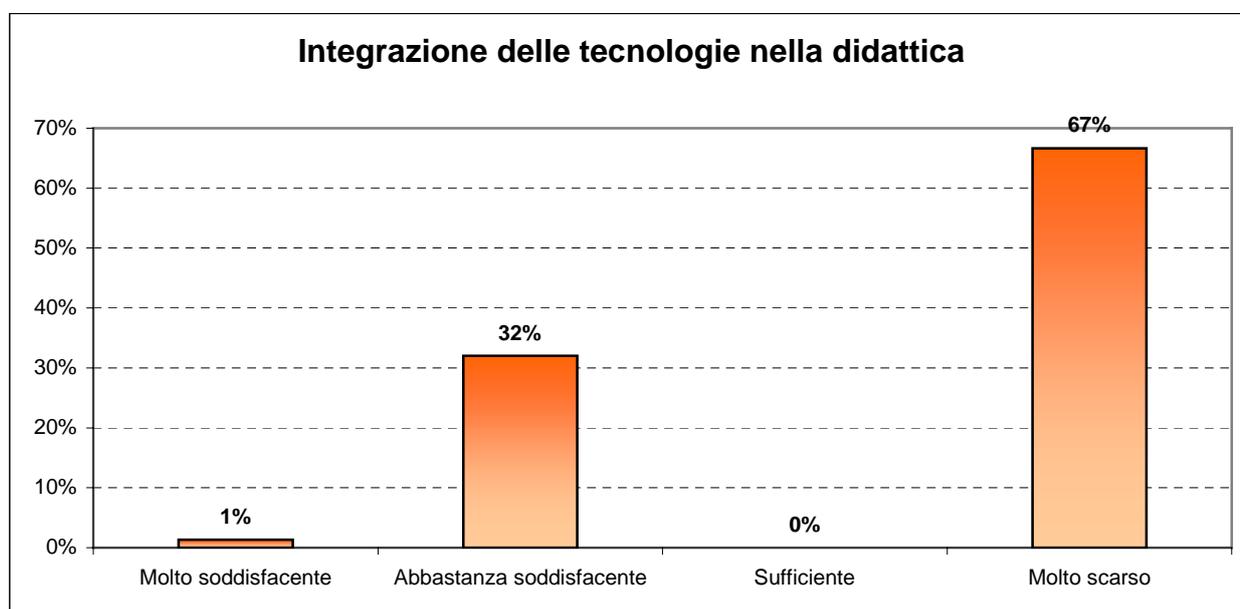
Il 41% del campione dà una valutazione "Sufficiente" ai laboratori; il 28 % "Abbastanza soddisfacente". Quindi il giudizio espresso sulla funzionalità delle attrezzature sembra attestarsi su valori mediamente positivi, ma poco più di un terzo ritiene la loro funzionalità "Molto scarsa", mentre nessuno la ritiene "Molto soddisfacente".



#### **D2. Integrazione delle tecnologie nella didattica:**

Totale risposte: 75

La maggioranza del campione (67%) indica che non c'è integrazione delle tecnologie nella didattica. Poco più di un terzo degli insegnanti ritiene tale integrazione "Abbastanza soddisfacente" (32%) o "Molto soddisfacente" (1%).

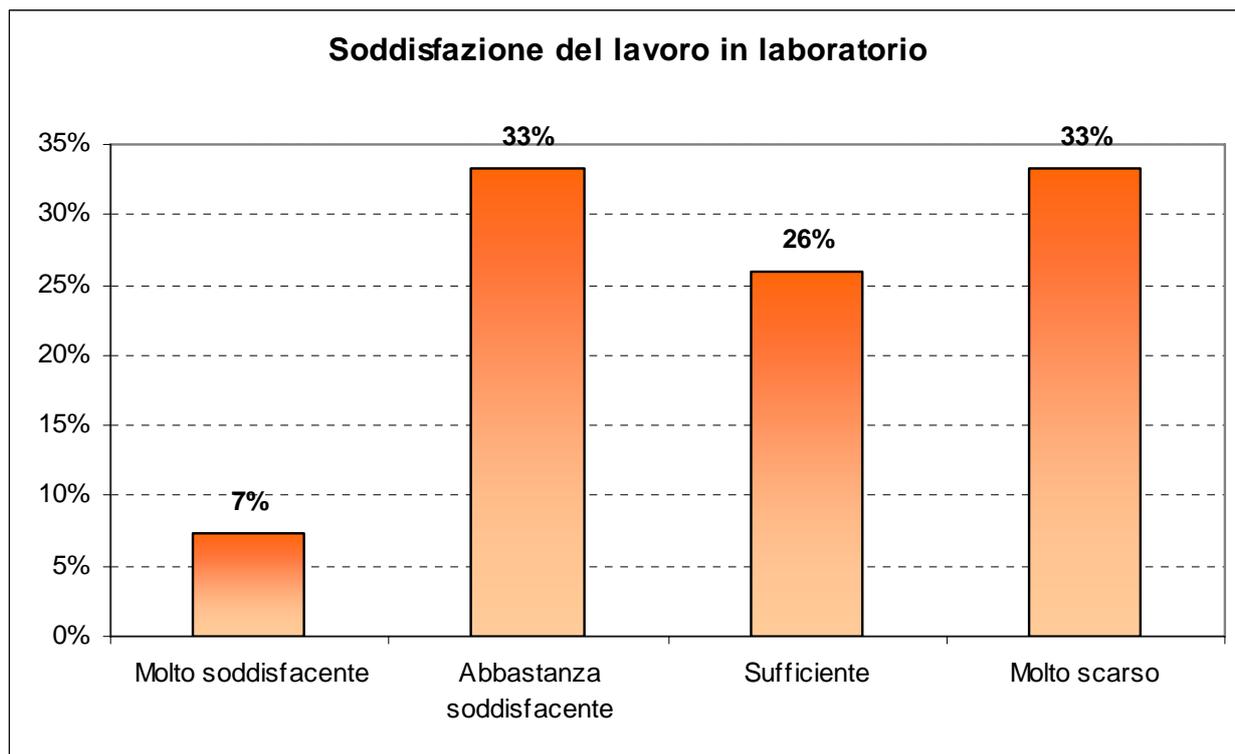


#### **D3. Soddisfazione del lavoro in laboratorio**

Totale risposte: 54

Il 66% dei docenti esprime soddisfazione per il lavoro in laboratorio ("Molto soddisfacente" 7%; "Abbastanza soddisfacente" 33%; "Sufficiente" 26%). Rimane comunque una fascia di insoddisfatti pari al 33%.

Sorprende il fatto che il numero di docenti (54) che ha risposto a questa domanda è di gran lunga superiore a quello degli insegnanti che utilizzano i laboratori, come rilevato dalla domanda B1 di questa stessa scheda che rileva la frequenza d'uso. Questo può contraddire i dati commentati precedentemente e porre ambiguità di lettura.



## Sintesi

Gli aspetti più rilevanti rispetto alle aree di indagine sono i seguenti.

### *Classi di insegnamento*

Il numero di classi per docente oscilla da un minimo di 1 a un massimo di 11. Più di un terzo dei docenti insegna in 2 classi e circa un altro terzo insegna in una sola classe. Questi ultimi due dati, sostanzialmente positivi, sembrerebbero indicare buone condizioni di lavoro per i docenti e potrebbero favorire un apprendimento personalizzato della lingua straniera.

### *Risorse tecnologiche*

Un dato altamente significativo sono le percentuali d'uso limitato dei laboratori: laboratorio multimediale 26%; linguistico-tradizionale 7%; audio-attivo comparativo 6%. In ogni caso, anche dove i laboratori sono presenti, non è prevista l'assistenza di un tecnico che faciliti il lavoro del docente di lingua inglese. Di conseguenza il lavoro si svolge prevalentemente in classe avvalendosi di strumenti più semplici e tradizionali, come il registratore audio (94%) e il videoregistratore (83%).

### *Modalità di lavoro e materiali*

Il lavoro si svolge quasi totalmente in ambito disciplinare, e l'inglese viene quindi considerato come "disciplina" piuttosto che integrato all'ambito disciplinare nell'area linguistico-espressiva. Questo appare in contrasto sia con le Indicazioni nazionali, sia con la tradizione di una didattica interdisciplinare propria della scuola elementare.

I docenti lavorano principalmente con materiali preparati da loro stessi, ma apprezzano anche i prodotti multimediali in commercio, mentre utilizzano poco i supporti messi a disposizione dal MIUR e dall'Ufficio Scolastico Regionale. Questo sembra indicare che gli insegnanti lavorano molto da soli: ricevono poco aiuto dagli enti preposti a fornire offerte didattiche, a volte, forse, non conoscono i supporti disponibili.

### *Soddisfazione dei docenti*

Esiste una netta divisione fra chi avverte disagio per la scarsa funzionalità del laboratorio e delle strutture e chi esprime un giudizio mediamente positivo. In generale, sembra che i docenti percepiscano la tecnologia come una competenza estranea e aggiuntiva rispetto alla propria preparazione professionale e avvertano una mancata integrazione con la didattica.

Solo un piccolo gruppo di docenti sottolinea la funzionalità delle dotazioni tecnologiche nella sua istituzione scolastica e si dichiara soddisfatto di questa metodologia di lavoro.

## I DOCENTI DI INGLESE

### FORMAZIONE E DIDATTICA

**Dati relativi alle classi prime e seconde della scuola primaria nell'a.s. 2004/05.**

#### Introduzione

#### Strumenti e campi di indagine

La scheda relativa alla **Formazione e Didattica** tende a rilevare:

- A. I dati personali
- B. La formazione iniziale e in servizio
- C. L'organizzazione oraria e didattica;
- D. La documentazione e certificazione del processo di apprendimento;
- E. La percezione del cambiamento e soddisfazione in relazione alla riforma e all'insegnamento.

#### Universo di riferimento

Hanno risposto **75 docenti** di **23 Istituti Comprensivi** sui 33 presenti nel territorio provinciale.

#### Lettura e commento dei dati

#### A. DATI PERSONALI

**A1, A2, A3. Anni di insegnamento dell'inglese nella scuola primaria; Specialista o Specializzata/o; Esperienze dell'insegnamento della lingua inglese nella scuola dell'infanzia**

*Totale risposte: 75.*

La percentuale più alta di docenti si colloca nella fascia dai 4 ai 10 anni di insegnamento dell'inglese: la maggior parte di essi quindi insegna complessivamente da poco tempo.

43 su 75 sono specialisti, il resto specializzati (dato che va incrociato con i Titoli di accesso all'insegnamento - domanda B1 di questa stessa scheda).

Questo dato dimostra che ancora si fa ricorso, nella scuola primaria, a competenze che vengono dall'esterno e gli insegnanti si collocano nella classe come docenti di una materia specifica.

Un numero piuttosto elevato di docenti (33) ha insegnato la lingua inglese anche nella scuola dell'infanzia: Il che può implicare che la preparazione acquisita nella precedente esperienza costituisca una buona base per una didattica specifica nell'apprendimento precoce.

#### B. FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO

**B1. Titolo di accesso all'insegnamento**

*Totale risposte: 74.*

L'accesso all'insegnamento è avvenuto secondo quanto segue:

- 42 docenti per Idoneità conseguita a seguito del concorso magistrale;
- 32 per Corsi ministeriali di formazione linguistica e metodologica;
- 22 con Laurea in Lingue e Letterature Straniere;
- 4 con Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

La somma dei parziali restituisce un numero superiore ai 74 insegnanti che hanno risposto al questionario in quanto alcuni di loro hanno più di un titolo.

In particolare, hanno la laurea 26 docenti, numero non elevato, ma significativo e destinato ad aumentare con la formazione universitaria prevista per tutti i docenti di ogni ordine e grado.

### B2. Corsi di formazione in servizio in Italia / all'estero

Totale risposte: 75.

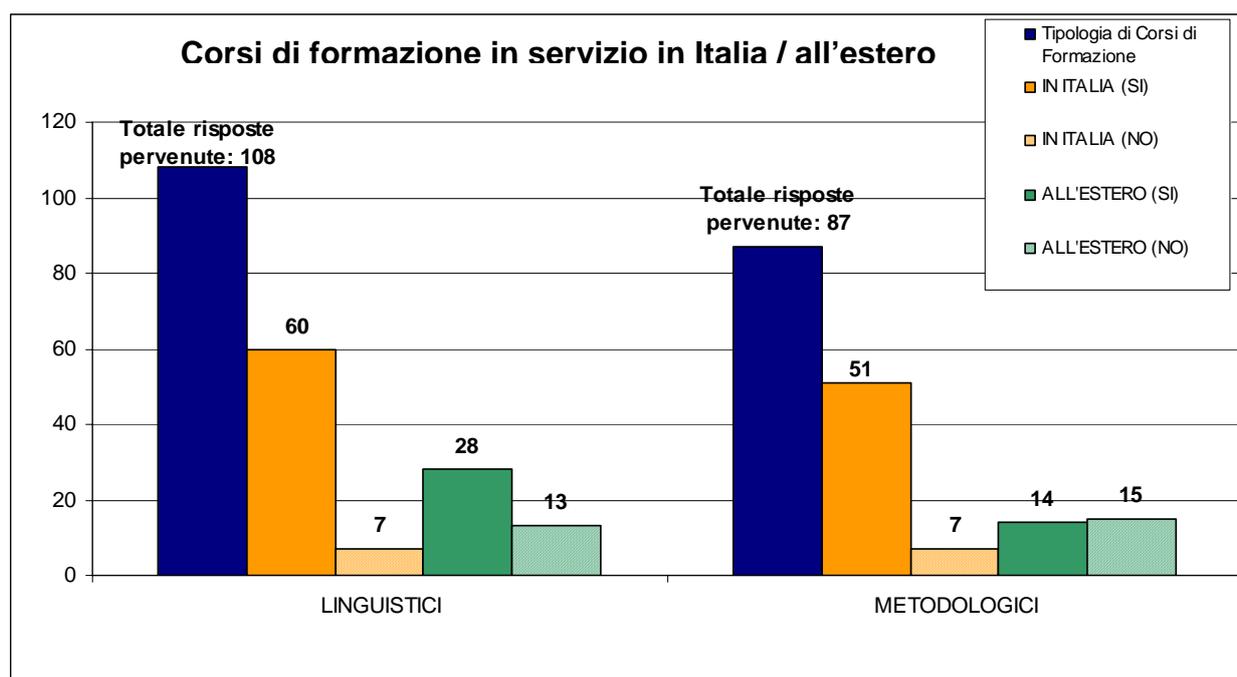
La somma dei parziali restituisce un numero superiore al totale degli insegnanti che hanno risposto al questionario in quanto alcuni di loro hanno frequentato più corsi.

Le risposte che riguardano i corsi di formazione linguistica in Italia e all'estero sono in totale 108, di cui 88 positive: si riferiscono cioè a corsi linguistici frequentati in Italia (60) e all'estero (28). Sono 20 (7+13) in totale, invece, le risposte negative, cioè nessun corso frequentato né in Italia né all'estero.

Le risposte pervenute riguardo ai corsi di formazione metodologica in Italia e all'estero sono in totale 87, di cui 65 positive: si riferiscono cioè a corsi metodologici frequentati in Italia (51) e all'estero (14). Sono 22 (7+15) in totale, invece, le risposte negative, cioè nessun corso frequentato né in Italia né all'estero.

Complessivamente quindi su un numero di 195 risposte (108+87), si ha un totale di risposte negative pari a 42, relative ai corsi sia linguistici che metodologici. Se si incrocia questo dato con quello relativo al titolo specifico per l'insegnamento della Lingua Inglese nella scuola primaria (i laureati in Lingue sono circa un terzo) sarebbe interessante verificare come si siano raggiunte le competenze linguistiche specifiche.

Il numero maggiore di corsi linguistici rispetto a quelli metodologici evidenzia che questa è la priorità avvertita dagli insegnanti di lingua inglese che probabilmente considerano le proprie competenze metodologico-didattiche più adeguate di quelle linguistiche in virtù della loro esperienza di docenti nella scuola primaria.



### B3. I corsi di formazione seguiti erano promossi:

Totale risposte: 63.

La maggior parte della formazione è stata promossa dal **MIUR**.

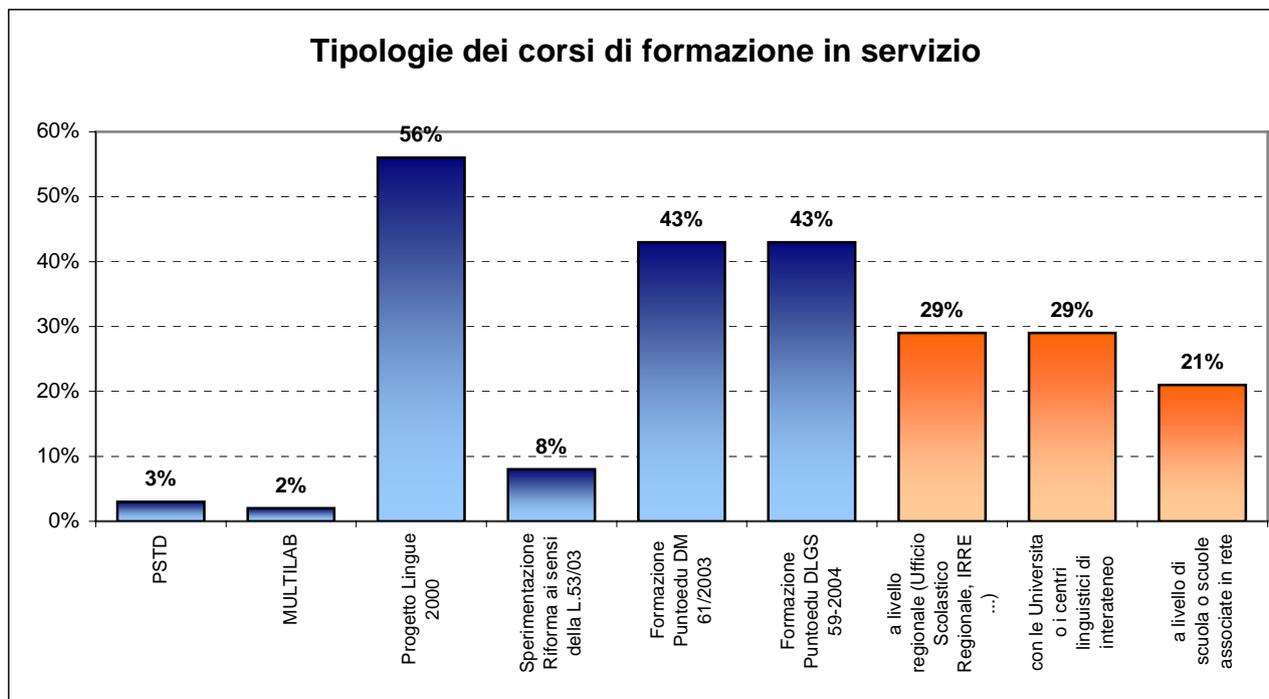
Il corso che ha formato il numero maggiore di docenti (56%) è il **Progetto Lingue 2000**, seguito subito dopo da **Formazione Puntoedu 2003 e 2004** (43%).

Il resto della formazione è attuato da soggetti diversi, quali l'**Ufficio Scolastico Regionale**, l'**IRRE** (29%); l'università o i **Centri Linguistici di Interateneo** (29%), e dalle scuole singole o in rete (21%).

Poiché sono bassi i dati relativi alla organizzazione di corsi a livello locale, si può ipotizzare che la formazione venga in gran parte percepita dai docenti come qualcosa che accompagna i processi innovativi/sperimentali avviati a livello nazionale. Una formazione che viene considerata come adeguamento alla norma che cambia e al nuovo profilo professionale richiesto dalla riforma, piuttosto che una risposta alle

esigenze di una didattica legata alle esigenze personali o del territorio, secondo lo spirito dell'autonomia scolastica.

Se si incrociano i dati relativi alla formazione di informatica e di inglese, emerge che la formazione di inglese è stata meno estesa nel tempo e meno partecipata, laddove per le TIC si può notare, invece, una serie di iniziative scandite in un periodo più lungo, una partecipazione notevole ai corsi offerti dall'Amministrazione e, soprattutto, a quelli nati per iniziative delle scuole. Anche la formazione in servizio attuata dopo la Riforma ha registrato larga partecipazione (domanda **B2** Scheda **TIC** relativa alla *Formazione e Didattica*)



**Nota:** la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte per cui la somma delle percentuali supera 100

Per una valutazione della formazione da parte dei docenti, vedere le risposte alla successiva domanda **B5**.

#### **B4. Partecipazione a progetti europei**

Totale risposte: 66

57 docenti hanno risposto NO e 9 SI.

**Una percentuale altissima** di insegnanti (87%) **non ha mai partecipato a un progetto europeo**. Questo è un dato piuttosto preoccupante, poiché le competenze linguistiche e interculturali di un insegnante di lingua straniera possono essere acquisite o potenziate in particolare attraverso esperienze di conoscenza e di confronto con realtà diverse dalla propria.

Sarebbe interessante capire, inoltre, quali cause - di natura personale o istituzionale - impediscono ai docenti di avvalersi di tali opportunità di miglioramento della loro professionalità. Sarà altresì interessante mettere a confronto la partecipazione a progetti europei dei docenti di scuola primaria con quelli della secondaria.

