



**Le sperimentazioni del diritto-dovere
nei CFP del CNOS-FAP
e del CIOFS/FP del Lazio
Rapporto di ricerca**

Guglielmo MALIZIA - Vittorio PIERONI

PRESENTAZIONE

Vari sono stati i provvedimenti che hanno influito, in questo decennio, sul rinnovamento del sistema della formazione professionale, soprattutto iniziale.

Tra questi, due sono segnalati come più significativi ed incisivi: l'introduzione dell'obbligo di frequenza di attività formative attraverso la legge 17 maggio 1999 n. 144 e la definizione del diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età attraverso il D. Lgs 15 aprile 2005, n. 76.

Entrambi i provvedimenti sono stati accompagnati da coerenti sperimentazioni nazionali e regionali.

La Regione Lazio può vantare di essere stata tra le Regioni che hanno concorso a questo processo di rinnovamento. Il progetto sperimentato già a partire dall'anno 1999/2000, infatti, rendeva esplicite le principali caratteristiche della "nuova formazione professionale iniziale": la natura formativa e non addestrativa della formazione professionale iniziale, tale da favorire una piena e completa formazione della persona; l'acquisizione di una qualifica professionale scandita da un percorso formativo basato sulle competenze e, quindi, in dialogo con il mercato del lavoro; l'assunzione di una metodologia attiva volta a valorizzare e sviluppare esperienze concrete della vita giovanile e del mondo lavorativo; la flessibilizzazione del percorso realizzata attraverso azioni aggiunte a monte e a valle quali i moduli di accoglienza e le misure di accompagnamento; la collocazione della formazione professionale iniziale all'interno del sistema educativo di istruzione e formazione al fine di facilitare gli eventuali passaggi da un sistema all'altro e il riconoscimento dei crediti acquisiti dagli allievi.

Anche la sperimentazione successiva, ispirata alla legge 53/03, partendo da questa esperienza proseguiva con un progetto sperimentale organico le cui caratteristiche erano soprattutto: la scelta della formazione professionale iniziale resa concomitante alle scelte che le famiglie compiono al termine della scuola media; la completezza dell'offerta, non limitata alla pura erogazione di corsi di formazione professionale ma aperta ad una prospettiva formativa di sistema in grado di creare circolarità tra formazione iniziale e formazione lungo tutto l'arco della vita; la valenza educativa del lavoro, considerato come il primo giacimento educativo, culturale e didattico e ispiratore dell'organizzazione delle conoscenze fondamentali di cittadinanza e di professionalità; l'attivazione, attraverso la sperimentazione, di veri laboratori di apprendimento (culturali, sociali, professionali) basati su compiti / problemi reali - condivisi dagli allievi - che richiedono una integrazione delle diverse discipline o aree formative; la riorganizzazione delle qualifiche in un organico

progetto di comunità professionali intese come un aggregato di figure che condividono un insieme relativamente omogeneo e nel contempo dinamico di fattori quali il know-how di base, i processi di lavoro ed i compiti che vi si svolgono, il contesto organizzativo, l'itinerario di formazione coerente e progressivo che si svolge a partire dal livello della qualifica per giungere a quelli di tecnico e di quadro esperto.

Le sperimentazioni sono state accompagnate anche dalla sottoscrizione di Accordi che, nel rispetto delle competenze definite nel nuovo Titolo V della Costituzione (L. 3/2001), hanno coinvolto non solo i Ministeri e le Amministrazioni locali firmatari di tali Accordi, ma anche i ruoli e le funzioni delle Istituzioni formative impegnate ad assicurare e valorizzare il ruolo della formazione professionale nel complessivo sistema di Istruzione e formazione per tutto l'arco della vita.

Il frutto di questa stagione è anche la presente pubblicazione che testimonia il cammino che gli Enti di formazione professionale, tra i quali il CNOS-FAP e il CIOFS/FP, hanno compiuto in questi anni, e, nel presente caso, nella Regione Lazio.

Si tratta di un bilancio positivo, sottolineato anche dall'Assessore della Regione Lazio, l'On. Silvia Costa:

“L'esperienza dei percorsi triennali, rivolti ai ragazzi tra i 14 e i 18 anni, si è rivelata estremamente positiva. Ad oggi sono stati coinvolti oltre 7.600, 2.800 dei quali hanno ottenuto una qualifica professionale e quasi la metà è rientrata nel percorso scolastico superiore. La domanda di accesso è in forte espansione, a dimostrazione del notevole interesse verso questi percorsi formativi, che accompagnano i giovani verso una professione o li aiutano a rientrare nella scuola e a proseguire gli studi.

Nel Lazio, che presenta indici di dispersione scolastica del 15% circa (dato in costante diminuzione), stimiamo che l'attivazione dei percorsi triennali abbia prodotto una diminuzione dell'abbandono e della dispersione intorno al 2,1%”.

Il CNOS-FAP e il CIOFS/FP, che sono stati in questa Regione attivi protagonisti di entrambe le fasi sperimentali, ringraziano tutti gli operatori che hanno concorso al raggiungimento di questo lusinghiero traguardo e si augurano di poter proseguire nel completamento del disegno riformatore.

La formazione professionale iniziale, infatti, dovrà affrontare la sfida dell'obbligo di istruzione, la stabilità dell'offerta raggiunta anche dalla adeguatezza delle risorse finanziarie e la sua collocazione nel più ampio disegno di sistema che, dalla formazione iniziale possa accompagnare l'allievo verso traguardi professionalizzanti anche superiori.

Valorizzando questo patrimonio di esperienza, la Regione Lazio potrà continuare ad irrobustire il proprio sistema formativo regionale che permetterà di far conseguire, ai giovani che lo frequentano, qualifiche e diplomi professionali utili sia per l'occupabilità che per l'esercizio dei diritti di cittadinanza.

Mario TONINI
(Presidente CNOS-FAP)

Lauretta VELENTE
(Presidente CIOFS/FP)

INTRODUZIONE

La presente ricerca intende *contribuire* allo sviluppo della formazione professionale contestualmente e in sinergia con la riforma in corso del sistema educativo di istruzione e di formazione. Più specificamente, l'innovazione a cui l'indagine si collega riguarda la sperimentazione di nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale in coerenza con la legge 53/03, con l'Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione del 2003 e con il D.lgs. 76/05.

Richiamiamo brevemente il *quadro di riferimento*. Anzitutto, come si sa, la riforma Moratti ha assicurato a ognuno il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età, e inoltre ha introdotto un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni, che porta all'acquisizione di qualifiche e titoli (Malizia, 2005). Il salto di qualità realizzato in materia dalla legge 53/03 ha trovato la sua attuazione concreta con l'approvazione del D.lgs. 76/05 che definisce le norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (Montemarano, 2005). A sua volta, l'Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione (2003) aveva consentito di avviare dal 2003 la sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e di formazione "intesa come un laboratorio per la definizione di un nuovo modello di percorso e di offerta di istruzione e di formazione, non legata alla semplice integrazione dell'esistente (istruzione da una parte e formazione professionale dall'altra), ma proteso a verificare la prospettiva aperta dalla riforma [...]", tenuto conto che "l'analisi degli elementi di crisi evidenziava come un sistema fondato sulla centralità dei modelli scolastici non riuscisse a rispondere a una domanda diffusa e diversificata di formazione" (Sugamiele, 2006, p. 35).

In pratica, la realizzazione della sperimentazione dei percorsi del diritto-dovere ha messo a confronto *due tipologie* molto diverse. Infatti, alcune Regioni hanno puntato all'integrazione dei percorsi di istruzione statale con moduli di formazione professionale. Al contrario, altre Regioni, come il Lazio, hanno mirato alla integrazione dei sistemi, in altre parole hanno sperimentato un percorso formativo, tutto nella formazione professionale, in conformità con lo spirito della riforma Moratti che intendeva ridisegnare, nelle modalità di un percorso culturale ed educativo, l'offerta tradizionale della formazione professionale finalizzata all'inserimento professionale secondo una impostazione predominantemente di natura professionalizzante. Ovviamente, alcune Regioni sperimentano ambedue le tipologie.

In proposito, va evidenziato che le verifiche sinora compiute a livello nazionale sulle due tipologie hanno riscontrato risultati più positivi nella seconda (Sugamiele, 2006).

Lo scopo della presente ricerca rientra in questo quadro di verifica delle due diverse impostazioni. La portata non è nazionale, ma l'attenzione si concentra su una Regione e su due Enti di formazione. Più in particolare, la finalità principale dell'indagine che qui viene presentata consiste nel *monitoraggio* dei percorsi triennali del diritto-dovere realizzati dai Centri di Formazione Professionale di ispirazione cristiana appartenenti alle Delegazioni del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio.

La verifica ha riguardato le offerte che rientrano nella seconda tipologia e, come si vedrà, è stata positiva. Il successo di questi percorsi triennali trova la sua giustificazione più profonda nella impostazione complessiva della offerta che essi hanno adottato. Si tratta infatti di una proposta unitaria, organica, pedagogicamente fondata e sistematica che si ispira ai seguenti principi: finalizzazione alla formazione integrale della persona in collegamento con i territori di riferimento e le realtà economiche e del lavoro e adozione di strategie specifiche mirate a una pedagogia del successo. I percorsi possiedono una peculiare metodologia formativa basata su compiti reali, una vera didattica attiva, fondata sull'apprendimento dall'esperienza anche tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento. Inoltre, presentano rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso, comprese quindi le capacità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e la relazione con gli altri, la disposizione all'autonomia, alla responsabilità e alla soluzione dei problemi, il rispetto delle regole organizzative, la disposizione ad apprendere dall'esperienza. Carattere fondamentale della metodologia adottata è una forte integrazione tra le dimensioni del sapere, saper fare, saper agire e saper essere, al fine di favorire una chiara circolarità tra pratica e teoria, tra attività operativa e attività di riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico trova continuo collegamento e applicazione in azioni concrete.