#### **B5. Adeguatezza della formazione fornita e delle competenze acquisite rispetto alle innovazioni introdotte**

Totale risposte: 75

La formazione fornita rispetto alle innovazioni introdotte viene giudicata:

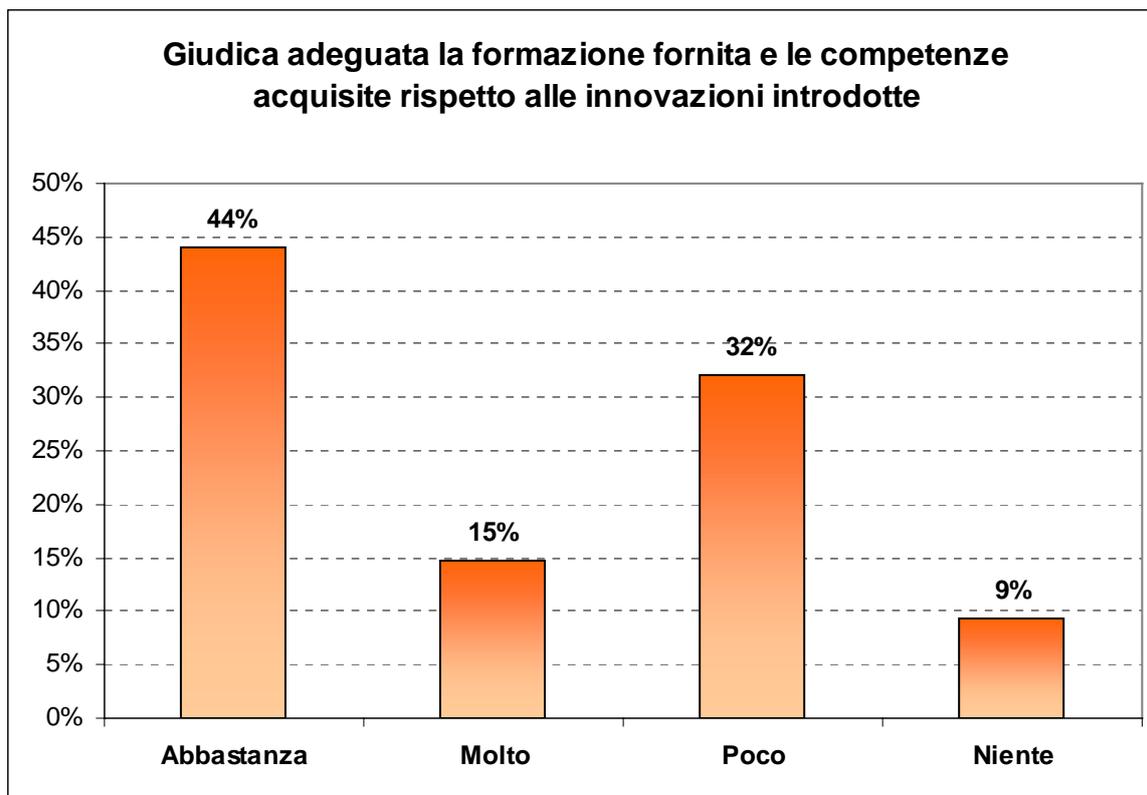
“Abbastanza adeguata” dal 44% degli insegnanti,

“Molto” dal 15%,

“Poco” dal 32%,

“Niente” dal 9%.

Se si sommano i primi due dati di positività – “Abbastanza” e “Molto” - si ottiene un 59%, una maggioranza cioè complessivamente soddisfatta delle competenze acquisite.  
Ma il 41% dei docenti resta ancora insoddisfatto della propria formazione rispetto alle innovazioni introdotte.



## C. ORGANIZZAZIONE ORARIA E DIDATTICA

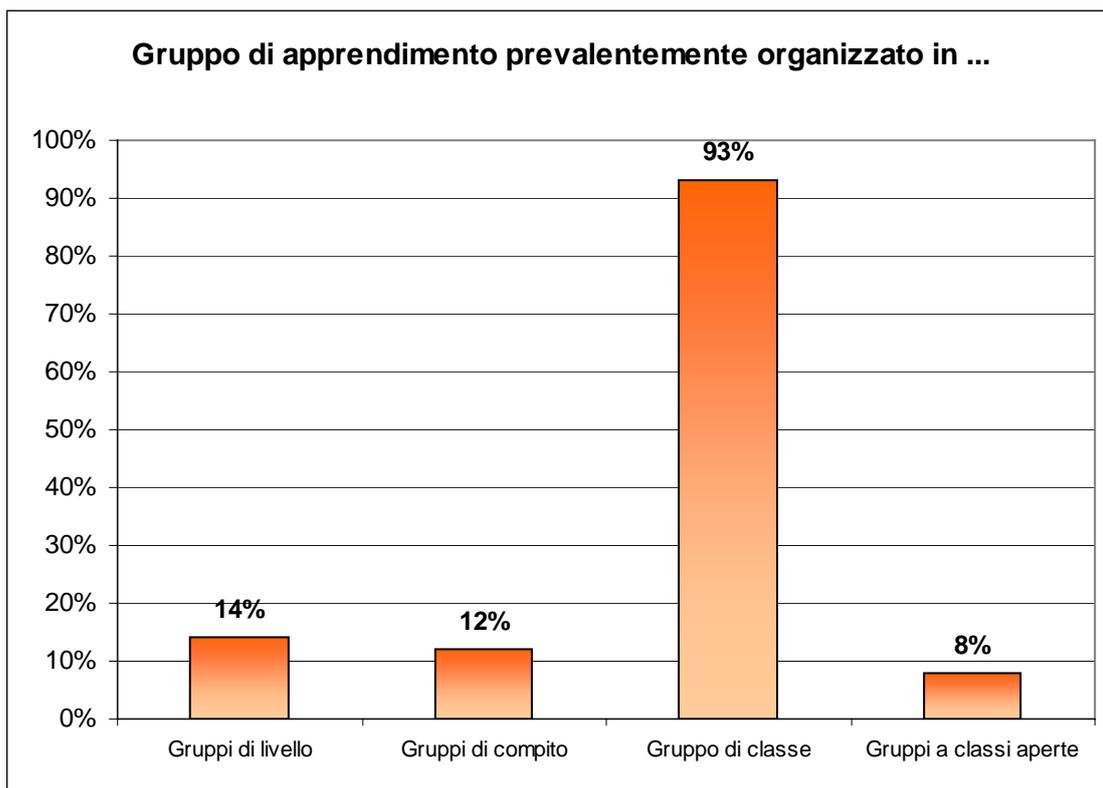
### C1. *Organizzazione del gruppo di apprendimento*

Totale risposte: 73

Il **gruppo di apprendimento** è in genere quello tradizionale della **classe** (93%).

Solo il 14% degli insegnanti lavora anche per gruppi di livello, il 12% per quelli di compito e l'8% con gruppi a classi aperte.

Questi ultimi dati riportati sono piuttosto bassi, ma comunque possono indicare sensibilità verso una didattica differenziata ancora non molto diffusa. Questo dato trova ulteriore conferma nella Scheda Dirigenti laddove si menziona la scarsissima presenza dell'inglese nei LARSA.



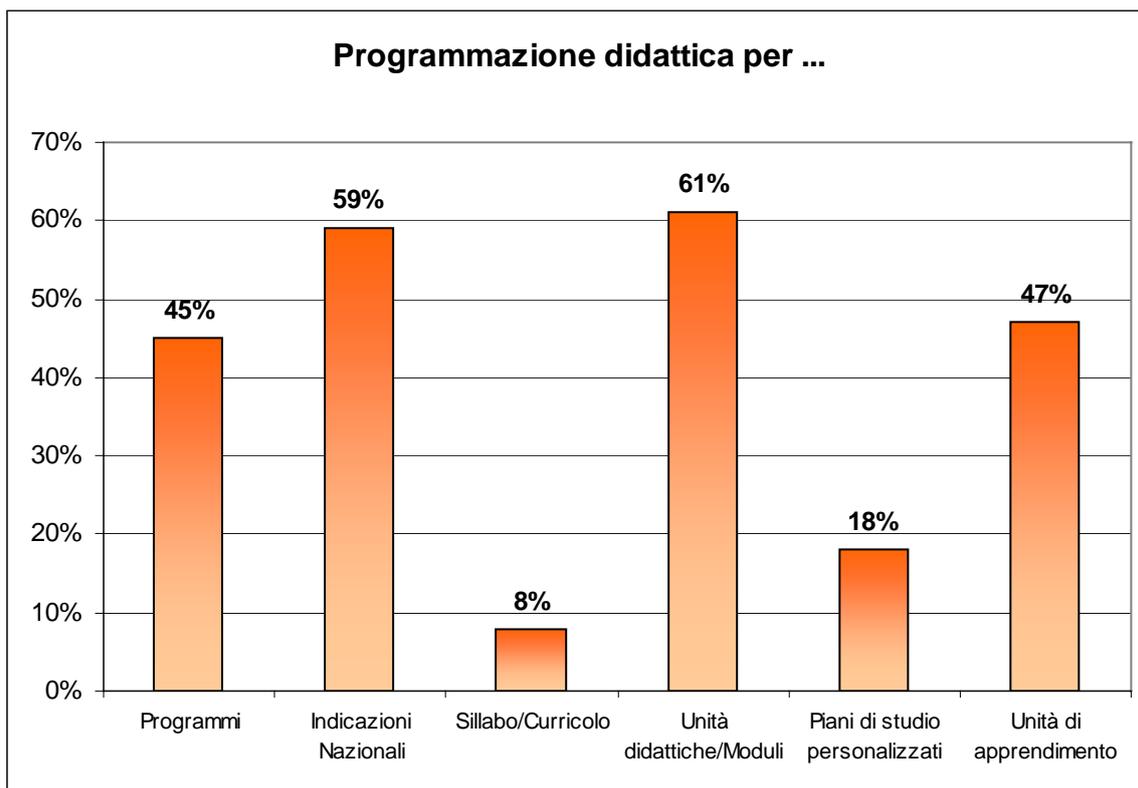
**Nota:** la domanda prevede la possibilità di dare più risposte per cui la somma delle percentuali supera 100

## **C2. Programmazione didattica per .....**

Totale risposte: 74

I dati evidenziano una situazione scolastica complessa e variegata come pratica e terminologia didattica. Infatti, se da una parte sono presenti le innovazioni introdotte dalla riforma (conoscenza delle Indicazioni Nazionali 59%; introduzione delle Unità di apprendimento 47% e adozione di piani di studio personalizzati 18%), quasi nella stessa misura permangono le pratiche consolidate e l'uso della terminologia ad esse relativa (Programmi 45%; Unità didattiche/Moduli 61%; Sillabo/Curricolo 8%).

All'interno delle innovazioni, la percentuale dei piani di studio personalizzati (18%) sta ad indicare l'inizio di una didattica diversa che va in direzione di un'offerta formativa individualizzata. Tuttavia la bassa percentuale può anche indicare la difficoltà delle scuole a organizzare in modo generalizzato una didattica centrata sull'allievo.



**Nota:** la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte per cui la somma delle percentuali supera 100

### **C3. Nella programmazione si è tenuto conto delle indicazioni contenute nel Quadro Comune Europeo di Riferimento**

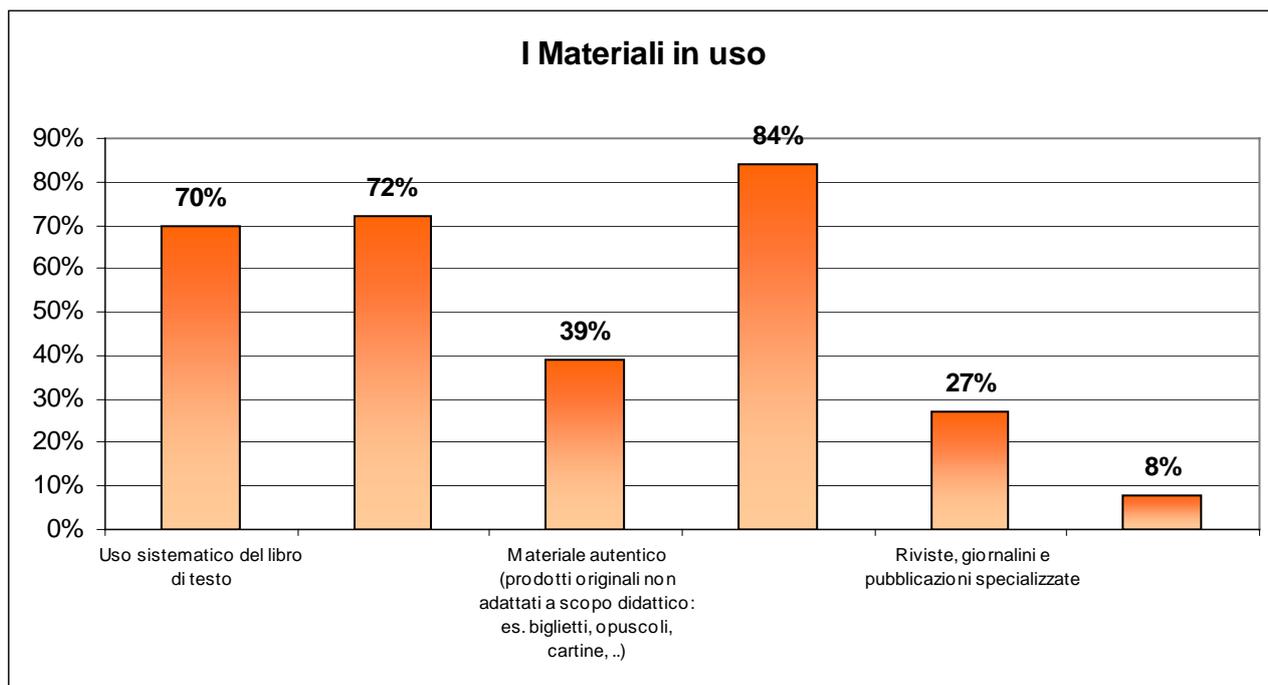
Totale risposte: 65

Una grande maggioranza dei docenti (52 risposte) attestano che la programmazione didattica ha tenuto conto delle indicazioni contenute nel **Quadro Comune Europeo** di Riferimento per le Lingue. 13 risposte risultano negative. La conoscenza del Quadro ed il suo utilizzo nella prassi didattica può essere incrociato con la risposta alla domanda B3 di questa stessa scheda che indicava il *Progetto Lingue 2000* come il corso di formazione più frequentato. Infatti uno dei moduli del corso era totalmente dedicato al Quadro.

### **C4. I materiali in uso**

Totale risposte: 74

I materiali in uso sono principalmente **materiali prodotti dall'insegnante** (84%), il libro di testo con **adattamenti** (72%) e il **libro di testo** usato in modo sistematico (70%). Questo conferma che da una parte l'insegnante si percepisce come autore della propria didattica - avverte che la didattica è una costruzione personale in base a esigenze e bisogni contingenti - dall'altra ha necessità di un punto di riferimento stabile per gli studenti e per sé. Tuttavia, anche in questo caso, introduce modifiche per personalizzare il libro di testo e adattarlo alla classe. Riviste, giornalini e pubblicazioni specializzate assommano al 27%.



**Nota:** la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte per cui la somma delle percentuali supera 100

### **C5. Aiuto di Teacher's Book/Guide nella progettazione e nell'attività didattica**

Totale risposte: 75

Alta è la percentuale di coloro che utilizzano il *Teacher's Book/Guide*:

“Molto”: 24; “Abbastanza”: 31; “Poco”: 16. “Niente”: 4.

Mettendo questi dati a confronto con C4 (i materiali in uso) si conferma che gli insegnanti **usano molto** e vogliono, perciò, **usare bene il libro di testo** per poterlo poi anche adattare, e pertanto si affidano ai suggerimenti di carattere didattico-metodologico contenuti nelle guide per l'insegnante.

### **C6. Utilizzo di una Guida didattica indipendentemente da quella del libro di testo**

Totale risposte: 71

La maggior parte dei docenti (45) non utilizza una Guida didattica diversa da quella del libro di testo, a conferma di quanto evidenziato dalla precedente risposta C5.

### **C7, C8. Utilizzo/ Gradimento di Divertinglese**

Totale risposte: 75

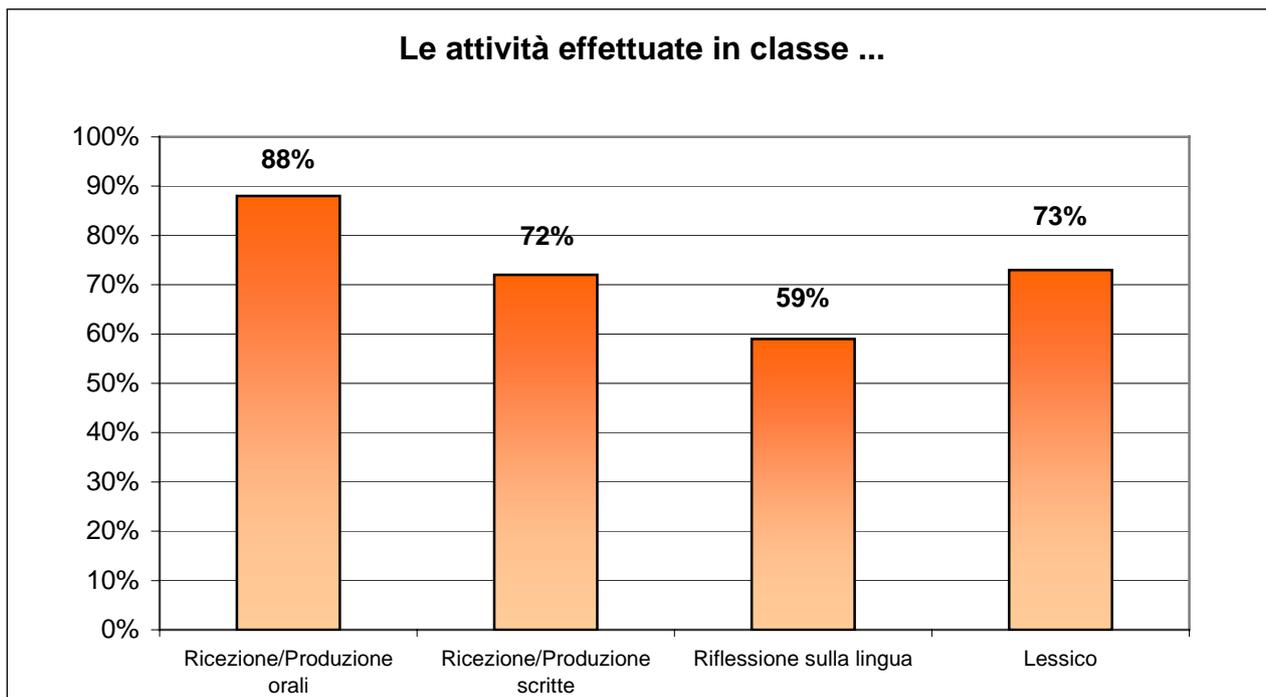
Solo 10 docenti utilizzano il *Divertinglese*. Questo dato dimostra che l'uso di supporti TV e web è ancora molto limitato per ragioni che possono essere le più svariate.

Dei 10 insegnanti che lo utilizzano, 8 hanno risposto di gradirlo “Abbastanza” e 2 “Sufficientemente”. Quindi, pochi lo conoscono, ma chi lo conosce lo ritiene abbastanza utile.

### **C9. Le attività effettuate in classe**

Totale risposte: 74

Data la complessità sia della domanda che delle risposte pervenute, i dati per le classi prime e seconde sono stati accorpati.



**Nota:** la domanda prevede la possibilità di dare più risposte per cui la somma delle percentuali supera 100

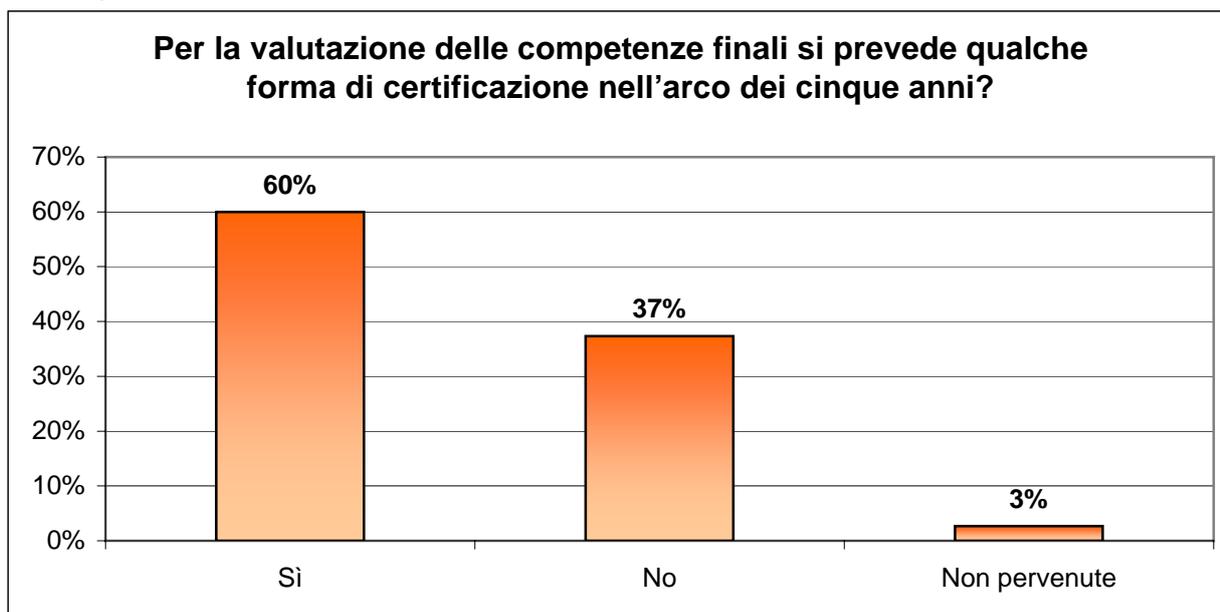
Interpretando i dati sopra riportati le attività di ricezione/produzione orali sembrano essere molto praticate, ma anche quelle sul lessico (73%), quelle di ricezione/produzione scritte (72%) e le attività di riflessione sulla lingua. Questi ultimi dati risultano avere percentuali troppo alte se si considera che si tratta di una seconda lingua appresa nei primi due anni della scuola primaria, quando cioè le abilità di lettura e la competenza metacognitiva cominciano appena a essere sviluppate nella lingua madre.

In sintesi, sembra che le abilità orali, particolarmente adeguate nell'apprendimento precoce, non siano molto più sviluppate rispetto alle altre e questo contrasta anche con le Indicazioni Nazionali.

#### D. DOCUMENTAZIONE E CERTIFICAZIONE DEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO

**D1. Per la valutazione delle competenze finali si prevede qualche forma di certificazione nell'arco dei cinque anni**

Totale risposte: 73

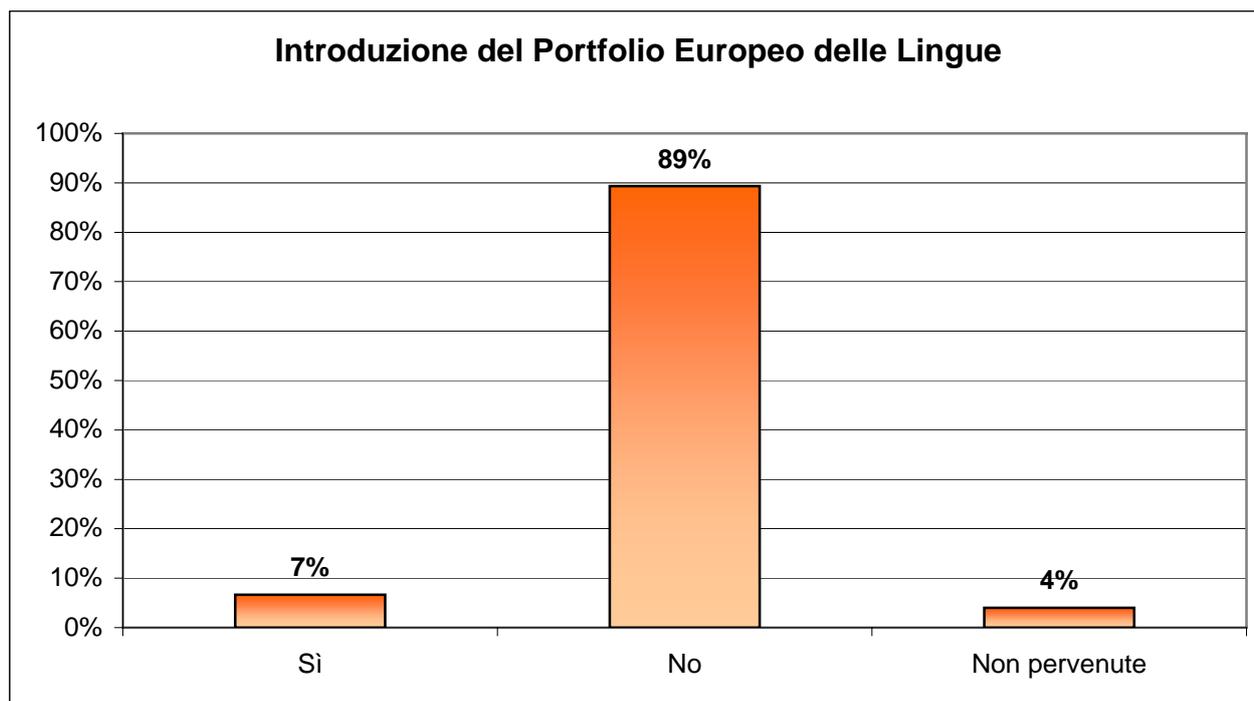


Il 60% del campione afferma di adottare forme di certificazione nell'arco dei 5 anni di studio dell'inglese nella scuola primaria. Questo dato è sostanzialmente positivo, in quanto la valutazione finale del prodotto dell'apprendimento linguistico permette all'insegnante e allo studente di conoscere i livelli di competenza raggiunti, onde poterli perfezionare nel ciclo successivo.

## **D2. Introduzione del Portfolio Europeo delle Lingue**

Totale risposte: 72

L'89% dei docenti dichiara di non utilizzare il Portfolio Europeo delle Lingue. E' un dato che fa riflettere, considerando anche che il PEL (Portfolio Europeo delle Lingue) è ormai inserito in quasi tutti i libri di testo.



Le successive domande **D3** e **D4** non sono commentabili per mancanza di numeri significativi di risposte.

## **E. PERCEZIONE DEL CAMBIAMENTO E SODDISFAZIONE**

### **E1. Impatto dell'innovazione sull'insegnamento dell'inglese: esprimere una valutazione dei cambiamenti significativi negli ultimi due anni.**

Data la complessità di lettura dei dati pervenuti si è deciso di costruire una tabella e di dare una lista dettagliata dei singoli punti con le valutazioni date dai docenti.

	Totale risposte pervenute	Somma delle risposte positive ("Molto" e "Abbastanza")	Somma delle risposte negative ("Poco" e "Nulla")
<b>Monte ore annuale e distribuzione delle ore.</b>	56	12	44
<b>Ore di compresenza.</b>	51	3	48
<b>Aumento strutture.</b>	54	9	45
<b>Integrazione tecnologie e didattica.</b>	52	13	39
<b>Motivazione e successo formativo degli alunni.</b>	49	28	21

Nei primi quattro punti prevalgono le risposte negative, a conferma dell' insoddisfazione e della criticità degli insegnanti rispetto ai punti qualificanti della Riforma. Mentre le risposte positive prevalgono sulla motivazione e il successo formativo degli alunni. Sarebbe interessante indagare il motivo dell'impatto positivo sugli alunni all'interno di una scuola percepita negativamente sia per quanto riguarda l'organizzazione che le strutture.

**E2. Punti di forza e di criticità in relazione all'insegnamento della lingua inglese con l'introduzione della Legge 53/03 e dei decreti attuativi. Indicare non più di tre aspetti positivi e/o negativi.**

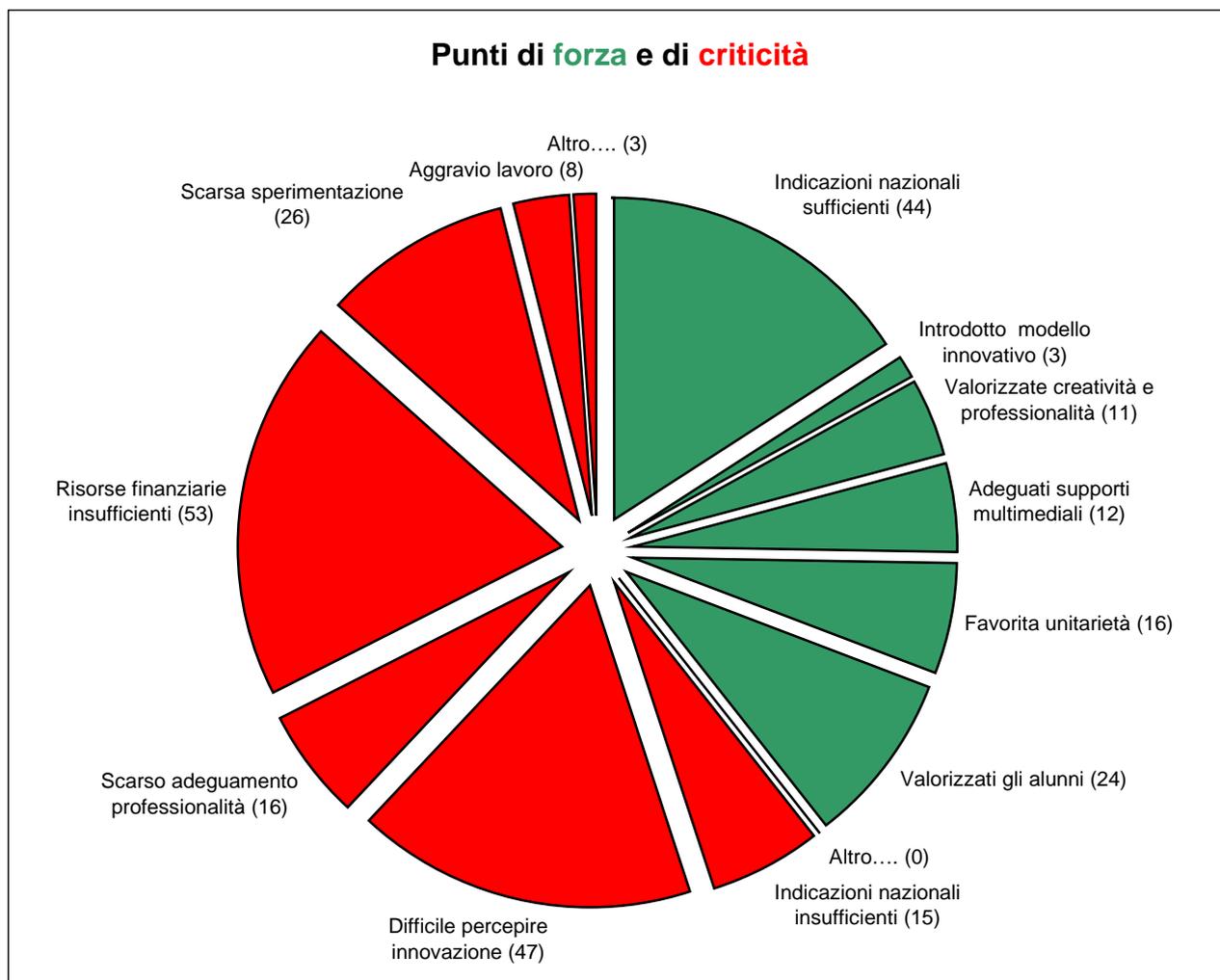
Totale risposte: 74

Il dato complessivo che emerge è la prevalenza dei punti critici rispetto ai punti di forza: in particolare per quanto riguarda gli aspetti negativi si conferma un atteggiamento di insoddisfazione rispetto alle risorse e alle strutture necessarie all'attuazione dell'innovazione (53 docenti su 74), oltre che una difficoltà a percepire l'innovazione (47). E' interessante notare che solo pochi docenti citano l'aggravio di lavoro (8), mentre un terzo circa indica l'insufficienza della sperimentazione.

Tra gli aspetti positivi i docenti segnalano le Indicazioni Nazionali. Questo dato sembra confermare il loro interesse per linee guida utili per la progettazione che siano condivise a livello nazionale.

In secondo luogo viene considerata positiva la valorizzazione delle attitudini personali degli alunni; questo dato conferma quello relativo alla motivazione e al successo formativo degli alunni (punto E1 precedente).

È infine significativo che solo tre persone abbiano risposto positivamente alla domanda "E' stato introdotto un modello innovativo organico che potenzia l'apprendimento dell'inglese", poiché questo è certamente un punto cruciale della riforma.



**NOTA:** il grafico riporta i dati secondo il numero di risposte pervenute, **non** in percentuale.

### **E3. Eventuali commenti aggiuntivi**

Fra gli eventuali commenti, 1 risposta riguarda un auspicabile potenziamento dell'orario, 3 il miglioramento e l'adeguamento delle strutture.

### **Sintesi**

L'analisi dei dati evidenzia una situazione scolastica complessa, "divisa", per alcuni aspetti (libro di testo, disciplinarietà, gruppo classe), fra una pratica didattica piuttosto statica e tradizionale ereditata dal passato, e una curiosità e un'apertura alle innovazioni, soprattutto in relazione alle esigenze e alle motivazioni degli studenti.

#### *Il profilo professionale del docente di lingua inglese*

Parecchi insegnanti della scuola primaria insegnano l'inglese da poco tempo (la maggioranza si colloca nella fascia dai 4 ai 10 anni di insegnamento), sono in gran parte specialisti e circa un terzo sono laureati. Rispetto alla formazione in servizio emerge l'esigenza generalmente sentita di frequentare corsi di natura linguistica piuttosto che didattica, priorità certamente comprensibile per un insegnante di scuola primaria. La risposta ideale, oltre a corsi di lingua di qualità in Italia e a una eventuale certificazione finale delle competenze, si potrebbe trovare nella partecipazione ai progetti europei. In questo modo si potrebbero potenziare le competenze linguistiche acquisite e migliorare quelle interculturali, fondamentali per la professionalità del docente di lingua straniera. I dati rilevano, al contrario, una percentuale ancora troppo alta di insegnanti che non ha mai partecipato a un progetto europeo (87%).

Sempre nell'ambito della formazione si rileva che la maggioranza degli insegnanti (59%) si dichiara complessivamente soddisfatta delle competenze acquisite contro un'altra parte di docenti abbastanza consistente (41%) che si sente inadeguata rispetto alle innovazioni introdotte. Il corso di formazione più frequentato è stato il *Progetto Lingue 2000* (56%) seguito dai corsi *Formazione Puntoedu Riforma 2003 e 2004*. Questo dato può indicare come la formazione sia in gran parte seguita dai docenti quando anticipa o affianca i processi di riforma a livello nazionale piuttosto che come una risposta a esigenze didattiche legate alla realtà del territorio e/o personale, secondo lo spirito dell'autonomia scolastica.

#### *Organizzazione didattica e materiali*

A scuola si continua a lavorare in modo piuttosto tradizionale: il gruppo di apprendimento coincide in genere con la classe (93%), l'ambito è soprattutto disciplinare, la modalità è individuale (scarse le compresenze); le attività sono mirate soprattutto allo sviluppo delle abilità di ricezione/produzione orali e del lessico, ma anche di ricezione/produzione scritte e della riflessione sulla lingua. Questi ultimi dati sono abbastanza alti e quindi preoccupanti (ricezione/produzione orali 88%, lessico 73%, ricezione/produzione scritte 72%, riflessione sulla lingua 59%), se si considera che si tratta di una seconda lingua appresa nei primi due anni della scuola primaria, quando cioè le abilità di lettura e scrittura e la competenza meta-cognitiva cominciano appena a essere sviluppate nella lingua madre, mentre dovrebbero essere privilegiate le abilità orali.

Per quanto riguarda, invece, la conoscenza della Riforma Moratti, i dati indicano che le Indicazioni Nazionali sono in genere note, che le unità di apprendimento sono state introdotte, che i piani di studio personalizzati sono stati adottati, se pur in modo limitato. Permangono quasi nella stessa misura le pratiche tradizionali consolidate (Programmi, Unità didattiche / Moduli). Questo può far riflettere sull'impatto reale delle innovazioni.

Nell'ambito dei materiali il libro di testo è ancora il più usato, in modo sistematico o adattato e integrato rispetto alle esigenze della classe. Molto apprezzati sono anche i prodotti multimediali in commercio, mentre risulta invece poco utilizzato il *Divertinglese*, diffuso dal MIUR.

Un altro aspetto qualificante del lavoro didattico è la documentazione e la certificazione del percorso di apprendimento, che la maggioranza degli insegnanti della scuola primaria (60%) dicono di aver introdotto in qualche forma. Questa affermazione però non trova conferma nella risposta alla domanda sull'introduzione del Portfolio Europeo delle Lingue che l'89% dei docenti dichiara di non utilizzare.

#### *Il cambiamento*

Le percezioni personali rispetto ai cambiamenti apportati dall'introduzione della legge 53/03 sono varie ma tendenzialmente più negative che positive, soprattutto per quanto riguarda il monte ore annuale e la loro distribuzione, le ore di compresenza, le strutture e l'integrazione fra tecnologia e didattica. Nonostante i tanti dati negativi, viene sorprendentemente rilevata la positività della motivazione e del successo formativo degli alunni.

Fra i punti di forza i docenti indicano le Indicazioni Nazionali, la valorizzazione delle attitudini personali degli alunni e l'unitarietà dell'azione educativa e didattica, mentre fra i punti di criticità ancora una volta compaiono

le scarse risorse finanziarie e le strutture insufficienti, la difficoltà a percepire l'innovazione rispetto alle buone prassi preesistenti, la scarsa sperimentazione e la mancanza di approfondimento teorico del modello innovativo.

In conclusione, l'analisi attuata per la lingua inglese fotografa una scuola in parte statica in parte in movimento, che necessita di più risorse – tecnologiche e umane – , di maggiore supporto dall'esterno (enti e istituzioni), di maggiore formazione per i docenti e di una migliore organizzazione del lavoro in senso cooperativo.

## I DOCENTI DI TECNOLOGIA E INFORMATICA

### LE RISORSE TECNOLOGICHE

**Dati relativi alle classi prime e seconde della scuola primaria nell'a.s. 2004/05.**

#### Introduzione

La finalità principale della ricerca, attuata attraverso le schede di rilevazione "Risorse tecnologiche" e "Formazione e didattica", è quella di acquisire un quadro, il più possibile dettagliato e significativo, relativo alla introduzione delle TIC nelle classi prime e seconde della scuola primaria nella fase di transizione dal vecchio sistema al nuovo a seguito dell'attuazione della Riforma Moratti (legge 53/03 e decreti attuativi).

Tenuto conto dell'importanza attribuita dalla Riforma all'utilizzo delle tecnologie informatiche nella didattica e nei processi di apprendimento/insegnamento, le due schede predisposte per il rilevamento dei dati sono focalizzate sui due aspetti significativi per l'indagine: le risorse e la didattica. Infatti una pratica didattica innovativa non può prescindere dalla presenza di supporti tecnologici adeguati; d'altra parte la dotazione di tali strutture non garantisce di per sé una reale integrazione delle TIC nella didattica.

Il focus dell'indagine si è quindi incentrato da una parte sulle condizioni di lavoro dei docenti a partire dalle strutture tecnologiche e dai supporti a disposizione ed utilizzati, il numero di classi e le modalità di lavoro, dall'altra sulla formazione/preparazione degli insegnanti, sulla prassi didattica (organizzazione delle attività, programmazione), sulla certificazione e/o documentazione del processo di apprendimento.

In entrambe le schede sono presenti domande volte ad indagare la percezione del cambiamento e i livelli di soddisfazione in relazione alla legge di riforma e alla sua attuazione.

#### Strumenti e campi di indagine

Le aree di indagine della scheda, relativa alle **Risorse Tecnologiche**, comprendono:

- A. I dati generali relativi alle classi di insegnamento e all' introduzione delle TIC nell'insegnamento prima o dopo la legge di riforma;
- B. Le risorse tecnologiche a disposizione dei docenti e il loro utilizzo;
- C. Le modalità di lavoro del docente e i materiali usati;
- D. La percezione del cambiamento e la soddisfazione in relazione alla riforma e alle risorse tecnologiche.

#### Universo di riferimento

Hanno compilato la prima scheda **93 docenti** di **23 istituti comprensivi** sui 33 presenti nel territorio provinciale

#### Lettura e commento dei dati

##### A. DATI GENERALI

###### **A1. Numero classi di insegnamento**

*Totale risposte: 93*

La maggior parte dei docenti (82%) ha una classe o due classi ( 39 e 37 su 93); poco più del 14% ha 3, 4 o 5 classi, circa il 4% ha 11 o 18 classi

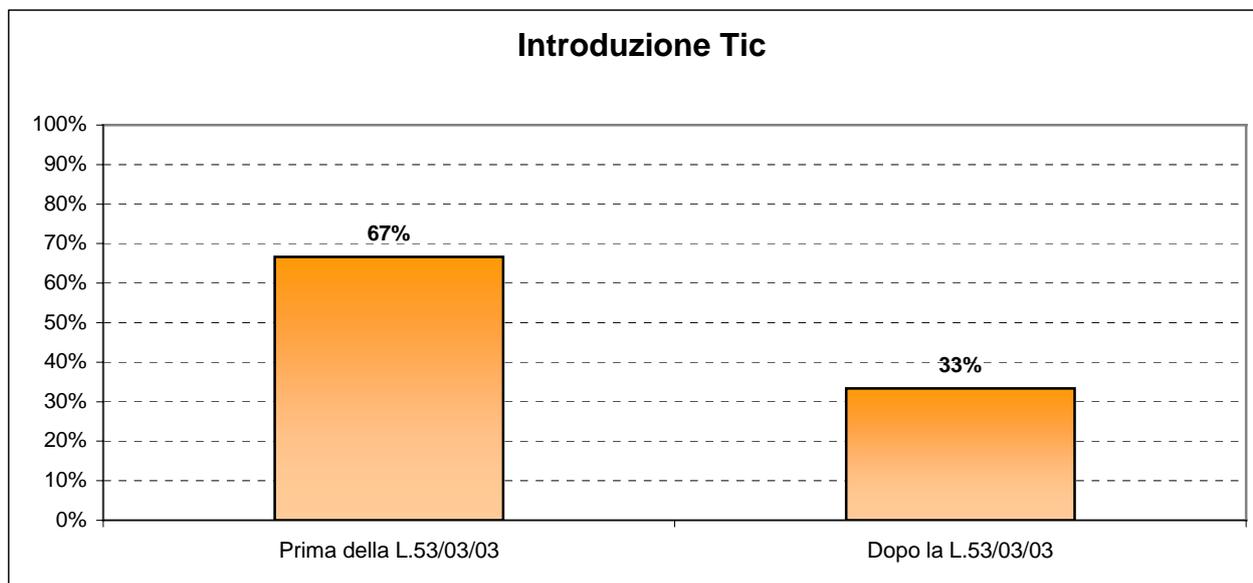
In generale, in rapporto al numero di classi e quindi di alunni per docente, esistono le precondizioni per una buona integrazione delle Tic nella didattica.

Inoltre sembra che nella stragrande maggioranza del campione (82%), i docenti cui viene affidato l'insegnamento delle TIC siano quelli di area disciplinare linguistica o matematico-scientifica, dal momento che questi insegnanti hanno, in genere, un numero di classi minore rispetto ai docenti di altre aree

disciplinari. Ciò può anche farci pensare che fossero già presenti nelle scuole competenze informatiche anche prima della riforma.