Per il principio di sussidiarietà la realizzazione di questa offerta non significa l'adesione a un unico modello gestionale predeterminato, ma è consentita da una varietà di soluzioni operative. L'impostazione adottata delinea un percorso formativo progressivo, che è aperto a sbocchi sia in verticale sia in orizzontale, senza mai precludere la possibilità di un proseguimento diretto nei percorsi formativi successivi al termine di ciascun ciclo, e che consente alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento/comprendimento della realtà, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli: di qualifica (certificato di qualifica professionale); tecnico (diploma di formazione professionale);

quadro/tecnico superiore (diploma di formazione professionale superiore). Pertanto, a tali percorsi vanno garantite stabilità di organici, autonomia, distribuzione diffusa sul territorio e certezza di finanziamenti con esclusione dei bandi, trattandosi di attività formative destinate a minori per cui vale il diritto-dovere.

All'interno dei due Enti la sperimentazione della nuova formazione professionale ha preso avvio da tempo ed è stata oggetto di varie indagini (Malizia, Nicoli e Pieroni, 2002; Malizia e Pieroni, 2003; Malizia e Pieroni, 2006). Pertanto, la presente ricerca ha esaminato, dell'esperienza pregressa, soltanto le azioni formative relative al periodo 2000-05 di cui ha fornito una sintesi descrittiva. A sua volta, il monitoraggio dei percorsi triennali del 2005-06 è avvenuto attraverso il ricorso a un *progetto articolato di valutazioni* che ha richiesto ai differenti attori della sperimentazioni (coordinatori dei corsi, formatori, allievi e genitori) di esprimere le loro opinioni in merito sulla base della compilazione di sette schede diverse.

Il *rapporto* che segue, dopo una prima presentazione introduttiva sugli obiettivi sottesi al monitoraggio, è suddiviso in due corpi centrali a cui si aggiungono le conclusioni, la bibliografia e un'appendice. Nella I parte, relativa al quadro teorico, viene ricostruita criticamente l'evoluzione sul piano della riflessione pedagogica e delle riforme che ha portato alla sperimentazione dei percorsi triennali sul diritto-dovere (capitolo 1). La II sezione è suddivisa in due articolazioni maggiori: l'una (capitolo 2) comprende le relazioni sintetiche sulle attività pregresse degli 8 Centri che nel Lazio hanno collaborato al progetto, e cioè 3 del CNOS-FAP (Gerini, Borgo e Pio XI) e 5 del CIOFS/FP (Roma-Togliatti, Roma-Ginori, Roma-Morrone, Ladispoli, Colleferro); la seconda (capitolo 3) presenta e commenta i dati relativi all'anno formativo 2005-06 che emergono dall'applicazione delle sette schede utilizzate per il monitoraggio. A questo riguardo va osservato che una parte degli strumenti di rilevamento si caratterizza per la natura prettamente descrittiva dei percorsi, mentre gli altri mirano a valutare la qualità della formazione offerta. Di conseguenza nel capitolo in questione si terrà conto proprio di questa distinzione, presentando nella prima sezione i dati relativi al numero degli iscritti e dei formatori, alle tipologie formative e al relativo monte-ore, agli spazi e agli strumenti messi a disposizione, mentre la seconda analizzerà le valutazioni ed il gradimento dei differenti attori (coordinatori dei corsi, formatori, allievi e genitori) nei confronti delle principali azioni formative di tale tipologia di percorsi.

In sintesi, il monitoraggio ha messo in evidenza una serie importante di *risultati positivi* della tipologia dei percorsi triennali, tutti nella formazione professionale. Aumentano gli allievi e i percorsi rivelano un alto tasso di continuità tra gli anni con una crescita anche degli iscritti dalla scuola; gli esiti formativi sono mediamente più elevati di quelli dell'istruzione tecnica e professionale; le varie componenti (allievi, formatori, genitori) delle comunità formative manifestano in generale un elevato gradiente di soddisfazione.

Da ultimo intendiamo *ringraziare* vivamente la Delegazione Regionale del CNOS-FAP e la Associazione Regionale del CIOFS/FP, i relativi responsabili e i coordinatori regionali dei dati del monitoraggio, per la disponibilità offerta a collaborare alla raccolta delle informazioni necessarie per la ricerca. Inoltre, siamo grati ai direttori dei CFP, ai coordinatori dei corsi, ai formatori, agli allievi e ai genitori per aver partecipato attivamente all'iniziativa compilando le schede appositamente indirizzate loro.

Parte I

IL QUADRO TEORICO

Capitolo 1

Il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione: bilancio di un dibattito

Guglielmo MALIZIA

Come si è precisato nell'introduzione, la finalità principale della ricerca di cui si fa relazione in questo volume consiste nel monitoraggio dei corsi triennali del diritto-dovere realizzati dai Centri di Formazione Professionale di ispirazione cristiana appartenenti alle Delegazioni del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Non poteva pertanto mancare, all'inizio del rapporto, la presentazione di un congruente quadro teorico di riferimento: a questo scopo, il capitolo è articolato secondo *due prospettive*, una che sarà tributaria principalmente della riflessione pedagogica e l'altra che si focalizzerà prevalentemente sull'evoluzione delle politiche educative del nostro Paese.