### A2, A3. Introduzione delle Tic nell'insegnamento

Totale risposte: 90

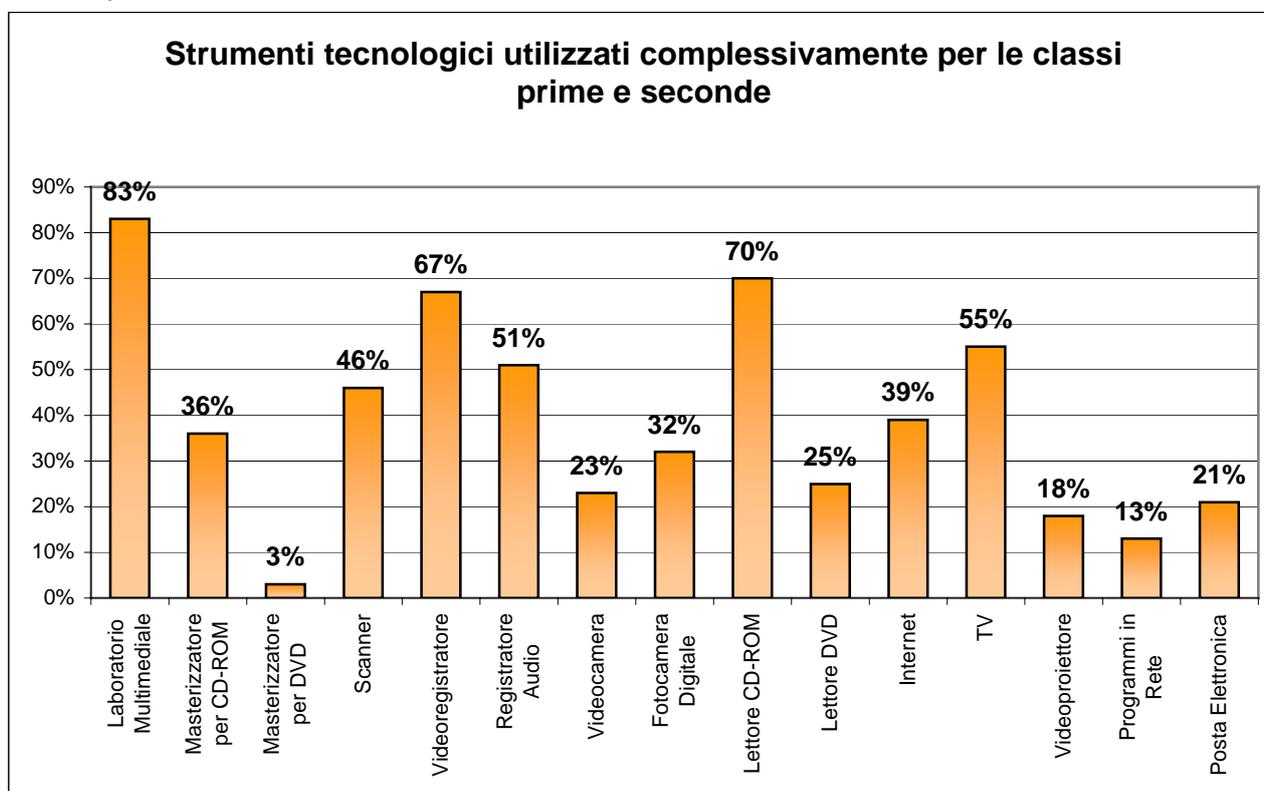


Il 67% delle risposte indica che le attività sono state introdotte prima della legge 53 e il 33% dopo l'applicazione della legge di riforma. E' da rilevare come la riforma abbia stabilizzato una situazione preesistente portandola a livello ottimale (100%)

## B RISORSE TECNOLOGICHE

### B1. Strumenti tecnologici utilizzati

Totale risposte: 87



**NOTA:** la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte per cui la somma delle percentuali supera 100

La maggior parte dei docenti (l'83% corrispondente a 72 docenti su 87), a differenza di quanto accade per quelli di inglese, ha a disposizione un laboratorio multimediale che viene usato abbastanza o molto sia nelle classi prime che nelle seconde da circa la metà del campione.

E' da evidenziare però, che il 17% dei docenti che hanno risposto al questionario, non ha ancora a disposizione un laboratorio informatico multimediale; inoltre, anche dove la presenza e l'uso dei laboratori appaiono abbastanza diffusi e quindi non sembrano evidenziarsi situazioni di particolare disagio, il dato non informa ovviamente delle caratteristiche dei laboratori stessi (tipo di PC in dotazione e numero di posti esistenti), quindi è necessario fare riferimento a quanto risulta dalla scheda dirigenti in merito alla tipologia dei laboratori e al numero di posti (vedi E1 scheda 2 dirigenti, dove peraltro si evidenzia che il rapporto medio studenti computer è di circa 16 studenti per computer, mentre il dato medio italiano per la scuola primaria è di 14,2<sup>1</sup>).

Altri apparati accessori utilizzati sono lo scanner (46%), la fotocamera digitale (32%), la videocamera (23%), masterizzatore per CD rom(36%) e per DVD (3%), videoproiettore (18%), lettori CDRom (70%) e DVD (25%).

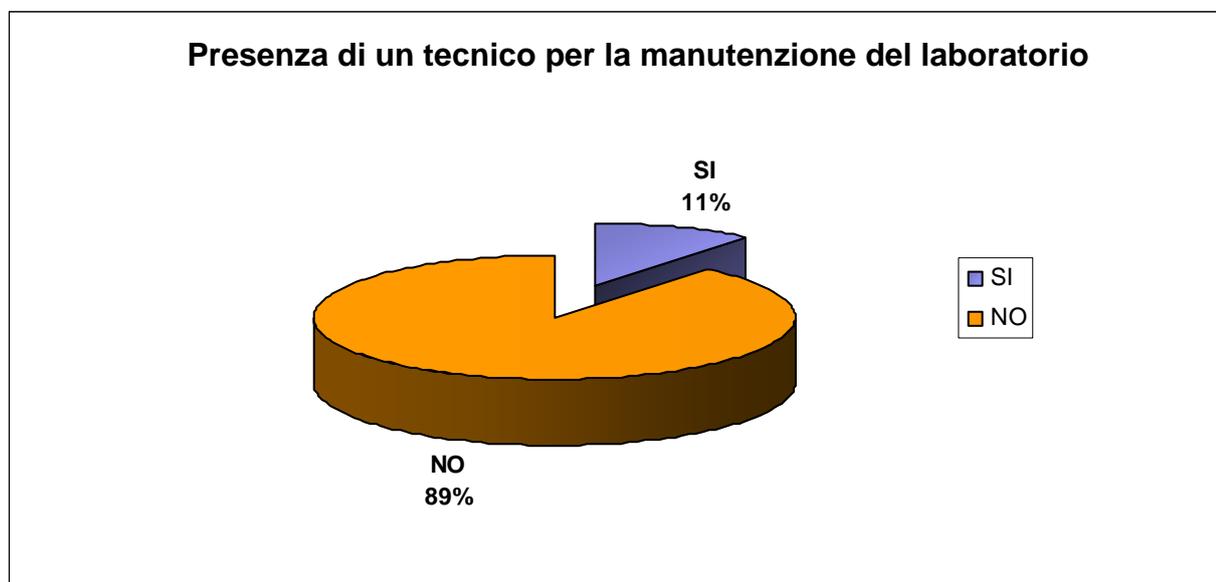
Vengono inoltre utilizzati internet (39%), posta elettronica (21%) e programmi in rete (13%) e strumenti come il videoregistratore (67%), il registratore audio (51%) e la TV (55%).

Nel complesso i dati rilevati sembrano evidenziare che gli insegnanti hanno a disposizione e usano vari strumenti tecnologici e multimediali. Ciò è abbastanza in contrasto con il giudizio espresso al punto D1 in cui il 32% dei docenti ritiene molto scarsa la dotazione e la funzionalità delle attrezzature tecnologiche. Siamo quasi certamente in presenza di situazioni molto diversificate sia per quanto riguarda la consistenza dei laboratori sia per quanto riguarda gli altri strumenti o supporti. Inoltre, questa percezione diversificata tra l'uso e la soddisfazione può essere data dal fatto che chi insegna leTIC è necessariamente abituato ad utilizzarle, in confronto a docenti di altre discipline, e quindi vorrebbe avere ulteriori strumenti o un numero più consistente degli stessi.

## C. LE MODALITÀ DI LAVORO DEI DOCENTI E I MATERIALI USATI

### C1. Presenza di un tecnico per la manutenzione dei laboratori

Totale risposte: 93



Circa il 90% degli insegnanti non usufruisce di un tecnico a supporto del lavoro in laboratorio.

<sup>1</sup> dati verificati da indagine Osservatorio tecnologico Miur nel 2004 da cui risulta che nelle scuole primarie il dato medio numero alunni per PC è 14,2 e nelle scuole secondarie di primo grado è di 12,7

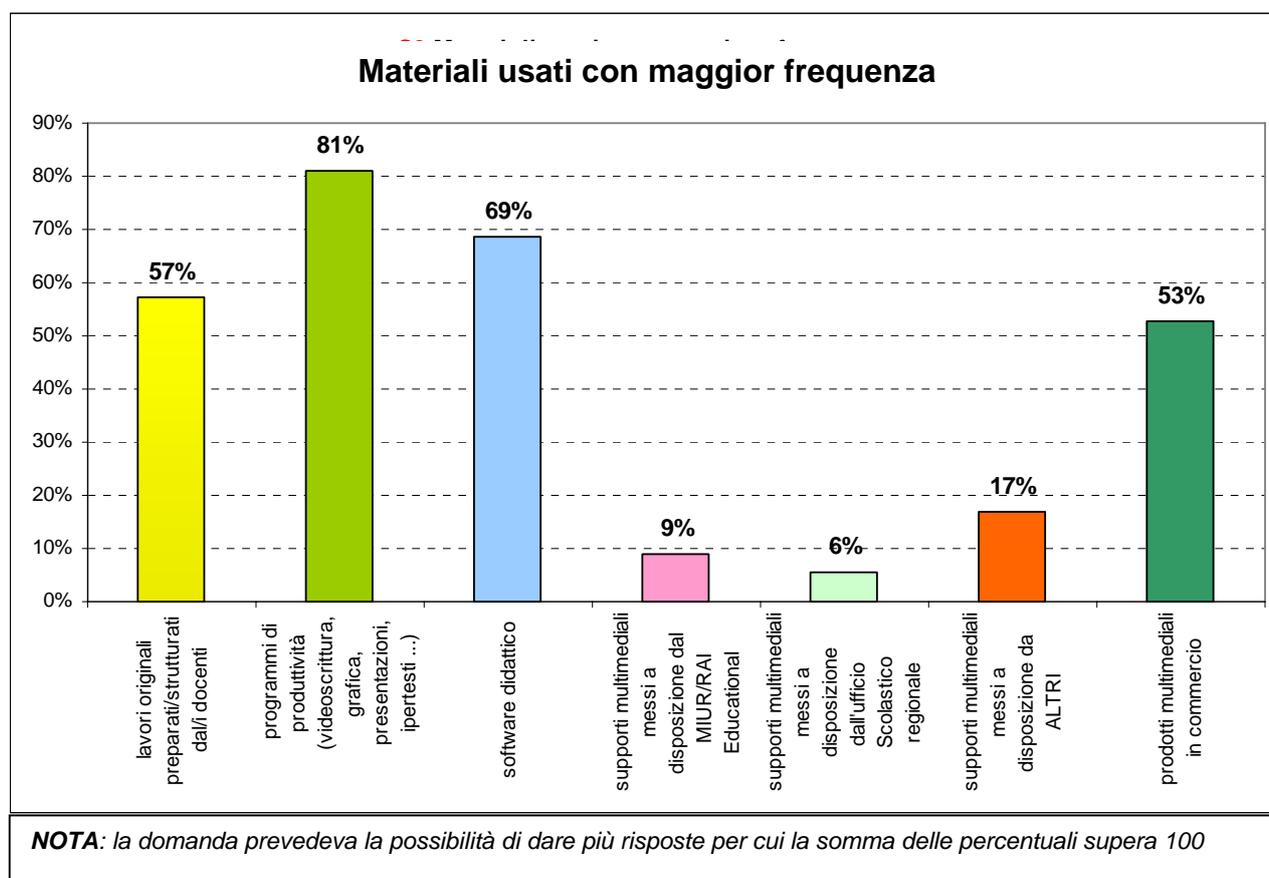
## C2. Organizzazione del lavoro

Totale risposte: 91

I docenti lavorano sia a livello individuale sia in compresenza, modalità che risulta più diffusa. Ciò fa pensare ad una articolazione oraria e didattica che permette oltre al lavoro a classe intera anche quello con gruppi meno numerosi di alunni; ciò risulta confermato dai dati rilevati nella seconda scheda di informatica da cui risulta che i gruppi di apprendimento sono organizzati come gruppi di livello, di compito e gruppi a classi aperte oltre al gruppo classe. D'altra parte anche dalla scheda 1 dirigenti si evidenzia come l'insegnamento delle TIC nel 40% dei casi si svolga anche nei Larsa e nella quota opzionale facoltativa nella misura del 33%.

## C3. Materiali usati con maggiore frequenza

Totale risposte: 89

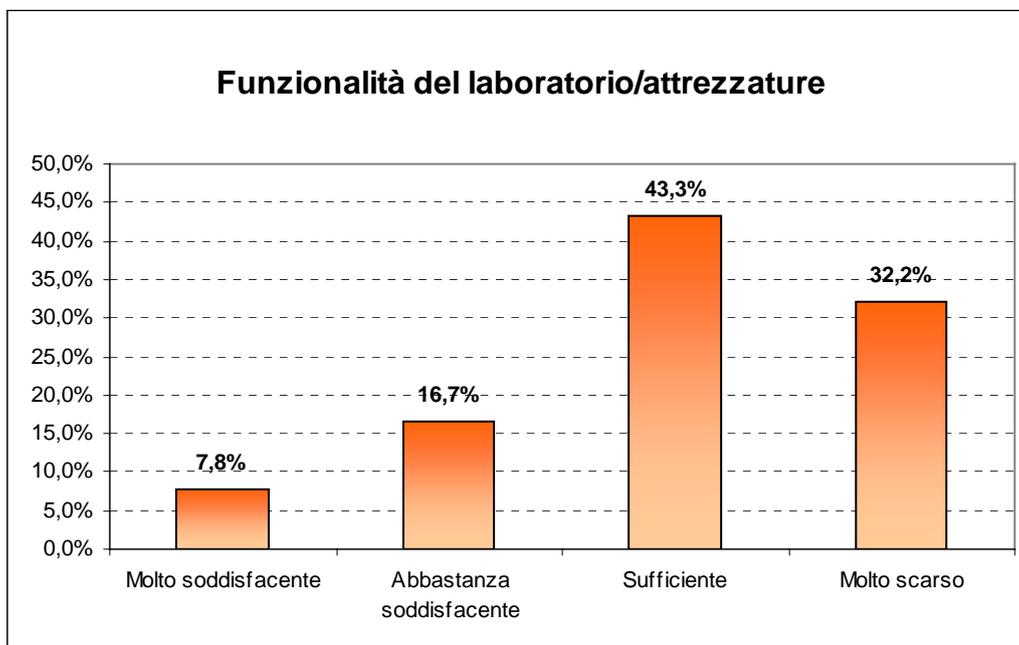


I materiali più usati sono i programmi di produttività tipici come grafica e videoscrittura (81%), software didattico (69%), prodotti multimediali commerciali (53%), e materiali originali preparati dagli stessi docenti (57%), mentre i supporti messi a disposizione dal MIUR/RAI educational o dall'Ufficio Scolastico Regionale vengono poco utilizzati.

## D. PERCEZIONE DEL CAMBIAMENTO E SODDISFAZIONE

### D1. Funzionalità del laboratorio e degli strumenti

Totale risposte: 90

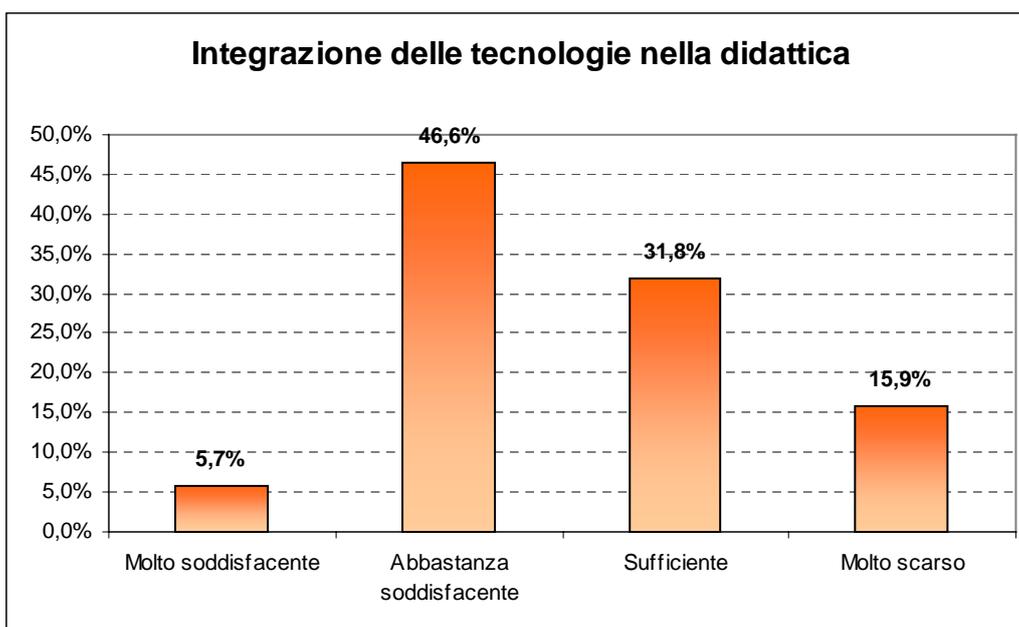


Meno della metà dei docenti (43%) ritiene sufficiente la funzionalità dei laboratori e delle attrezzature, circa un terzo (32%) la ritiene invece molto scarsa. Poco meno del 17% la ritiene soddisfacente e solo l'8% dei docenti la considera molto soddisfacente.

Da evidenziare il dato che un terzo degli insegnanti ritiene che la dotazione strumentale, necessaria per un efficace insegnamento delle TIC, sia molto carente.

### D2. Miglioramento della didattica grazie all'uso delle nuove tecnologie informatiche e telematiche

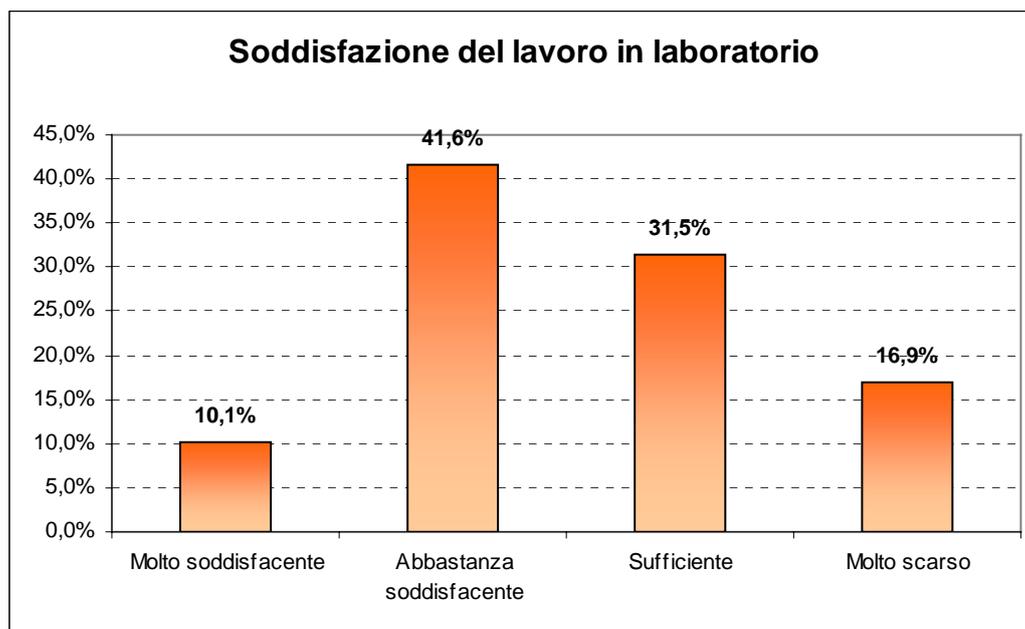
Totale risposte: 88



Circa il 47% dei docenti ritiene abbastanza soddisfacente il livello di integrazione delle TIC nella didattica, il 32% lo considera sufficiente e il 16% molto scarso. Questi dati sembrano in parte contraddire quanto emerso al punto D1 che metteva in evidenza come il 32% dei docenti considerasse la dotazione strumentale in uso molto scarsa. E' difficile pensare che in tali situazioni sia possibile un uso integrato delle TIC nella didattica, anche se ci sembra di poter affermare che, nella maggioranza dei casi, i docenti che hanno risposto le considerino non come un insegnamento aggiuntivo, ma come una attività trasversale alle varie discipline; molto probabilmente, dove le condizioni strumentali l'hanno resa possibile, esiste una esperienza di integrazione delle TIC maturata nel tempo e consolidata poi dalla con la legge di riforma.

### **D3. Soddisfazione del lavoro in laboratorio**

Totale risposte: 89



Anche in questo caso i dati numerici rilevati in relazione alla soddisfazione del lavoro in laboratorio sembrano contraddire quanto emerso sulla funzionalità dei laboratori. Infatti i docenti che ritengono il livello di soddisfazione del lavoro in laboratorio molto scarso, sono in numero inferiore (17%) rispetto ai docenti (32%) che consideravano, al punto D1, la dotazione strumentale in uso molto carente. Risultano invece in numero superiore quelli che considerano il livello soddisfacente.

Sembra di poter affermare che pure in presenza di una dotazione strumentale non sempre adeguata, i docenti considerino il lavorare in laboratorio un momento significativo e gratificante nella loro prassi didattica.

## **Sintesi**

### *Numero di classi e diffusione dell'insegnamento delle TIC*

La maggioranza dei docenti insegna in una o due classi e proviene dall'area disciplinare linguistica o matematico-scientifica in proporzioni quasi uguali.

Le TIC erano già state introdotte nel 67% dei casi prima della legge di riforma.

### *Risorse tecnologiche e loro utilizzo*

Per quanto riguarda le risorse tecnologiche gli insegnanti hanno a disposizione e usano varie risorse tecnologiche e multimediali, sia i laboratori che altri apparati accessori (scanner, masterizzatori, ecc.) e risorse esterne ai laboratori come videoregistratore, audioregistratori e TV. Videoregistratore e TV sono utilizzati da più della metà dei docenti. Anche se questo dato difficilmente può essere correlato all'insegnamento delle TIC, dimostra, e ciò è confermato nella scheda dirigenti relativamente alle strutture tecnologiche, che nel tempo si sono affermati strumenti legati all'educazione all'immagine e più in generale alla multimedialità.

Il 17% dei docenti non ha ancora a disposizione un laboratorio informatico multimediale. Facendo riferimento alla scheda dirigenti anche dove la presenza e l'uso dei laboratori appaiono abbastanza diffusi (83%), si evidenziano situazioni di particolare disagio. Il dato più significativo è il numero esiguo delle postazioni

disponibili nei laboratori che hanno una media di 16 studenti per PC: è difficile immaginare con tali condizioni una efficace e reale integrazione delle tecnologie nella didattica e nel percorso formativo.

#### *Modalità di lavoro e materiali*

Il lavoro nei laboratori informatici non è supportato da un tecnico e ciò viene confermato dai dirigenti e dai docenti di inglese. Questo comporta una carenza nella manutenzione e nella gestione tecnica particolarmente gravi nel caso di guasti improvvisi che richiedono tempestivi interventi.

I materiali più usati sono i programmi di produttività tipici come grafica e videoscrittura (81%), software didattico (69%), prodotti multimediali commerciali (53%), e materiali originali preparati dagli stessi docenti (57%), mentre i supporti messi a disposizione dal MIUR/RAI educational o dall'Ufficio scolastico regionale vengono poco utilizzati.

#### *Soddisfazione dei docenti*

Circa un terzo degli insegnanti ritiene che la dotazione strumentale, necessaria per un efficace insegnamento delle TIC, sia molto carente.

Per quanto riguarda il livello di integrazione delle TIC nella didattica, la maggior parte dei docenti lo ritiene abbastanza soddisfacente o sufficiente. E' comunque difficile pensare che con una dotazione strumentale molto scarsa (come dichiarato da circa un terzo degli insegnanti) sia possibile un uso integrato delle TIC nella didattica. Sembra che, nella maggioranza dei casi, i docenti considerino le TIC un'attività trasversale alle varie discipline e, dove le condizioni strumentali lo rendono possibile, esista un'esperienza di integrazione delle TIC maturata nel tempo e consolidata poi con la legge di riforma.

Anche i dati relativi alla soddisfazione del lavoro in laboratorio, se incrociati con quelli sulla funzionalità, appaiono contraddittori: infatti, l'80% circa dei docenti si ritiene adeguatamente soddisfatto del lavoro in laboratorio mentre circa un terzo considera molto scarsa la funzionalità delle attrezzature. Sembra quindi che i docenti considerino il lavoro in laboratorio un momento significativo e gratificante nella loro prassi didattica pur in presenza di una dotazione strumentale non sempre adeguata.

## I DOCENTI DI TECNOLOGIA E INFORMATICA

### FORMAZIONE E DIDATTICA

Dati relativi alle classi prime e seconde della scuola primaria nell'a.s. 2004/05.

#### Introduzione

##### Strumenti e campi di indagine

La scheda relativa alla **Formazione e Didattica** tende a rilevare:

- A. I dati personali relativi all'anzianità di servizio e all'area disciplinare di insegnamento
- B. La formazione iniziale e in servizio
- C. L'organizzazione oraria e didattica
- D. La documentazione e certificazione del processo di apprendimento;
- E. La percezione del cambiamento e soddisfazione in relazione alla riforma e all'insegnamento.

##### Universo di riferimento

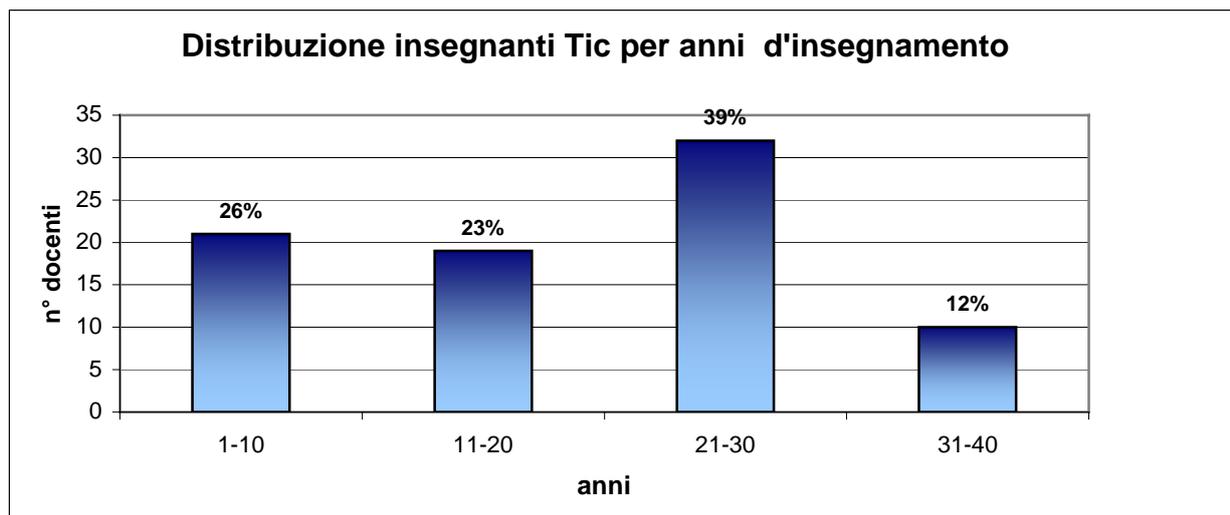
Hanno risposto **82 docenti** di **23 Istituti Comprensivi** sui 33 presenti nella Provincia di Pisa.

#### Lettura e commento dei dati

##### A. DATI PERSONALI

###### A1. Anni di insegnamento:

Totale risposte: 82.



**Nota:** l'altezza delle colonne corrisponde al numero dei docenti; sopra le colonne è riportato il valore in percentuale.

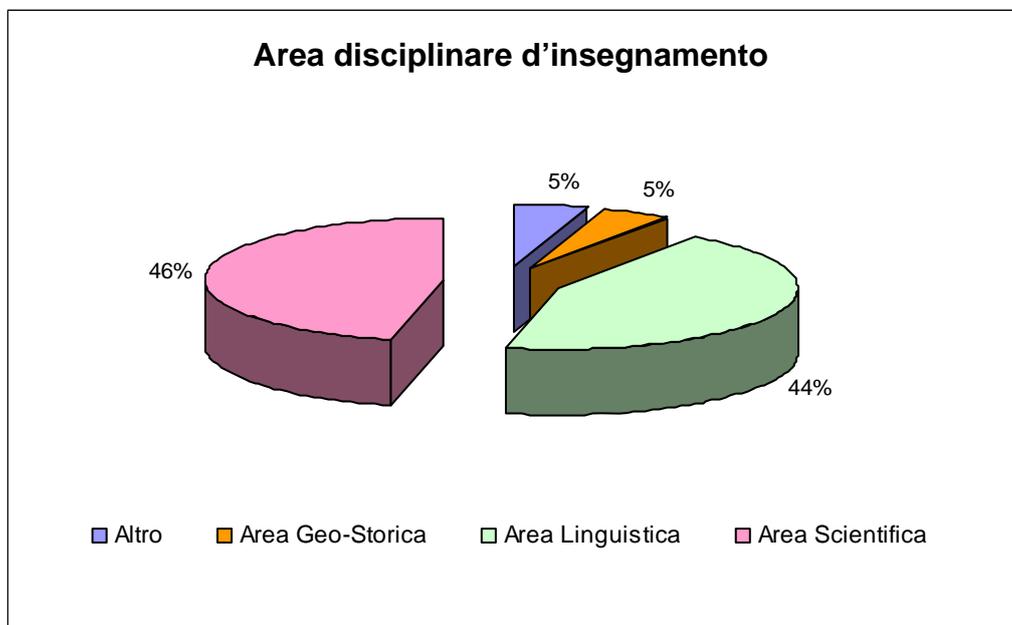
Il valore più frequente corrisponde agli insegnanti che hanno una anzianità di servizio compresa tra 21-30 anni, che rappresentano il 39 %; si evidenzia inoltre che i docenti con anni di servizio compresi tra 1-20 sono 40 (49%) e i docenti con anni di servizio compresi tra 21-40 sono 42 (51%).

Gli insegnanti di informatica sembrano abbastanza "anziani" e ciò può ragionevolmente farci pensare ad un interesse verso le TIC maturato nel tempo; ciò è anche confermato dal fatto che in molte istituzioni

scolastiche del campione ( 67%, domanda A2-A3 della prima scheda), le TIC sono state introdotte prima della legge di riforma e da quanto emerge anche sulla formazione in servizio (domanda B2 di questa scheda) in cui i primi corsi di aggiornamento- formazione seguiti risalgono agli anni '90.

## A2. Area disciplinare prevalente

Totale risposte: 82.

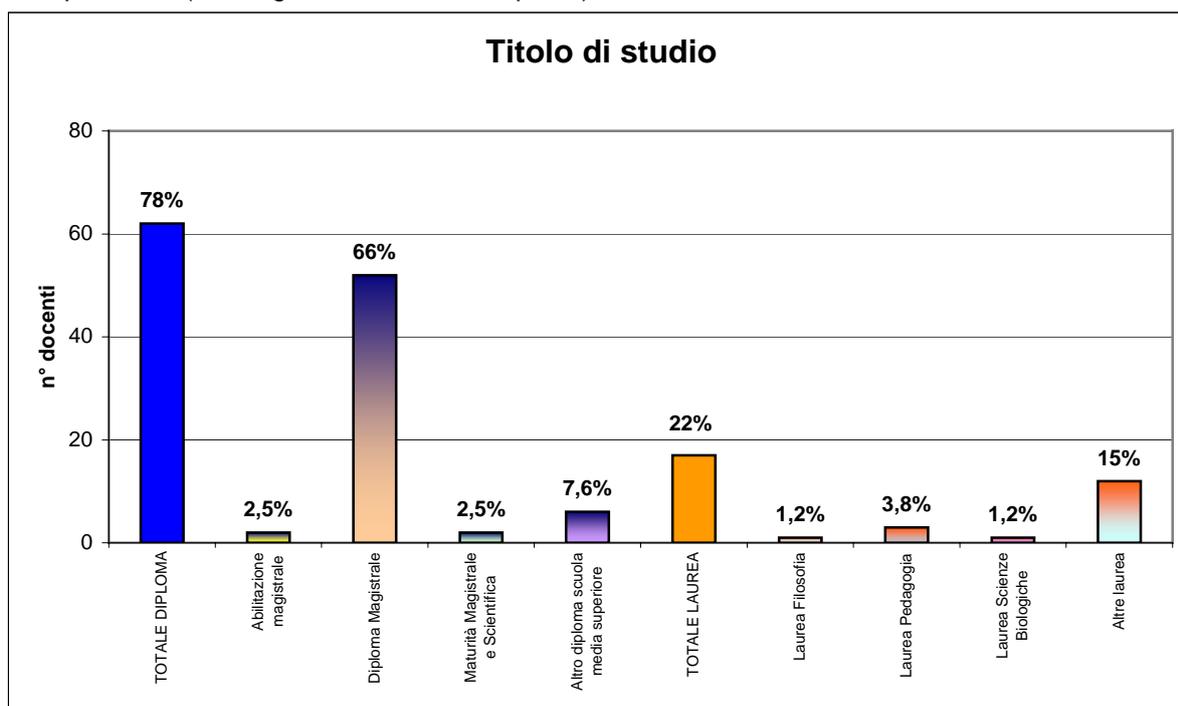


Quasi tutti gli insegnanti di informatica, il 90%, provengono dall'area linguistica e scientifica, con una lieve prevalenza di docenti dell'area scientifica (38/82).

## B. FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO

### B1.1 Titolo di studio

Totale risposte: 79 ( 3 insegnanti non hanno risposto).

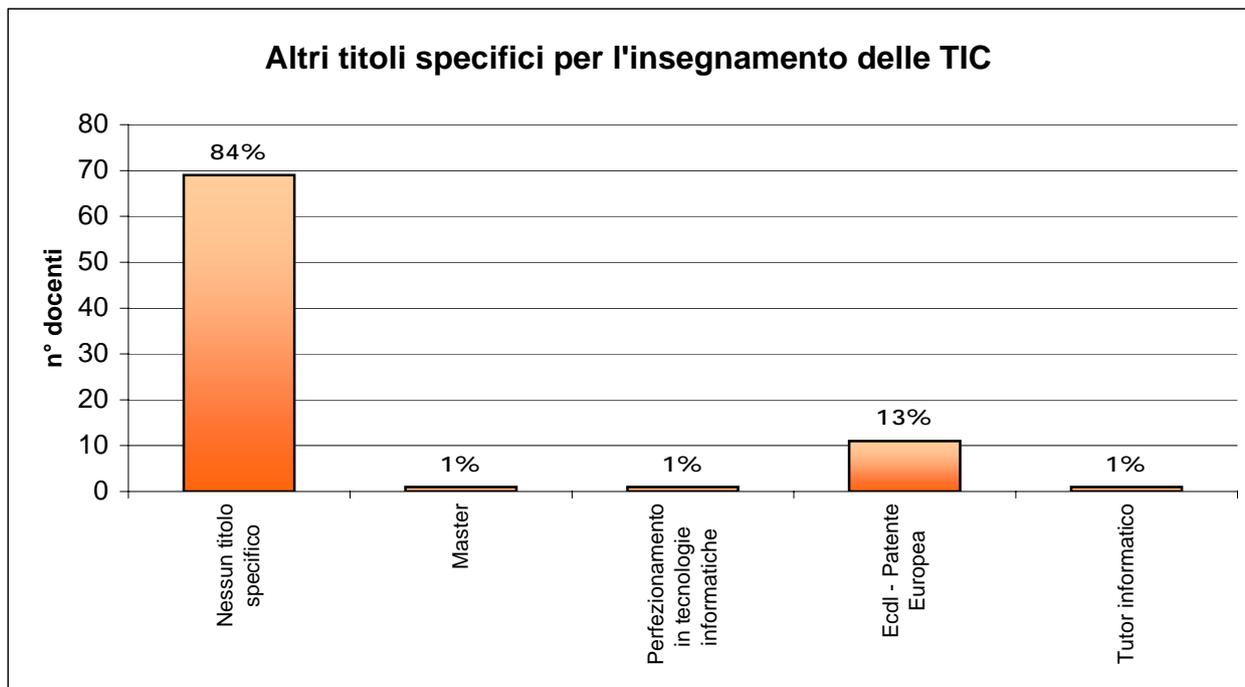


**Nota:** l'altezza delle colonne corrisponde al numero dei docenti; sopra le colonne è riportato il valore in percentuale.

La maggior parte dei docenti, il 78%, ha il diploma e il 21,5% ha la laurea. Questi ultimi sono 17 su 79, un numero non elevato, ma abbastanza significativo e destinato in futuro ad aumentare con la formazione universitaria prevista per tutti i docenti di ogni ordine e grado.

### B1.2 Altri titoli

Totale risposte: 82.

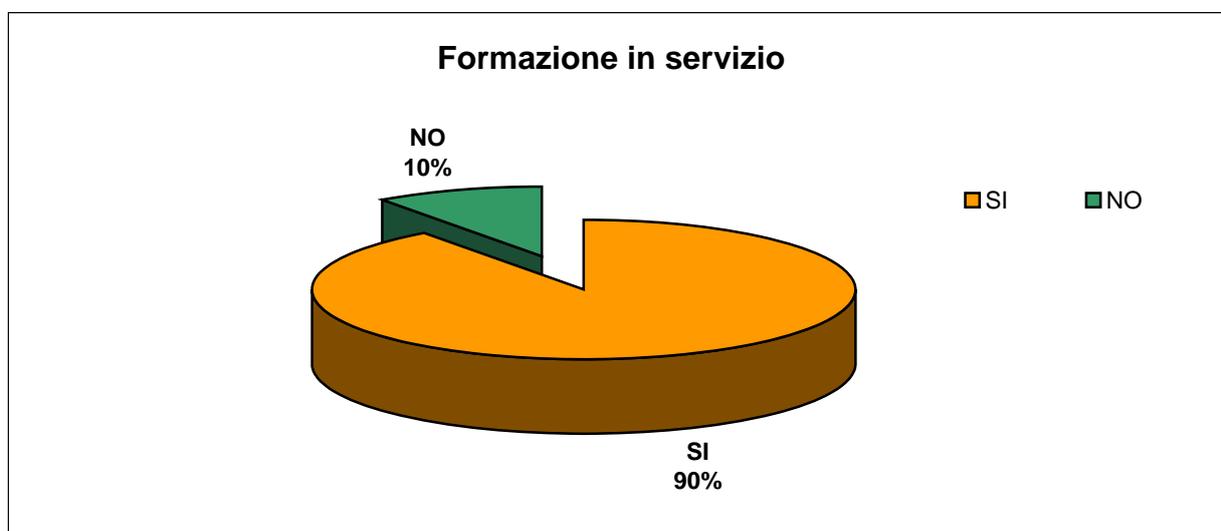


**Nota:** l'altezza delle colonne corrisponde al numero dei docenti; sopra le colonne è riportato il valore in percentuale.

Fra gli insegnanti che hanno risposto, 69 su 82, che corrispondono all' 84%, non hanno titoli specifici per l'insegnamento TIC, 11 su 82 (13%) hanno la patente ECDL europea 1 ha un perfezionamento in tecnologie informatiche, 1 è tutor informatico ( DM61), 1 ha un master.

### B2. Corsi di formazione in servizio

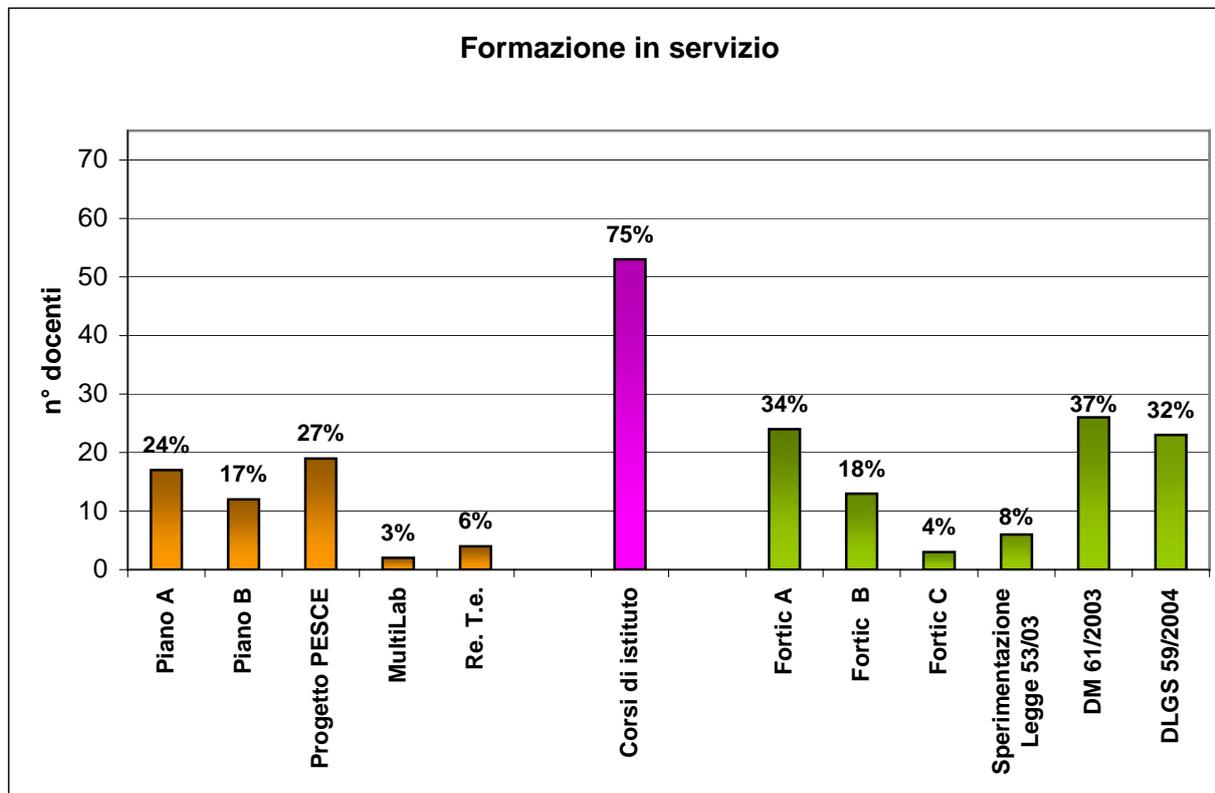
Totale risposte: 79.