1. LA PROSPETTIVA PEDAGOGICA

Certamente non è questo il contesto adatto per delineare la lunga evoluzione attraverso cui è passato il diritto all'educazione sul piano pedagogico, anche solo a partire dall'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (UNESCO, 2000). Mi limiterò di conseguenza alle vicende *più recenti*, concentrando l'attenzione sugli sviluppi che si sono verificati durante gli anni '80 e '90. In pratica articolerò il discorso che segue distinguendo tra i contenuti e i soggetti, da una parte, e le strategie, dall'altra, e dedicando alla fine una considerazione specifica circa l'evoluzione in atto dal concetto tradizionale e benemerito di obbligo scolastico a quello più nuovo e promettente di diritto all'istruzione e alla formazione.

1.1. I contenuti del diritto all'educazione e i soggetti protetti

Come si è anticipato sopra, gli anni '80 e '90 hanno segnato l'allargamento del diritto all'educazione, caratterizzato prevalentemente dai tratti della quantità, dell'uniformità e dell'unicità, fino a comprendere gli aspetti della qualità, della differenziazione e della personalizzazione (UNESCO, 2000; Malizia, 2004). Pertanto non basta assicurare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione e l'eguaglianza dei risultati fra i vari strati sociali, ma è necessario garantire il diritto a un'educazione di *qualità*. Infatti, il problema non è solo di svantaggio economico, ma anche (e soprattutto)

di disparità culturali, per cui si richiedono processi di insegnamento-apprendimento efficaci, tali cioè da compensare le differenze tra allievi di gruppi sociali diversi.

Nella stessa prospettiva si dovrà anche contemperare *unità e diversità*, tutela ed eccellenza. Ambedue i poli esprimono esigenze valide e rilevanti: da una parte la difesa dei più deboli, la giustizia e l'oggettività, e dall'altra la qualità, l'efficienza e la personalizzazione. La composizione non è impossibile, ma di fatto si è finora preferito rifugiarsi nell'uniformità di comportamenti e di trattamenti. L'uniformità però non garantisce l'eguaglianza delle opportunità e la protezione delle fasce più deboli. Ignorando le differenze, vengono lasciate intatte le diseguaglianze esistenti di fatto e, inoltre, risulta alla fine premiata la mediocrità di chi non fa niente oltre il minimo. A maggior ragione l'uniformità non assicura la qualità: questa è più diffusa a livello locale di quanto si possa immaginare sulla base delle vicende delle riforme globali, ma le iniziative valide rimangono isolate e ignorate perché l'uniformità non riesce a utilizzare la vivacità diffusa alla base, come stimolo e spinta all'innovazione del sistema.

Un altro orientamento è consistito nel potenziamento della scuola come *istituzione della comunità*. La riduzione e l'eliminazione delle diseguaglianze di opportunità non possono essere realizzate senza il coinvolgimento dei gruppi che soffrono direttamente dell'impatto delle disparità. Pertanto, è imprescindibile che gli strati emarginati partecipino alla gestione delle singole unità scolastiche, assumendo un ruolo attivo nella loro conduzione e, in particolare, nella lotta alle diseguaglianze. La scuola dovrà divenire veramente scuola di tutta la comunità, cioè essere per la comunità e della comunità, come al tempo stesso la comunità è per la scuola e della scuola. Da una parte, la scuola andrà orientata alla formazione dei singoli membri della comunità e alla crescita civile dell'intera comunità; di conseguenza, può contare sulla collaborazione della comunità per realizzare le sue finalità. Contemporaneamente, la comunità mette a disposizione della scuola le sue risorse e prende parte democraticamente e responsabilmente alla sua vita e gestione.

Il diritto all'educazione, mentre si è esteso e diversificato sul piano dei contenuti, ha dato vita a principi autonomi in riferimento ai *soggetti* tutelati. In proposito si può ricordare anzitutto quello dell'eguaglianza fra i *sessi*. In generale, se è vero che l'eguaglianza formale tra l'uomo e la donna di fronte all'educazione è stata sostanzialmente raggiunta, non si può dire lo stesso per l'eguaglianza delle opportunità, rispetto alla quale gli sforzi compiuti non hanno portato a risultati pienamente soddisfacenti.

Un altro principio che è legato al diritto all'educazione è rappresentato dall'*educazione interculturale*. Esso consiste nella messa in rapporto delle culture, nella comunicazione reciproca, nell'interfecondazione, mentre esclude l'assimilazione.

Rientra nello stesso quadro il principio dell'*integrazione dei disabili* nella scuola ordinaria, che può essere enunciato nei seguenti termini: rispondere ai bisogni di tutti gli alunni e di ciascuno; dare risposte differenziate perché gli alunni sono diversi; fornirle all'interno della scuola ordinaria.

1.2. Le strategie

Ho ritenuto opportuno raggrupparle intorno alle tre componenti fondamentali del diritto all'educazione: eguaglianza, differenziazione e corresponsabilità (UNESCO, 2000; Malizia, 2004).