Fra gli insegnanti che hanno risposto, 71 hanno seguito corsi di aggiornamento-formazione in servizio, corrispondenti ad una percentuale di circa il 90%; il 10% non ha mai seguito corsi di aggiornamento-formazione né prima né dopo la legge di riforma; a questi dobbiamo aggiungere anche i 3 insegnanti che non hanno risposto.

### B2.1 Se SI quali tra i seguenti

Totale risposte: 71.



**Nota:** l'altezza delle colonne corrisponde al numero dei docenti; sopra le colonne è riportato il valore in percentuale. La somma delle percentuali supera 100 perché la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte

I 71 docenti che hanno risposto positivamente, hanno seguito **uno o più corsi** di formazione sia prima che dopo la legge di riforma. Prima della legge di riforma, le scelte selezionate dai docenti sono 54 e riguardano corsi attuati negli anni '90 dall'Amministrazione centrale o periferica della Pubblica Istruzione ( Piano A, Piano B, Multilab e R.eT.E) e il progetto PESCE attuato dal CSA- PISA a supporto della sperimentazione dell'autonomia scolastica; negli anni 2003-2004 le scelte selezionate sono 95 e i corsi sono Fortic A-B-C e quelli indetti con i decreti attuativi della legge attraverso i punti EDU 2003-2004. I corsi attuati a livello di istituzioni scolastiche e seguiti sono 53, la maggior parte dei quali possiamo ragionevolmente presumere siano stati fatti prima della riforma, in relazione all'introduzione dell' informatica nella scuola precedente la stessa legge.

Possiamo quindi dire che l'alfabetizzazione informatica dei docenti è avvenuta in modo abbastanza diffuso prima della legge di riforma e si è ulteriormente sviluppata e consolidata con le iniziative previste dai decreti attuativi della legge stessa.

### B3. Giudizio sulle competenze acquisite rispetto alle innovazioni introdotte

Totale risposte: 82.

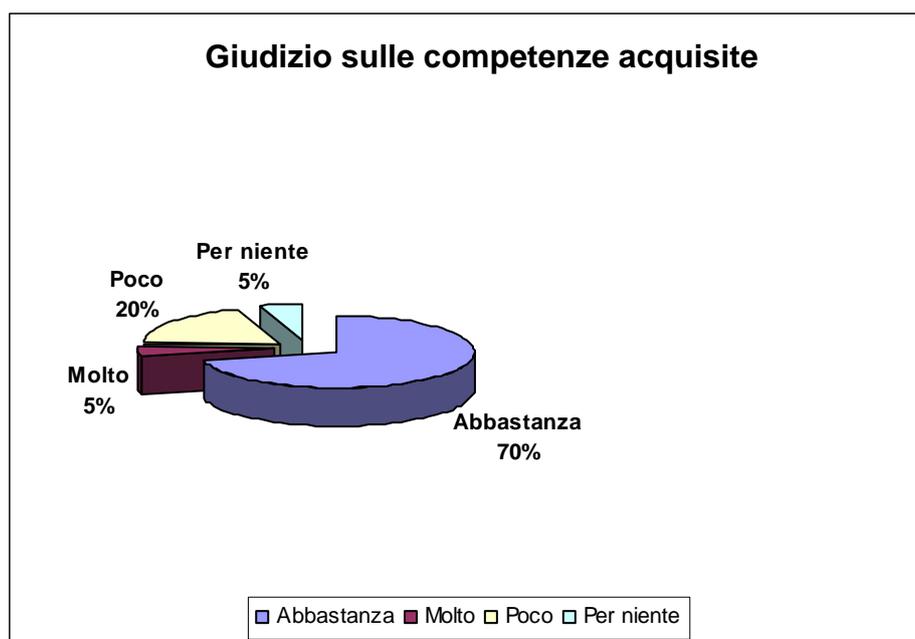
La formazione fornita rispetto alle innovazioni introdotte viene giudicata:

“Abbastanza adeguata” da 58 insegnanti (70%)

“Molto” da 4 (5%)

“Poco” da 16 (20%)

“Niente” da 4 (5%)



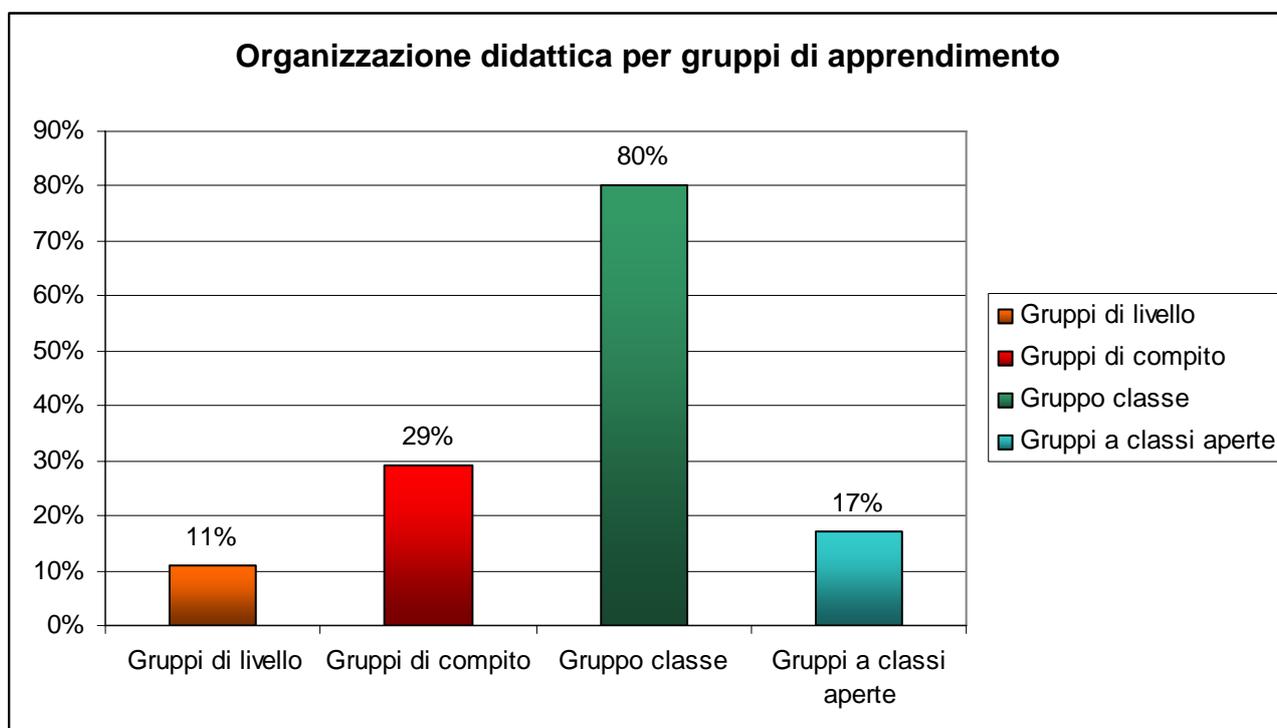
La maggioranza degli insegnanti, il 75% giudica nel complesso positivamente il livello di competenze acquisito, il 25% non lo ritiene adeguato; questo ultimo dato risulta confermato dal numero di docenti che non hanno seguito alcun corso di formazione in servizio.

E' interessante confrontare questi dati con quelli emersi dai questionari dei docenti di inglese dove il 41% del campione ritiene di essere poco soddisfatto delle competenze acquisite.

## C. ORGANIZZAZIONE ORARIA E DIDATTICA

### C1. Organizzazione didattica per gruppi di apprendimento

Totale risposte: 81.

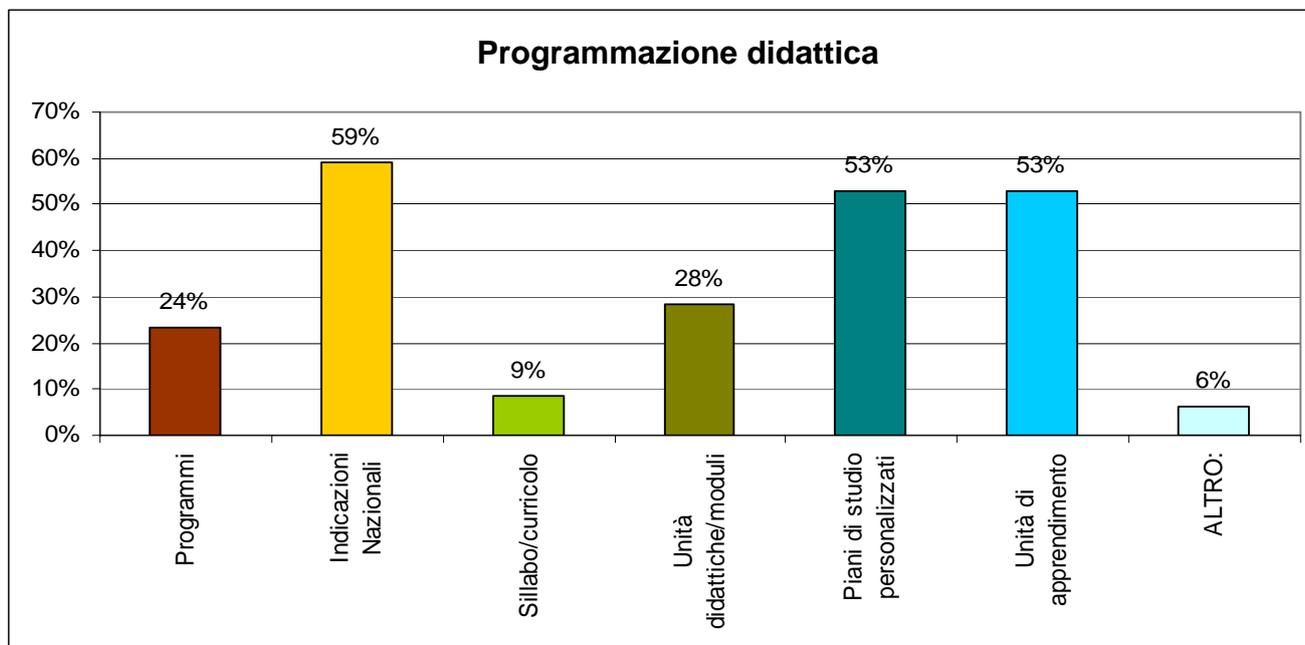


**Nota:** La somma delle percentuali supera 100 perché la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte

Il **gruppo di apprendimento** è in genere quello tradizionale della **classe** (80%), ma sono presenti anche gruppi a classi aperte (17%), gruppi di livello (11%) e quelli di compito(29%). Questo può indicare che in diverse scuole esiste una attenzione verso una didattica differenziata e una certa flessibilità nell'organizzazione dell'orario che favorisce la formazione di gruppi diversi dal gruppo classe.

## C2. La programmazione didattica di Tecnologia e Informatica

Totale risposte: 81.

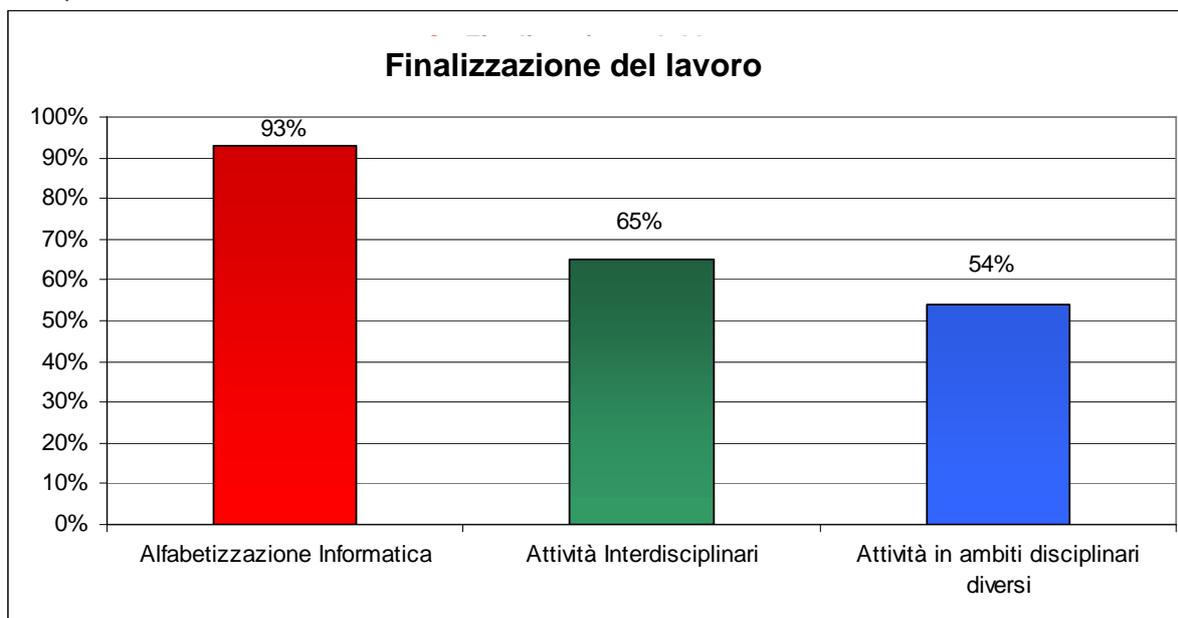


**Nota:** La somma delle percentuali supera 100 perché la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte

La **programmazione** è fatta sia sulla base delle **Indicazioni nazionali** (da 48 insegnanti su 81 corrispondenti al 59%) sia sui **Programmi** e sul **sillabo/curricolo** (19 e 7 su 81, corrispondenti rispettivamente al 24% e al 9%) ed è realizzata rispettivamente per unità di apprendimento, piani di studio personalizzati (43 e 43 corrispondenti entrambi al 53%) e per unità didattiche/moduli (23 corrispondenti al 28%). Possiamo dire che gli insegnanti che programmano in base alle Indicazioni nazionali, elaborano anche i piani di studio personalizzati e lavorano anche per unità d'apprendimento, ma sono ancora presenti insegnanti che si organizzano in base ai programmi, al sillabo-curricolo e alle unità didattiche o moduli e che sembrano far riferimento ad una didattica pre-riforma. Questo può indicare il permanere della prassi precedente accanto alle nuove indicazioni che hanno comunque una ampia diffusione.

### C3. Il lavoro è prevalentemente finalizzato a:

Totale risposte: 82.

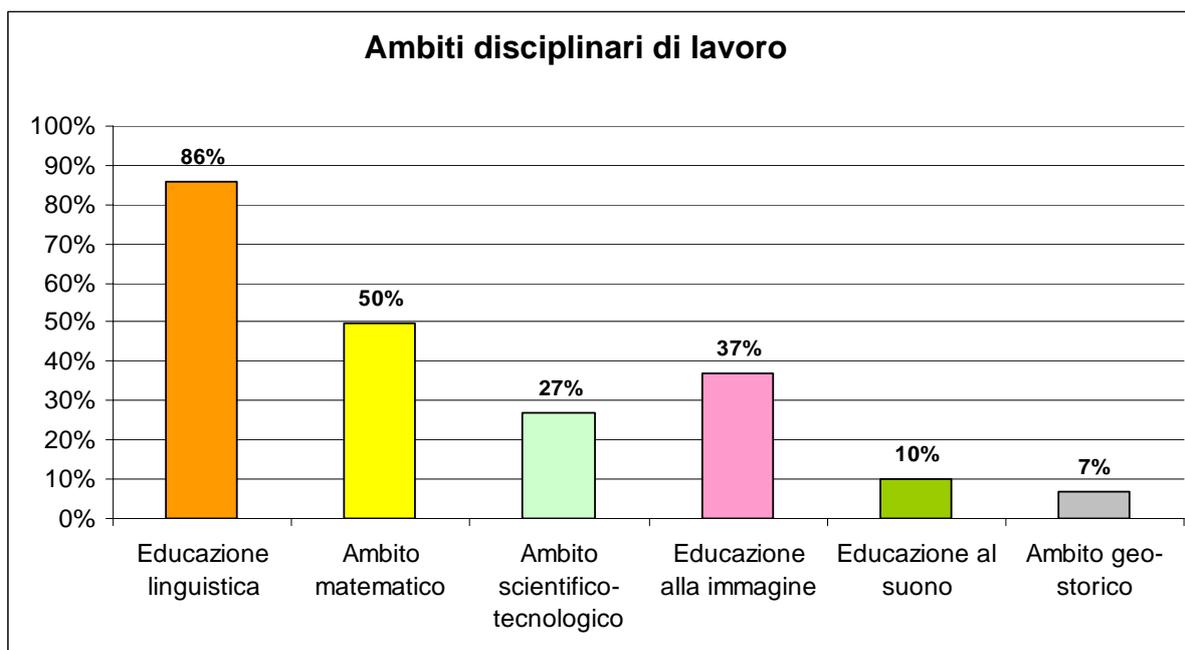


**Nota:** La somma delle percentuali supera 100 perché la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte

Il lavoro è finalizzato prevalentemente alla alfabetizzazione informatica (76 su 82 corrispondenti al 93%), ad attività in ambiti disciplinari diversi (44 su 82 corrispondenti al 54%) e ad attività interdisciplinari (53 su 82 corrispondenti al 65%), dato quest'ultimo che risulta confermato anche dai dirigenti in relazione all'utilizzo dei laboratori (sezione G seconda scheda); è evidente che per far lavorare i bambini con i PC, sia necessaria una prima alfabetizzazione informatica, ma appare evidente anche un uso dell'informatica non separato dalle discipline ed integrato con esse anche attraverso attività di tipo interdisciplinare.

### C4. Aree disciplinari prevalenti nel caso di lavoro finalizzato ad ambiti diversi

Totale risposte: 70.



**Nota:** La somma delle percentuali supera 100 perché la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte

Gli ambiti di lavoro prevalenti risultano l'Educazione linguistica (60 su 70 corrispondenti all'86%), matematica (35 su 70 corrispondenti al 50%), scienze-tecnologia (19, corrispondenti al 27%) educazione all' immagine (26, corrispondenti al 37%), in accordo con il fatto che la maggior parte dei docenti proviene dall'area linguistica e dall'area matematico-scientifica (vedi domanda A2).

Possiamo dire che, come accade spesso anche in altri settori scolastici, è all'interno dell'ambito linguistico che sono spesso utilizzate di più le tecnologie informatiche e della comunicazione.

#### **C5. Le tecnologie informatiche sono introdotte ...**

Totale risposte: 81.

Le tecnologie informatiche sono introdotte in accordo con la programmazione della classe dalla stragrande maggioranza dei docenti, così come la gestione delle attività viene attuata da uno o più docenti del team della classe e quindi fa parte integrante del curriculum.

#### **C6. Le attività di informatica sono gestite da:**

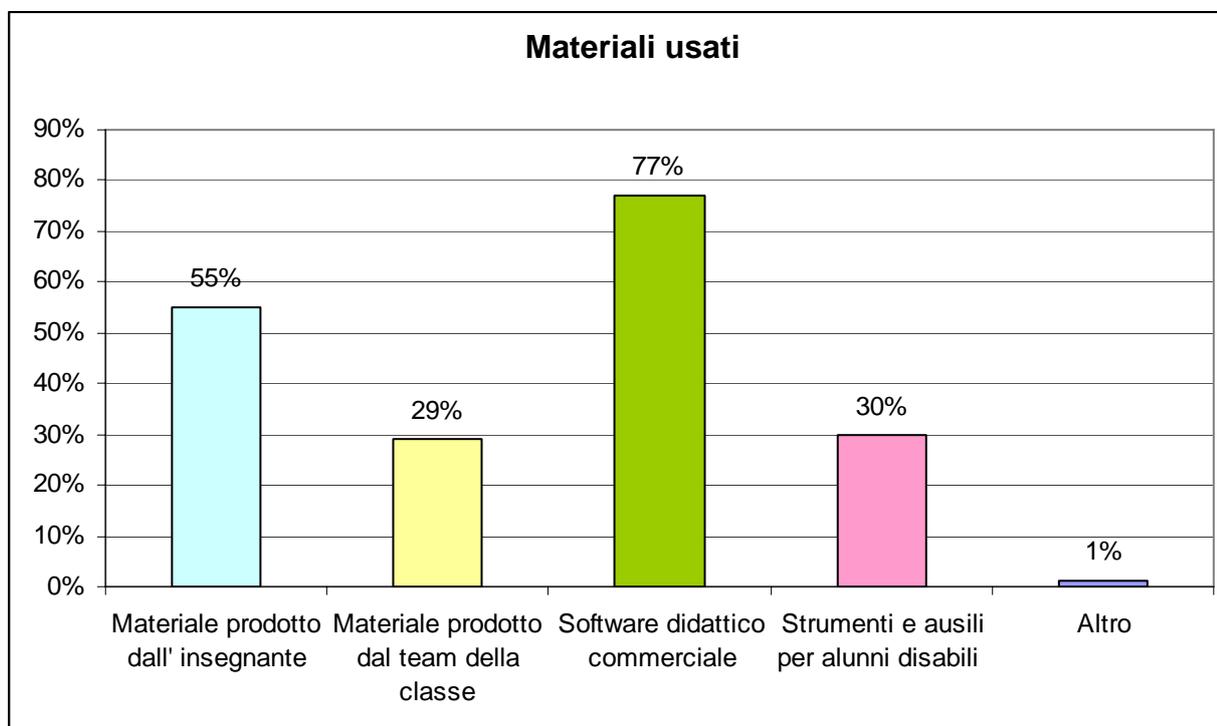
Totale risposte: 80.

Le attività sono gestite da uno o più docenti del team classe nel 97% dei casi e da un docente esterno al team classe nel 3% dei casi.

#### **C7. I Materiali in uso**

Totale risposte: 82.

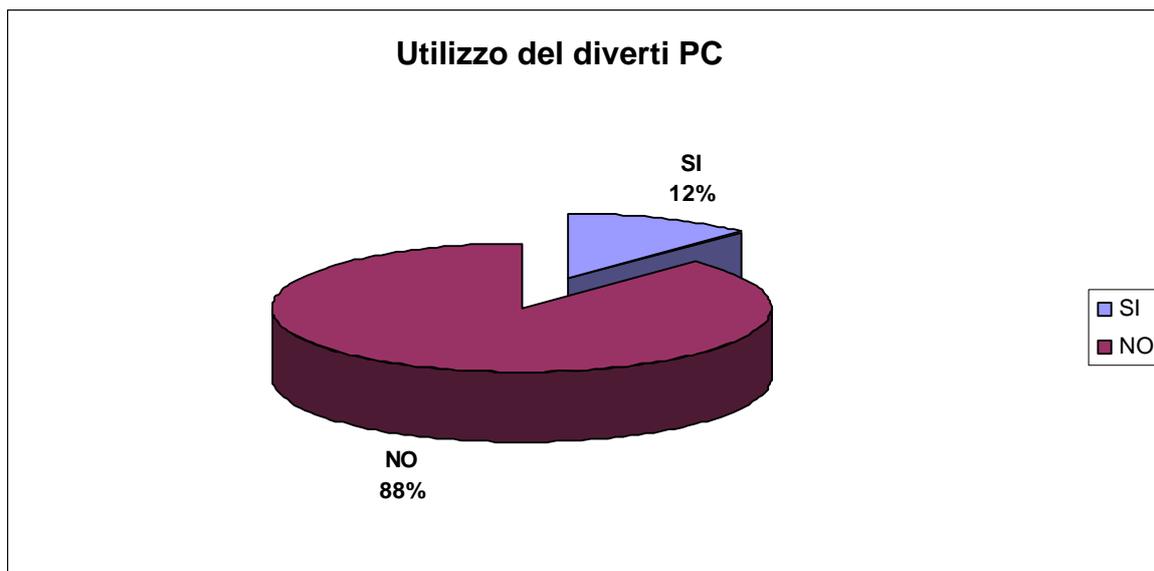
Risulta prevalente l'uso di software commerciali (77%), ma anche materiale prodotto dagli insegnanti sia a livello individuale sia in team (55% e 29%) e materiale per alunni disabili (30%)



**Nota:** La somma delle percentuali supera 100 perché la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte

#### **C8. Utilizzo di DivertiPC**

Totale risposte: 73



Il *DivertiPC* non è in genere utilizzato (64 No corrispondenti all'88% delle risposte contro 9 Sì).

#### **C8. Gradimento del *DivertiPC***

Nella valutazione in una scala da 4 a 1 (molto, abbastanza, sufficiente, poco), dei nove insegnanti che utilizzano il *DivertiPC*, 4 hanno risposto di gradirlo "Molto", 3 di gradirlo "Abbastanza" e 2 "Sufficientemente o poco".

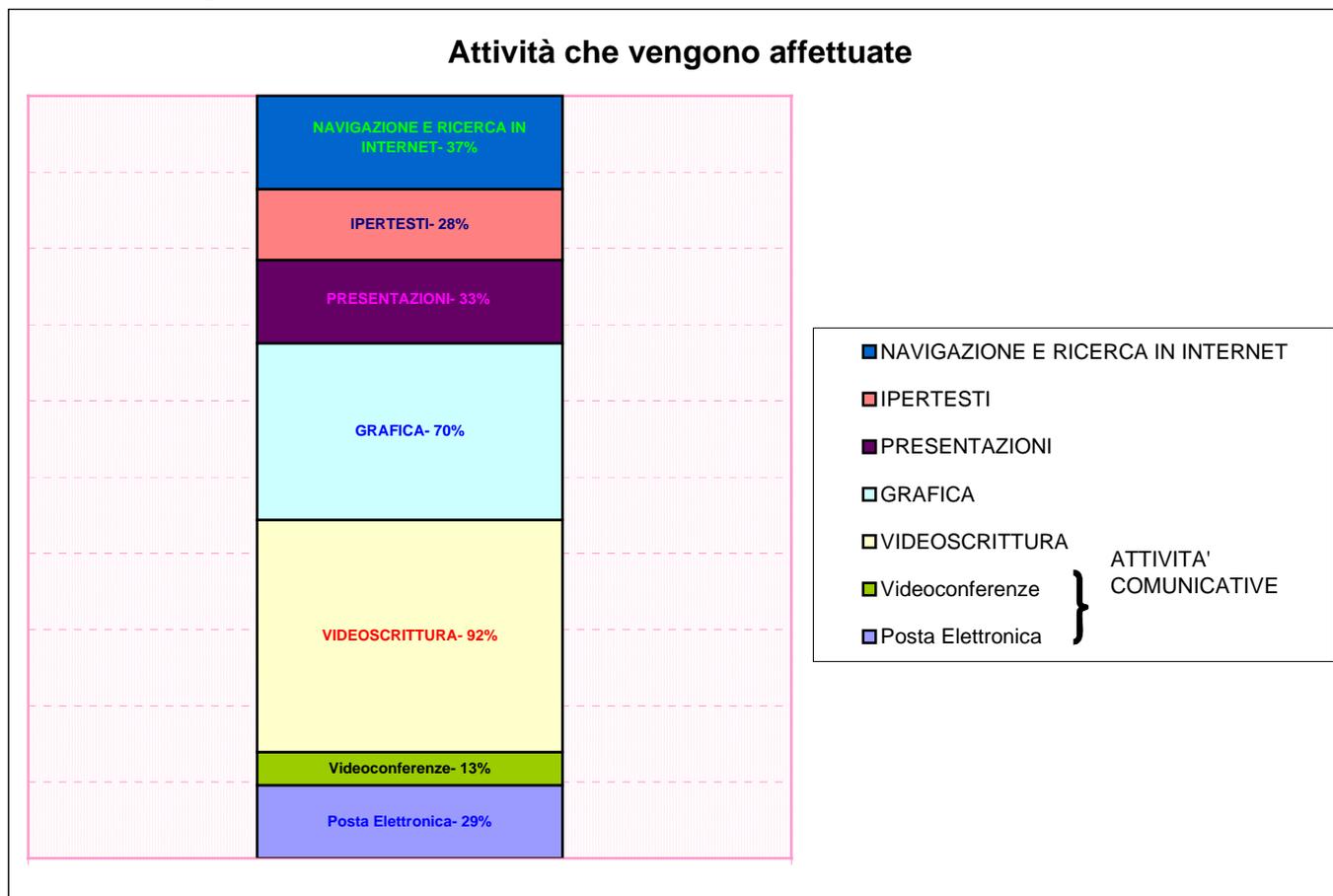
### C9. Le attività effettuate in classe

Totale risposte: 75.

Fra le attività risultano prevalenti la videoscrittura e la grafica (rispettivamente 69 e 53 su 75, corrispondenti al 92% e al 70%), ma è presente anche la ricerca e navigazione in Internet (28 su 75 corrispondente al 37%) e attività comunicative come la posta elettronica ( 22 su 75 corrispondente al 29%).

Sono tutte attività che sembrano indicare un utilizzo trasversale delle tecnologie nella didattica.

E' ragionevole pensare che il riferimento a presentazioni PPT e ipertesti rimandi a materiale utilizzato e/o costruito dall'insegnante stesso per le attività di lavoro

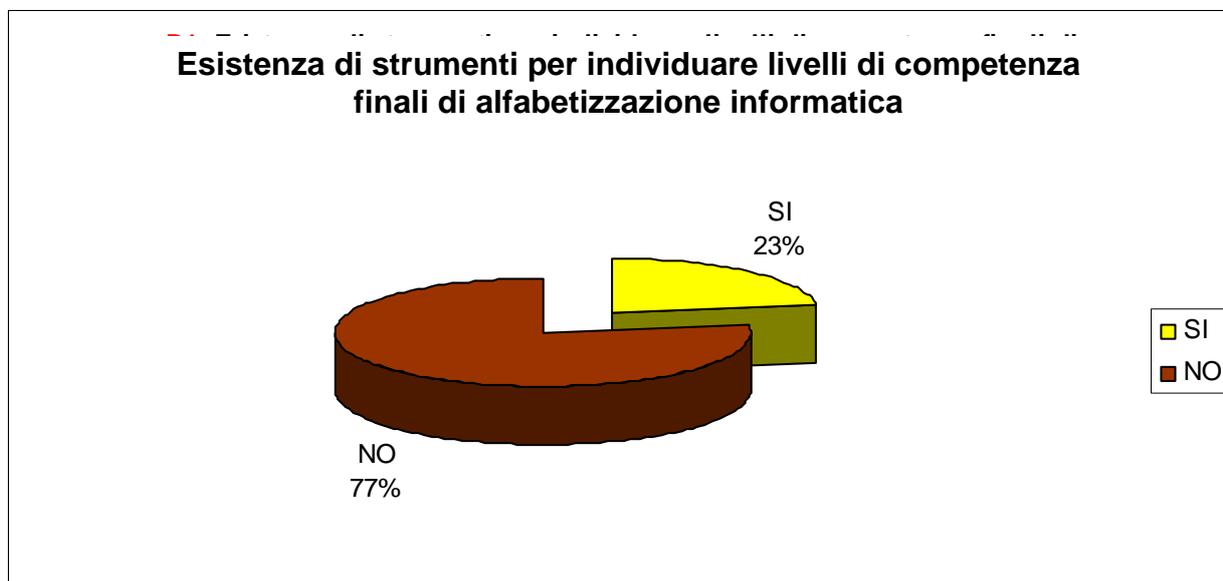


**Nota:** La somma delle percentuali supera 100 perché la domanda prevedeva la possibilità di dare più risposte

## D. DOCUMENTAZIONE E CERTIFICAZIONE DEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO

### D1. Strumenti previsti per l'individuazione dei livelli di competenza finali di alfabetizzazione informatica

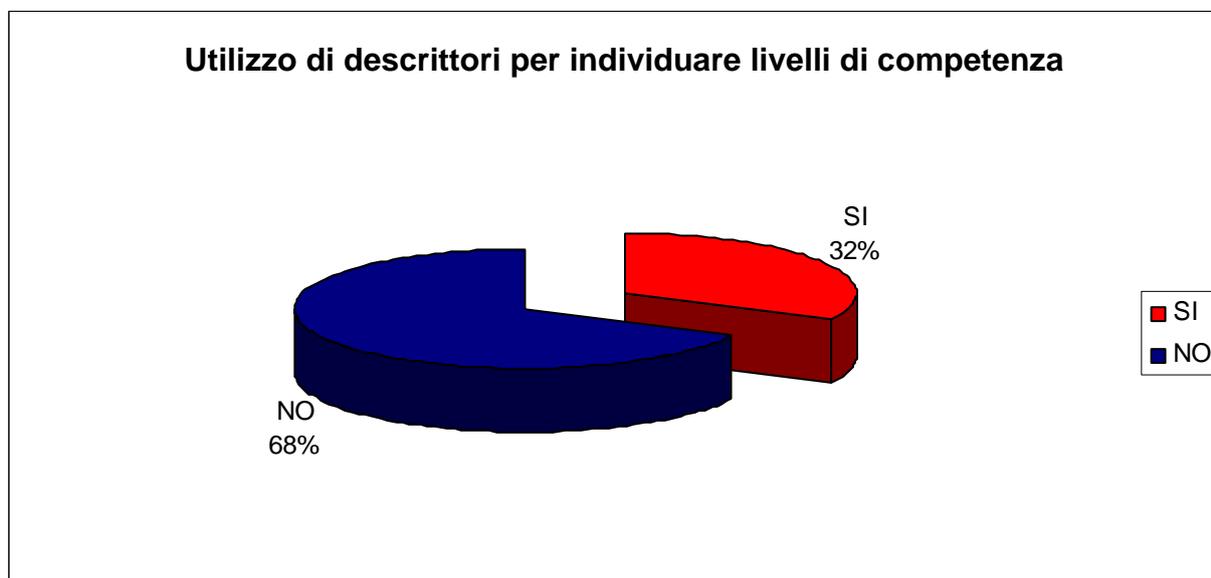
Totale risposte: 80.



Solo il 23% dei docenti afferma di utilizzare strumenti per l'individuazione di competenze finali di alfabetizzazione informatica.

### D2. Uso di descrittori per l'individuazione dei livelli di competenza

Totale risposte: 77.

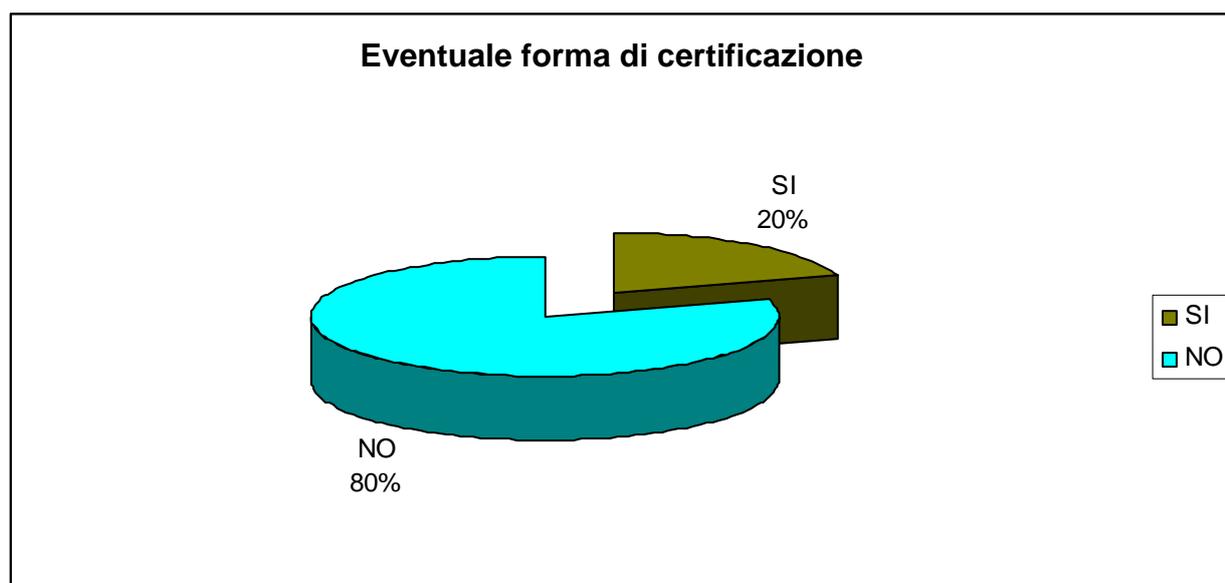


Il 32% dichiara di utilizzare dei descrittori per individuare i livelli di competenza, ma non viene data alcuna risposta su quali siano quelli effettivamente adottati.

### **D3 Adozione della certificazione delle competenze**

Totale risposte: 79.

Nel 20% dei casi è prevista una forma di certificazione delle competenze



### **D4. Se SI quando**

Totale risposte: 16.

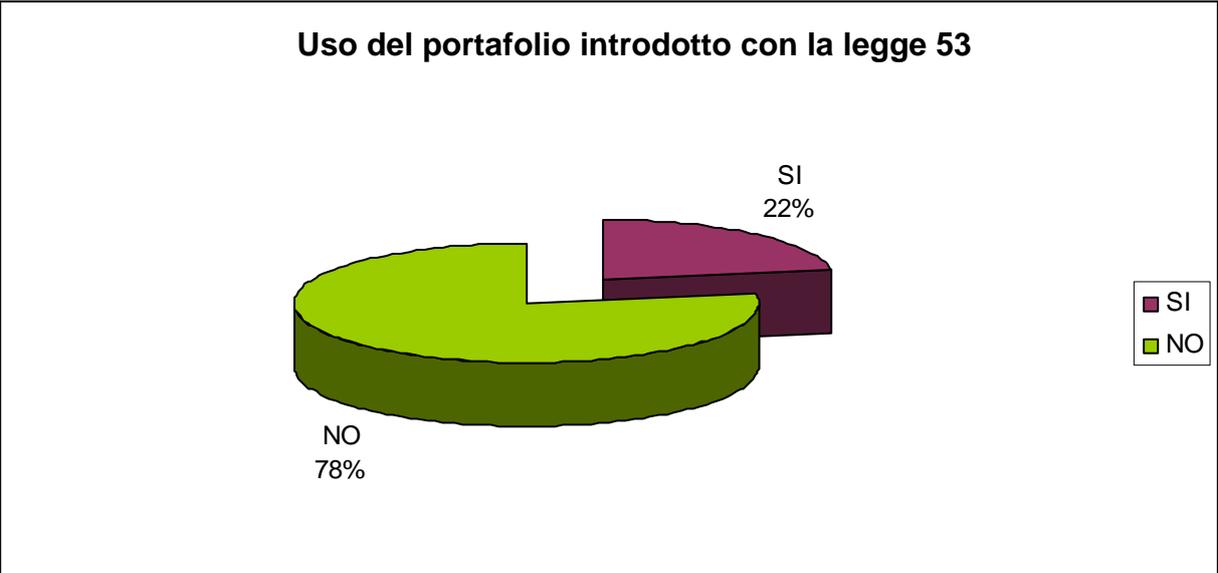
Tutti gli insegnanti che hanno risposto positivamente operano tale certificazione a fine anno e 3 di essi anche a fine quinquennio.

Nel complesso ci sembra di poter dire che gli insegnanti pongono minore attenzione a questo elemento della certificazione delle competenze rispetto ad altri e ciò non è positivo, in quanto una valutazione delle competenze permette sia all'insegnante che all'alunno di conoscere i livelli raggiunti, e agli insegnanti del ciclo successivo di avere elementi di conoscenza su cui operare per permettere approfondimenti e perfezionamenti.

### **D5. Uso del Portfolio dello Studente introdotto dalla legge 53/03**

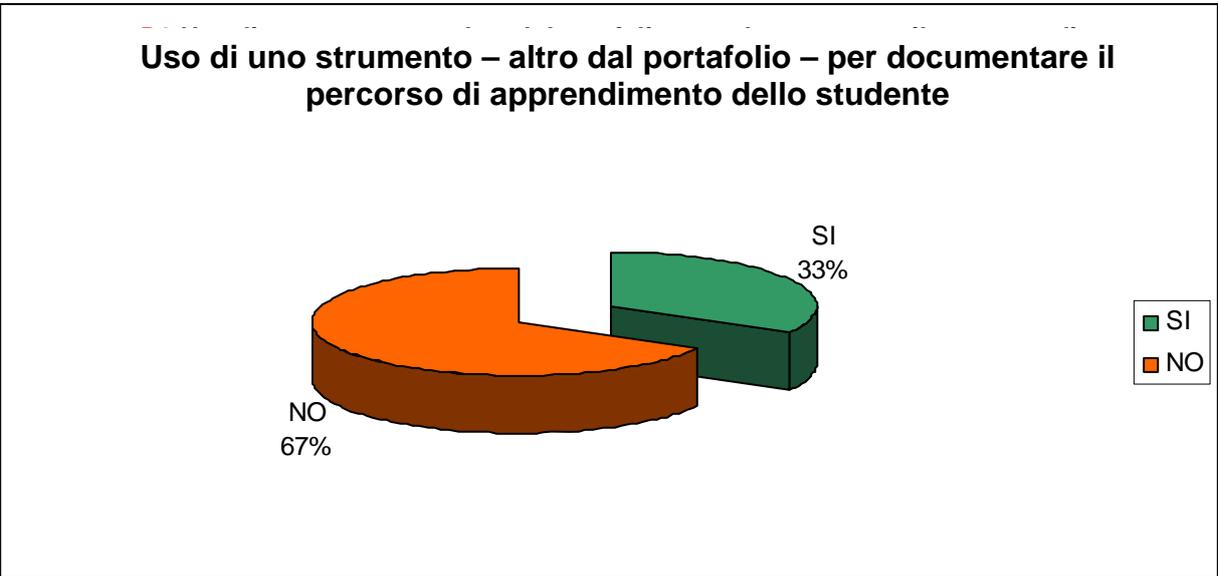
Totale risposte: 81.

L'uso del portfolio è limitato al 22% degli insegnanti. Questo dato rimanda alle posizioni che le istituzioni scolastiche hanno assunto in merito a tale strumento, in particolare alla sua utilità per la documentazione del percorso di apprendimento.



**D6. Eventuale introduzione di un altro strumento ideato dalla scuola o da più scuole in rete per documentare il percorso di apprendimento dello studente**  
 Totale risposte: 80.