1.2.1. *Le strategie dell'eguaglianza*

Una prima strategia consiste nella messa in opera delle *aree prioritarie nell'istruzione*. Si tratta più specificamente di focalizzare gli interventi su zone a rischio, di attribuire a tali azioni un carattere di vera e propria campagna, di promuovere l'impegno congiunto fra l'istituzione scolastica, lo Stato, gli enti locali ed altri soggetti istituzionali e di organizzare progetti speciali a servizio di giovani in difficoltà. L'approccio ha il vantaggio di essere unitario, globale e mirato a un'area precisa, senza rischi di interventi a pioggia.

A continuazione delle aree prioritarie sarà anche necessario procedere a un cambiamento delle logiche che presiedono al *governo* della scuola, nel senso di concentrare l'azione sulle situazioni che si trovano più divaricate dalla media, sia in negativo che in positivo. Bisognerà, pertanto, creare delle reti di qualità che permettano di stimolare, aiutare, verificare e diffondere le innovazioni.

Una terza strategia consiste nell'introdurre un *sistema nazionale di valutazione* per definire gli interventi. Globalmente si dovranno individuare i livelli conseguiti sul piano nazionale; quanto, poi, a ciascuna scuola si cercherà di determinare le istituzioni particolarmente valide e le più carenti; inoltre, sul piano della relazione formativa bisognerà puntare a definire la situazione di ciascun allievo per individualizzare gli interventi. L'introduzione di tale sistema richiede a monte la fissazione di standard minimi di istruzione su tutto il territorio nazionale.

1.2.2. *Le strategie della personalizzazione*

Un primo orientamento consiste nell'attuazione di una *pedagogia personalizzata*. Questa significa fondamentalmente la messa in opera di quattro strategie: diversificazione dei contenuti dell'insegnamento secondo le potenzialità e l'interesse di ciascuno, differenziazione degli obiettivi (eguali nelle conoscenze fondamentali e diversi negli altri settori, in base alle capacità e agli interessi degli allievi), diversificazione dei metodi e differenziazione temporale, che vuol dire il riconoscimento ad ogni alunno della possibilità di studiare secondo il ritmo più confacente.

Quanto alla parità tra i *sessi*, un primo gruppo di interventi riguarda i fattori che incidono sulle scelte scolastiche e professionali della donna. In proposito si raccomandano strategie quali: evitare le scelte precoci rispetto alle quali genitori e insegnanti esercitano di solito una forte incidenza; creare passerelle tra i vari tipi di scuole e di indirizzi; rendere coscienti i protagonisti dei processi formativi circa le problematiche della scelta femminile; potenziare le relazioni tra le strutture educative e quelle produttive. Un'altra serie di azioni è rivolta ad evitare la metacomuni-

cazione di stereotipi sfavorevoli alle donne: si tratta fra l'altro di rivedere in senso egualitario i sussidi didattici e di espandere la presenza femminile nei posti di auto-rità all'interno del sistema formativo.

L'educazione *interculturale* richiede di guardare agli immigrati non come a cittadini di serie B, ma di serie A con diritti e doveri eguali ai nazionali e, quindi, di riconoscere loro un ruolo attivo nell'elaborazione, scelta e messa in opera delle strategie educative. Inoltre, si dovranno ridisegnare le funzioni, i contenuti e i metodi della scuola in modo da porre fine ad ogni eventuale monoculturalismo di tale istituzione. Bisognerà anche focalizzare prioritariamente gli interventi di natura interculturale sull'educazione prescolastica, l'istruzione dell'obbligo e la formazione professionale. Infine, le strategie educative dovranno essere inquadrare in una politica sociale più ampia, rivolta a valorizzare l'apporto delle famiglie, in particolare delle madri, e del contesto socio-culturale.

L'integrazione degli *disabili* non può essere affrontata da un operatore singolo, fosse pure l'insegnante di sostegno, o da un'istituzione isolata, ma esige un intervento collettivo e concertato a livello di scuola che sia sostenuto sul territorio da una rete efficace di servizi educativi e sociali. Ogni istituto dovrà darsi, nello svolgimento dell'attività educativa, un programma organico di azione entro un quadro generale determinato a livello locale, regionale e nazionale. L'elaborazione del progetto educativo è chiamata ad articolare in modo coerente una serie di interventi: la diagnosi della situazione di partenza; l'individualizzazione attiva dell'atto educativo; la presa in considerazione dei ritmi differenti di apprendimento di ciascun allievo; l'adattamento dei contenuti dell'insegnamento; la messa in opera di modalità differenziate d'azione; il lavoro di gruppo (l'équipe scolastica degli insegnanti ordinari e di sostegno e l'équipe dei docenti allargata, in modo da comprendere specialisti esterni di vario genere); la messa a disposizione di varie risorse umane e tecniche.