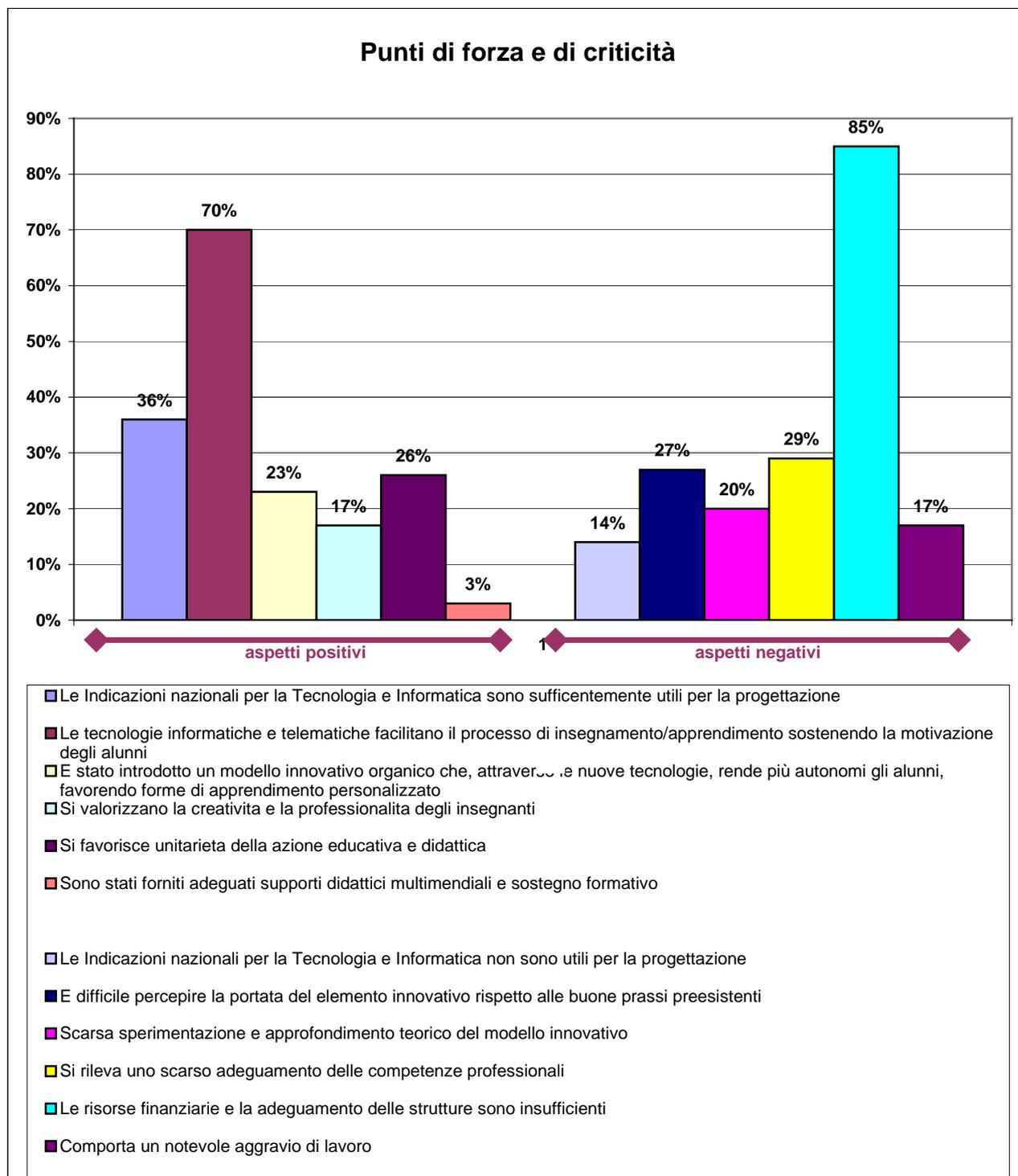
Il 33% degli insegnanti adotta uno strumento- altro dal portfolio per documentare il percorso di apprendimento dello studente.  
 Nel complesso, tenendo conto anche dei dati riferiti al portfolio (vedi D5), si può dire, che la documentazione del percorso di apprendimento non viene adottata da circa la metà dei docenti del campione.



## E. PERCEZIONE DEL CAMBIAMENTO E SODDISFAZIONE

**E1. Punti di forza e di criticità in relazione all'insegnamento della Tecnologia e Informatica a seguito dell'introduzione della legge 53/03 e dei decreti attuativi. Indicare non più di tre aspetti positivi e/o negativi.**

Per gli aspetti positivi hanno risposto 74 docenti. Per gli aspetti negativi hanno risposto 78 docenti.



**Nota:** La somma delle percentuali, sia per gli aspetti positivi che per quelli negativi, supera 100 perché in entrambi i casi era prevista la possibilità di fare fino a tre scelte

**Aspetti positivi:** (il totale delle scelte da parte dei 74 docenti che hanno risposto è stato di 130).

- Le tecnologie informatiche e telematiche facilitano il processo di insegnamento/apprendimento sostenendo la motivazione degli alunni in 52 risposte (70%).
- Le Indicazioni nazionali sono ritenute sufficientemente utili per la progettazione in 27 risposte (36%).
- E' favorita l'unitarietà dell'azione educativa e didattica in 19 risposte (26%).
- E' stato introdotto un modello innovativo organico che attraverso le nuove tecnologie, rende più autonomi gli alunni, favorendo forme di apprendimento personalizzato in 17 risposte (23%).
- E' favorita la creatività e la professionalità degli insegnanti in 13 risposte (17%).
- Sono stati forniti adeguati supporti didattici multimediali e sostegno formativo in 2 risposte (3%).

**Aspetti negativi:** (il totale delle scelte da parte dei 78 docenti che hanno risposto è stato di 151).

La maggior parte dei docenti lamenta:

- carenza di risorse finanziarie e di adeguamento delle strutture in 66 risposte (85%).
- scarso adeguamento delle competenze professionali in 23 risposte ( 29%).
- difficoltà a percepire l'innovazione rispetto alle buone prassi preesistenti in 21 risposte ( 27%).
- scarsa sperimentazione e approfondimento teorico del modello innovativo in 16 risposte ( 20%).
- notevole aggravio di lavoro in 13 risposte ( 17%).
- insufficiente utilità per la progettazione delle Indicazioni nazionali per Tecnologia e Informatica in 12 risposte ( 14%).

Nel complesso su 281 scelte effettuate, quelle positive rappresentano il 46 %, quelle negative il 54%; in sintesi ci sembra di poter dire che gli insegnanti valutano positivamente le TIC soprattutto perché facilitano il processo di insegnamento/apprendimento sostenendo la motivazione degli alunni, li rendono più autonomi nel loro percorso di apprendimento, favoriscono l'unitarietà dell'azione educativa e didattica e riconoscono in parte che le indicazioni nazionali sono sufficientemente utili per la progettazione. Valutano negativamente prima di tutto la carenza di risorse finanziarie e di adeguamento delle strutture, come risulta anche dalla maggior parte dei commenti aggiuntivi, quindi lo scarso adeguamento delle competenze professionali, la scarsa sperimentazione e approfondimento teorico del modello innovativo, l'aggravio di lavoro, e hanno una certa difficoltà a percepire l'innovazione rispetto a ciò che veniva fatto prima della riforma .

### ***E2 Eventuali commenti aggiuntivi***

I commenti aggiuntivi (12) evidenziano in genere la carenza di attrezzature adeguate sia per il numero dei computer che per la mancanza del collegamento a Internet, carenza di fondi da utilizzare per la manutenzione e l'acquisto di materiali informatici, la impossibilità ad usufruire della contemporaneità di insegnanti sulla classe nelle attività di laboratorio, il mancato riconoscimento della figura del tutor responsabile del laboratorio per gli insegnanti formati con ForTIC B, la mancanza di una seria formazione non tanto tecnica, quanto tecnico-didattica.

## **Sintesi**

### *Profilo professionale docenti TIC*

Gli insegnanti delle TIC sono nella maggior parte dei casi insegnanti dell'area linguistica e matematico-scientifica, con una lieve prevalenza di docenti dell'area scientifica; hanno in genere una discreta anzianità di servizio. Ciò può ragionevolmente farci pensare ad un interesse verso le TIC maturato nel tempo, cosa che risulta per altro confermata dal fatto che in molte istituzioni scolastiche del campione le TIC sono state introdotte prima della legge di riforma e da quanto emerge anche sulla formazione in servizio (i primi corsi di aggiornamento- formazione seguiti risalgono agli anni '90).

E' rilevante il dato che l'85% degli insegnanti non ha titoli specifici per l'insegnamento TIC e che più del 10% non ha mai seguito corsi di aggiornamento-formazione né prima né dopo la legge di riforma.

Circa il 90% ha invece seguito uno o più corsi di formazione sia prima che dopo la legge di riforma.

Possiamo dire che l'alfabetizzazione informatica dei docenti è avvenuta in modo abbastanza diffuso prima della legge di riforma, e si è ulteriormente sviluppata e consolidata con le iniziative previste dai decreti attuativi della legge stessa dopo la riforma; rilevante anche la formazione effettuata a livello di istituzioni scolastiche.

La maggioranza degli insegnanti, il 75% giudica nel complesso positivamente il livello di competenze acquisito, il 25% non lo ritiene adeguato; questo ultimo dato risulta confermato dal numero di docenti che non hanno seguito alcun corso di formazione in servizio.

### *Organizzazione didattica e materiali*

Sul piano della didattica, sebbene l'organizzazione tradizionale del gruppo classe sia prevalente, emerge anche una attenzione verso una didattica differenziata e una certa flessibilità nell'organizzazione dell'orario che favorisce la formazione di gruppi diversi dal gruppo classe.

Per quanto riguarda la programmazione, gli insegnanti che programmano in base alle Indicazioni nazionali, che elaborano anche i piani di studio personalizzati e le unità d'apprendimento sono ampiamente presenti, ma sono ancora presenti insegnanti che si organizzano in base al sillabo-curricolo e alle unità didattiche o moduli e che sembrano far riferimento ad una didattica pre-riforma. Sembra quindi permanere la prassi precedente accanto alle nuove indicazioni che hanno comunque una ampia diffusione.

Il lavoro dei docenti è finalizzato prevalentemente alla alfabetizzazione informatica, ma anche ad attività in ambiti disciplinari diversi e ad attività interdisciplinari; l'uso dell'informatica quindi appare non separato dalle discipline ma integrato con esse. Ciò risulta confermato dal fatto che le tecnologie informatiche sono introdotte in accordo con la programmazione della classe dalla stragrande maggioranza dei docenti, e la gestione delle attività viene attuata da uno o più docenti del team della classe e quindi fa parte integrante del curricolo.

Fra le attività risultano prevalenti la videoscrittura e la grafica, ma è presente l'utilizzo della posta elettronica, le presentazioni in Power Point PPT, gli ipertesti ed internet. Queste attività sembrano tutte indicare un utilizzo trasversale delle tecnologie nella didattica.

E' ragionevole pensare che il riferimento a presentazioni PPT e ipertesti rimandi a materiale utilizzato e/o costruito dall'insegnante stesso per le attività di lavoro

Il Diverti PC non è in genere utilizzato.

### *Documentazione e certificazione del percorso di apprendimento*

Solo il 23% dei docenti afferma di utilizzare strumenti per l'individuazione di competenze finali di alfabetizzazione informatica. Nel 20% dei casi è prevista una forma di certificazione delle competenze: ciò non è positivo, in quanto è importante sia per l'insegnante che per l'alunno conoscere i livelli di competenza raggiunti. Ciò permette anche agli insegnanti del ciclo successivo di avere elementi di conoscenza su cui operare per permettere un percorso di apprendimento mirato ed efficace.

L'uso del portfolio è limitato al 22% degli insegnanti. Questo dato rimanda alle posizioni che le istituzioni scolastiche hanno assunto in merito a tale strumento, in particolare alla sua utilità per la documentazione del percorso di apprendimento. Il 33% degli insegnanti adotta uno strumento- altro dal portfolio per documentare il percorso di apprendimento dello studente. Nel complesso, tenendo conto anche dei dati riferiti al portfolio , si può dire, che la documentazione del percorso di apprendimento non viene adottata da circa la metà dei docenti del campione.

### *Percezione del cambiamento e soddisfazione*

Per quanto riguarda i punti di forza e di criticità in relazione all'insegnamento della Tecnologia e Informatica, ci sembra di poter dire che gli insegnanti valutano positivamente le TIC soprattutto perché facilitano il processo di insegnamento/apprendimento sostenendo la motivazione degli alunni, resi più autonomi nel loro percorso di apprendimento e favoriscono l'unitarietà dell'azione educativa e didattica. Gli insegnanti riconoscono anche in parte che le Indicazioni nazionali sono sufficientemente utili per la progettazione, ma lamentano la carenza di fondi e di strumenti, l'aggravio di lavoro, lo scarso adeguamento delle competenze professionali, scarsa sperimentazione e approfondimento teorico del modello innovativo e hanno una certa difficoltà a percepire l'innovazione rispetto a ciò che veniva fatto prima della riforma.

## CONCLUSIONI SINTETICHE

### 1. I laboratori e le postazioni multimediali

Per quanto riguarda i **laboratori multimediali**:

- il rapporto studente postazione multimediale in provincia di Pisa è di circa 1 a 16 studenti; questo dato globale tuttavia non rende conto della differenziazione, talora sensibile tra plesso e plesso e cela casi di evidente criticità. Il dato nazionale che risulta dalla indagine 2004 dell' Osservatorio Tecnologico Miur, è di 14.2 alunni per PC nella scuola primaria. Se vogliamo mettere a confronto il dato che riguarda tutti gli ordini e gradi di scuola a livello nazionale il rapporto è di 10.9, a livello regionale toscano è di 9.9 alunni per computer.
- Il 59% delle scuole è cablato; quasi nessuna ha un tecnico a disposizione; degli 82 laboratori multimediali, 60 hanno il collegamento a Internet.
- Le attrezzature tecnologiche sono presenti in modo generalizzato, in particolare il video registratore e il DVD, la video camera e la TV satellitare.
- I finanziamenti per gli impianti vengono dal Ministero (46%), dagli EELL e dalla Regione e da finanziamenti misti.
- La maggioranza dei laboratori (63 su 78) è stata aggiornata tra il 2003 e il 2005.
- I laboratori linguistici sono solo 4, distribuiti su due plessi dello stesso Istituto Comprensivo.

**2. La situazione nelle zone della Provincia riguardo ai laboratori multimediali** è diversificata: la zona della Valdera ha una situazione più vantaggiosa nel rapporto studenti postazione, con 10 studenti per computer, mentre quella del Valdarno è la più penalizzata con 18.6.

### 3. Per quanto riguarda l'introduzione dell'inglese e delle TIC sin dalla prima classe:

- l'inglese era già presente in 20 su 22 istituzioni prima della riforma, le TIC in 17 su 20;
- la flessibilità oraria diminuisce;
- l'orario medio settimanale di inglese diminuisce sia in prima che in seconda; quello delle TIC diminuisce leggermente in seconda.

### 4. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'inglese i dati più rilevanti che emergono sono:

- l'uso limitato da parte degli insegnanti delle risorse tecnologiche (pur esistenti) oltre quelle tradizionali, e l'insufficiente integrazione delle tecnologie nella didattica che ripropone la questione cruciale del rapporto risorse e loro uso. Non si tratta quindi solo di adeguare le strutture, ma anche di prevedere progetti specifici organizzati per reti di scuole per la diffusione di buone pratiche e per fornire ai docenti il supporto necessario a creare una

confidenza diffusa con le TIC, propedeutica ad ogni forma di integrazione delle tecnologie nella didattica.

- La didattica risulta prevalentemente di tipo tradizionale e la lingua inglese sembra essere considerata come 'disciplina' piuttosto che integrata nell'area disciplinare linguistico espressiva.

Se da una parte sono presenti le innovazioni introdotte nella riforma soprattutto a livello di programmazione didattica, dall'altra sembrano prevalere atteggiamenti legati a una didattica di tipo tradizionale in termini di articolazione oraria, lavoro in compresenza, uso delle tecnologie e abilità linguistiche sviluppate in classe; questo ultimo dato è abbastanza preoccupante, poiché nei primi due anni della scuola primaria dovrebbero essere privilegiate le sole abilità audio-orali.

- Attualmente pochi insegnanti si avvalgono dei supporti in rete offerti dal MIUR, mentre la maggior parte di essi si è avvalsa della formazione del progetto *Lingue 2000* della fine degli anni '90, che offriva peraltro un pacchetto limitato e quasi la metà ha usufruito anche della formazione *PuntoEdu 2003 e 2004*. Gli insegnanti, comunque, esprimono un'esigenza particolare di formazione linguistica.

Complessivamente la situazione risente del fatto che nel nostro paese non è stata data sufficiente importanza all'apprendimento delle lingue straniere che sono invece considerate 'basic skills' a livello europeo. Quindi l'intervento nella scuola primaria è stato discontinuo, la formazione degli insegnanti frammentaria e non sempre adeguata.

I piani programmatici sulla formazione iniziale e in servizio dei docenti, oltre a toccare grandi numeri, dovrebbero avere una valenza qualitativa corrispondente all'area disciplinare interessata e integrarsi anche con soggiorni all'estero. E' necessario che l'offerta sia consistente anche ai livelli locali ed abbia caratteristiche di flessibilità e facile accesso. La promozione di progetti e scambi europei - terreno quasi totalmente inesplorato da parte dei docenti di scuola primaria - è di vitale importanza.

##### **5. Una situazione diversa sembra emergere dai docenti delle TIC.**

- Sebbene essi lamentino le carenze strutturali dei laboratori e delle attrezzature tecnologiche, sembrano più soddisfatti del loro lavoro e delle potenzialità che le tecnologie offrono nel campo dell'apprendimento delle varie discipline.
- Anche se la grande maggioranza degli insegnanti non ha titoli specifici per l'insegnamento dell'informatica, tuttavia la loro formazione in servizio è abbastanza estesa e diffusa nel tempo (i primi corsi di aggiornamento risalgono agli anni '90).

- L'insegnamento è finalizzato prevalentemente all'alfabetizzazione informatica, ma anche ad attività disciplinari e interdisciplinari e la programmazione non è separata da quella delle discipline.
- Per quanto riguarda la didattica emerge un'attenzione verso una didattica differenziata e una certa flessibilità nell'organizzazione dell'orario.

Ma se analizziamo con maggiore attenzione i dati, risulta rilevante il fatto che circa un quinto dei docenti non ha a disposizione un laboratorio informatico multimediale e un terzo di essi ritiene che la dotazione strumentale, necessaria per un efficace insegnamento delle TIC, sia molto carente.

Siamo in presenza di situazioni assai diversificate sia per quanto riguarda la consistenza dei laboratori, sia per quanto riguarda gli altri strumenti o supporti.

E' difficile pensare che in tali situazioni siano generalizzati sia l'alfabetizzazione informatica sia l'uso integrato delle TIC nella didattica.

Anche se la maggior parte dei docenti considerano le TIC non come un insegnamento aggiuntivo, ma come una attività trasversale alle varie discipline, possiamo dire che solo dove le condizioni strumentali l'hanno resa possibile, esiste una esperienza di integrazione delle TIC con le altre discipline maturata nel tempo e consolidata poi con la legge di riforma.

**6. Se mettiamo a confronto i dati delle sezioni “Percezione del cambiamento e soddisfazione” nelle schede di Inglese e di Informatica si può rilevare che:**

- riguardo alla funzionalità dei laboratori sembra esserci una certa omogeneità di valutazione da parte dei docenti di Informatica e di Inglese. Infatti, coloro che sono insoddisfatti sono all'incirca nella stessa percentuale, mentre coloro che danno una valutazione positiva sono la maggioranza, con delle punte di maggiore soddisfazione per i docenti di informatica.
- Riguardo all'integrazione delle tecnologie nella didattica, quasi unanime è il giudizio negativo dei docenti di inglese, come conferma anche il dato sullo scarso utilizzo dei laboratori disponibili, sulla mancanza di un tecnico di laboratorio e sull'insufficiente adeguamento delle strutture.
- L' insoddisfazione generalizzata rispetto alle tecnologie dell'insegnante di inglese è forse dovuta al fatto che, a differenza del docente di Informatica, egli considera le TIC una competenza estranea ed aggiuntiva rispetto alla propria preparazione professionale e sentirebbe la necessità di una formazione specifica e adeguata sul loro uso didattico.
- Un'altra differenza fra il docente di Informatica e il docente di Inglese che risulta dai dati, riguarda le modalità di lavoro che per quest'ultimo sono sostanzialmente individuali e in ambito disciplinare, mentre per i docenti di TIC appare non separato dalle discipline ma integrato con esse.

7. Quindi come riflessione finale sembra di poter affermare che emerge in modo evidente una diversificazione nella quantità delle risorse con situazioni di evidente criticità e una scarsa utilizzazione delle tecnologie esistenti (a parte quelle più tradizionali). Si rileva anche una sostanziale coesistenza tra vecchio e nuovo sia nella terminologia che nella didattica. Queste osservazioni fanno pensare all'utilità di un approfondimento del monitoraggio, magari con strumenti più finalizzati a una rilevazione di qualità, quali le interviste a testimoni privilegiati. La domanda a cui rispondere più compiutamente è : è cambiata la terminologia o la sostanza?

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Materiali a stampa**

- ❖ L'introduzione della seconda lingua comunitaria, Monitoraggio delle attività 1998-99, Ministero Pubblica Istruzione, 1999.
- ❖ Progetto Lingue 2000, Ministero Pubblica Istruzione, 1998.
- ❖ Abstract of ICT Working Group, 2003 Report, European Commission.
- ❖ Europe 2002 Benchmarking, European Youth into the digital Age, Commission of the European Communities, 2001.
- ❖ European Youth into the digital age, European Commission, Working Group, 2001.
- ❖ Indagine sulle risorse tecnologiche per la didattica nella scuola italiana, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2004.
- ❖ Le competenze chiave: un concetto in fase di sviluppo nell'istruzione generale obbligatoria, Eurydice, 2003.
- ❖ Milella Stefania, Master Europeo in Imprenditorialità sociale, L'analisi qualitativa, 2003.
- ❖ Istruzione e Formazione 2010 - Rapporto Novembre 2003, Commissione Europea.

### **Materiali in forma elettronica**

- ❖ I Nuovi Ordinamenti Scolastici - strumenti e materiali per l'innovazione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2004 ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it))
- ❖ Education at a Glance, OECD, 2003 ([www.oecd.org](http://www.oecd.org))
- ❖ Key data on Information and Communication Technology in schools in Europe, Eurydice, 2004 ([www.Eurydice.org](http://www.Eurydice.org))