1.2.3. Le strategie della corresponsabilità

Anzitutto *l'autonomia e il progetto educativo* costituiscono strumenti privilegiati per realizzare il passaggio dallo Stato assistenziale alla società solidale nel sistema formativo. Infatti, essi permettono la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli utenti si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi. Inoltre, è condizione indispensabile perché l'unità scolastica possa costruirsi sulla libertà e l'accordo dei soggetti educativi: studenti, docenti, genitori e forze sociali.

Più in particolare, l'autonomia dovrebbe assicurare l'esercizio della *responsabilità educativa* da parte del singolo istituto in un quadro unitario garantito dal centro. A questo spetterebbe la propulsione politica, in particolare la tutela dell'eguaglianza delle opportunità, della libertà e della qualità su tutto il territorio nazionale; a sua volta, l'unità scolastica dovrà diventare centro di attribuzione di tutti i poteri che le garantiscano il controllo sul complesso delle condizioni del suo funzionamento, in modo da poter fornire risposte efficaci alle domande di formazione

e di lavoro che provengono dalla società. In sintesi, bisogna ridistribuire le funzioni tra il centro e la periferia secondo i principi della distinzione e della complementarità, al fine di decentrare le decisioni e di accentrare i controlli.

Una malintesa interpretazione della dimensione professionale e della libertà di insegnamento determina attualmente una scarsa regolabilità del comportamento degli insegnanti e fanno della singola unità scolastica un'organizzazione "disintegrata". Più che essere al servizio della propria scuola, ciascun docente si serve di essa come di uno strumento per realizzare i propri interventi formativi in una relazione quasi privatistica con gli utenti. Pertanto la singola unità scolastica diventa incapace di stabilire in modo riflesso obiettivi di sistema e il prodotto della sua azione globale si presenta del tutto casuale. In sostanza essa attualmente non è in grado di gestire in prima persona e con un progetto unitario le relazioni con il contesto sociale.

Per ovviare al problema accennato, la strategia principale d'azione va ricercata nella crescita e nella diffusione di un'adeguata *cultura organizzativa* che significa fondamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema. In altre parole, bisognerà anzitutto passare dall'attuale approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di istituto e di classe. In secondo luogo, la dimensione progettuale non può essere solo una caratteristica dell'azione del singolo operatore, ma deve connotare l'attività di tutto il sistema: essa trova il luogo più appropriato di realizzazione negli organi collegiali. Inoltre, la programmazione dovrà includere come componente imprescindibile il controllo, altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali.

Una terza strategia della corresponsabilità consiste nel riconoscimento reale e pieno da parte dello Stato della *libertà di educazione*, cioè della libertà di scelta della scuola da frequentare secondo le proprie convinzioni. Questa può contare almeno su tre giustificazioni molto significative: il diritto di ogni persona ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni e il correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori; il modello dell'educazione permanente la cui attuazione è assicurata non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche o private che, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali; l'emergere nelle dinamiche sociali fra Stato e mercato di un "terzo settore" o del "privato sociale" che, creato dall'iniziativa dei privati e orientato a perseguire finalità di interesse generale, sta ottenendo un sostegno sempre più consistente dallo Stato a motivo delle sue valenze solidaristiche.

Non bisogna neppure dimenticare che le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità. Alla base di ambedue le strategie si riscontra la stessa idea del *primato della società* sullo Stato. Inoltre, autonomia e parità si costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi. In terzo luogo, esse si presentano come istituti capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale nell'attuale dibattito sull'istruzione in Italia che è quella della qualità.

1.3. Obbligo o diritto-dovere?

In questo momento si registra in Europa una tendenza interessante *all'allargamento del concetto stesso di obbligo scolastico* attraverso il riconoscimento del *diritto-dovere per ciascun giovane ad una istruzione e formazione prolungata* (Malizia - Nanni, 2000a). La ragione principale consiste nel fatto che l'inserimento nella società esige in tutti i campi un livello di conoscenze e di competenze accresciute rispetto al passato. Questa strada può assicurare ai giovani un'ampia preparazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica.

Il diritto-dovere ad un'istruzione e formazione prolungata per tutti i giovani si traduce, sul piano strutturale, in una serie di *orientamenti* fondamentali. Anzitutto, la scuola secondaria deve essere una scuola aperta a tutti, che offre a ciascuno le opportunità più ampie di apprendere, che evita gli sbocchi senza uscita verso livelli superiori, che in tutte le filiere conserva elementi essenziali comuni, che consente di rettificare le proprie scelte in itinere e che prevede ponti o moduli di collegamento tra i vari indirizzi. Inoltre, si raccomanda di assicurare la trasparenza e la semplicità delle strutture, una definizione chiara dell'identità delle opzioni e degli indirizzi, l'indicazione di sbocchi reali e realistici.

Il punto più delicato è quello che riguarda la realizzazione di un mix di integrazione e di diversificazione. Per quanto riguarda la prima, è essenziale realizzare due tipi di *integrazione*. Anzitutto tra diversi livelli del sistema ed in particolare fra l'istruzione e la formazione secondaria e l'università. Una seconda forma va attuata all'interno della stessa scuola secondaria tra i cicli, le sezioni e le classi, combattendo la frammentazione mediante la definizione di aree comuni di conoscenze e di competenze, la garanzia della compatibilità dei metodi e la preparazione di progetti unitari di istituto. Da questo punto di vista è anche importante un rinnovamento dei programmi dell'istruzione secondaria che preveda un'associazione stretta fra la pratica e la teoria.

Al tempo stesso, la *diversificazione* dovrà essere la più ampia nel senso che l'istruzione e la formazione potranno essere a tempo pieno o a tempo parziale, e generale, tecnica o professionale anche se questa distinzione tende a perdere d'importanza, e dovrà coinvolgere oltre alla scuola, la formazione professionale e le diverse agenzie di socializzazione interessate. Nel contesto di tale differenziazione si tende ad assicurare un sistema adeguato di passerelle tra i vari indirizzi.

Un problema che si pone a questo riguardo in molti paesi europei è costituito, infatti, dalla percentuale consistente di *insuccessi scolastici* nella scuola secondaria. Non tutti i giovani sono motivati a frequentare una scolarità lunga di tipo generale e, soprattutto in certi paesi di forte immigrazione, il tasso di insuccesso può raggiungere un terzo degli iscritti. La diversificazione è probabilmente l'unica via di uscita sul piano strutturale: in altre parole deve rimanere il diritto ad un'istruzione e formazione prolungata, ma le forme possono essere varie. Quello che è im-

portante è evitare di imporre gli stessi standard, obiettivi, contenuti e metodi a tutti, indipendentemente dalle abilità e dalle attese di ciascuno.

2. IL RECENTE CAMMINO DELLE RIFORME ORDINAMENTALI IN ITALIA

È da oltre cinquant'anni che nel nostro paese si discute dell'esigenza di riformare l'istruzione e la formazione pubblica (Malizia - Nanni, 2000b). Messo fine al fascismo, si è cercato di dare corso a varie iniziative specifiche di riforma scolastica, formativa e più largamente educativa, nel contesto della *ricostruzione democratico-repubblicana* (nuove elementari, scuola media unica, scuola materna e relativi programmi). Durante gli anni '70 e '80 si sono avute una serie di "*micro-riforme*" (decreti, delegati, organi collegiali, integrazione dei disabili, nuovi programmi della media, delle elementari e della materna), che hanno cercato di dare qualità democratica, respiro all'innovazione culturale, stimolo alla sperimentazione, alla creatività personale e alle soggettività locali. Nel corso dei primi anni '90, si è cercato per un verso di collegare scuola, famiglia, società, problemi giovanili, ed evitare il disagio, la devianza, il malessere e ricercare la buona qualità della vita (cfr. il Progetto giovani, l'educazione alla salute, la lotta alla tossicodipendenza); per altro verso, di riformare le medie superiori attraverso la via della sperimentazione innovativa (cfr. i Programmi sperimentali Brocca, scuole sperimentali).

Verso la metà degli anni '90, peraltro, nei programmi dei nuovi schieramenti politici (l'Ulivo di centro-sinistra e il Polo della Libertà di centro-destra), il problema della scuola e della formazione è diventato un punto di primaria importanza, espressamente enfatizzato nei programmi e nella propaganda elettorale. In effetti, era emersa con chiarezza l'inadeguatezza del sistema di istruzione a rispondere ad una domanda in rapida crescita che esprimeva i bisogni di una realtà familiare e sociale e di un mondo produttivo in profondo cambiamento. Ma mentre durante gli anni '80, la priorità era stata data alla riforma della secondaria superiore (senza però che si riuscisse a varare un provvedimento che ottenesse il consenso dei due rami del Parlamento), nella decade di quelli '90, si è andata diffondendo nell'opinione pubblica la convinzione che non bastasse intervenire sull'uno o l'altro dei livelli dell'istruzione per risolvere i problemi alla radice, ma che si dovesse procedere ad una *ridefinizione dell'intera struttura*.

2.1. Un diritto ancora inattuato

Prima di presentare sinteticamente il percorso delle riforme in relazione al diritto all'educazione, è opportuno redigere un sintetico *bilancio* della realizzazione del diritto stesso. I dati che si posseggono mettono chiaramente in evidenza una situazione che, a dir poco, appare molto insoddisfacente (Sugamiele, 2006; Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni, 2006).

Un primo dato riguarda il tasso di *mobilità sociale* del nostro Paese che è

fermo al 6% rispetto per esempio al 20% degli Stati Uniti. Di questa situazione, una parte rilevante di responsabilità è da attribuirsi alla scuola che tende a riprodurre la stratificazione esistente e che trova grosse difficoltà a promuovere l'ascesa di chi appartiene ai ceti meno abbienti. In proposito, basta ricordare che i giovani delle famiglie di status sociale o culturale basso dispongono solo di ridotte possibilità di procedere regolarmente negli studi e il 2.7% di laurearsi (Sugamiele, 2006). Di fatto, il sistema scolastico risulta molto aperto negli accessi, ma al tempo stesso selettivo nei risultati perché fa leva sull'uniformità degli itinerari educativi, ritenendola sufficiente ad assicurare l'eguaglianza delle opportunità.

Un altro fattore della situazione appena ricordata si può ricercare nel *capitale culturale* delle famiglie. Richiamo solo un dato per tutti: sono i tre quarti circa (73.4%) dei diplomati che possono vantare un padre munito di laurea a essere iscritti all'università, mentre la percentuale scende a poco più del 40% (42.6%) per i figli dei diplomati, a un quarto circa (26.9%) per i ragazzi con padre in possesso di licenza media e a neppure un quinto (17.7%) per i giovani il cui genitore può contare unicamente su una licenza elementare. In sintesi, l'opportunità di diplomarsi e di laurearsi aumenta in modo rilevante tra gli studenti che appartengono a famiglie di laureati e questa situazione condiziona in maniera evidente la scelta degli studi nella secondaria di 2° grado e nell'istruzione superiore. E va anche aggiunto che l'uniformità e la rigidità dei nostri percorsi educativi non solo non riesce a vincere i condizionamenti sociali, ma non sembrano neppure capaci di rispondere alle differenze di genere.

Analoga problematicità emerge dai dati sulla *dispersione* scolastica e formativa. Anzitutto, è la *scuola media* a deludere grandemente, in quanto non riesce a qualificarsi come capace di promuovere lo sviluppo globale della personalità di tutti o quasi i nostri ragazzi, portandoli a esiti diffusamente positivi. Infatti, più del 10% dei suoi alunni risulta in ritardo, il 40% circa (37.4%) ottiene agli esami finali solo il minimo di sufficiente e poco oltre un quarto (25.9%) ha riportato una valutazione di buono: in altre parole, è un 40% appena a conseguire risultati pienamente soddisfacenti. Anche in questo caso, il fattore principale di tale inefficacia sembra vada ricercato nell'incapacità o nella mancata volontà di organizzare un'offerta in grado di venire incontro alle esigenze formative differenziate degli alunni, incominciando con il mettere a profitto le 160 ore annue del curriculum che la legge 517/77 aveva previsto per iniziative di sostegno e per interventi individualizzati.

La situazione non è migliore a livello di *scuola secondaria superiore*. Il dato positivo è la crescita imponente della domanda delle famiglie di assicurare ai loro figli la continuazione dell'istruzione e della formazione dopo la media. Pertanto, alla vigilia dell'entrata in vigore della legge 9/99 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, la quasi totalità dei licenziati della media (94.5%) si iscriveva alla secondaria superiore. Nonostante la presenza di condizioni sociali particolarmente favorevoli, il risultato dell'applicazione della legge appena richiamata è stato a dir poco disastroso. Nel biennio successivo la percentuale di "drop-out" si è collocata

su livelli molto rilevanti, in particolare negli istituti professionali e tecnici dove si è anche superato il 30% degli iscritti. Inoltre, “[...] circa il 16,5% (a.s. 2000/01; dato pressoché invariato negli anni successivi 2002 e 2003) dei giovani ha abbandonato gli studi nel corso dell’ultimo anno dell’obbligo (il quindicesimo anno) o al termine dell’obbligo scolastico non si è iscritto in alcun percorso di istruzione e di formazione. Si tratta di circa 240.000 giovani dai 15 ai 18 anni che nel primo triennio di applicazione dell’obbligo formativo sono rimasti al di fuori di qualsiasi percorso formativo, anche nell’apprendistato. La struttura prevalentemente generalista dell’istruzione, determinata da un continuo processo di licealizzazione dell’istruzione tecnica e professionale, non ha condotto al successo e ha lasciato il 33% dei giovani in età fuori del percorso formativo, segno evidente che non basta una legge che obbliga alla frequenza e che l’attuale modello scolastico non riesce a dare risposta a una domanda diffusa e diversificata di formazione” (Sugamiele, 2006, p. 35).

Altrettanto drammatica appare la situazione del *ritardo di scolarità* nella scuola secondaria e non solo. Secondo i dati del 2003-04, già nella prima primaria si riscontra un 2% di alunni in questa situazione, che poi si raddoppiano in quinta (3.9%); inoltre, nel passaggio alla secondaria di 1° grado si verifica un ulteriore raddoppio (7.3%). Un vero balzo in avanti, nel senso che il dato si triplica, si registra tra il 10.5% del terzo anno della secondaria di 1° grado e il 28.9% del primo della secondaria di 2° grado che poi diviene oltre un terzo (34.2%) nell’ultimo. I tassi assumono connotazioni veramente allarmanti nelle Isole, con il 42.6% in Sardegna e il 40.4% in Sicilia.

Uno dei fattori di questa situazione va ricercato nelle *ripetizioni*. Più di un quarto (27%) degli studenti del primo anno degli istituti professionali viene bocciato e la percentuale continua a mantenersi elevata anche nel secondo (20%) e persino nel quarto (14%), pur in presenza di un’area di professionalizzazione di 300 ore. In aggiunta, da un terzo a oltre il 40% degli studenti del 1° e del 2° anno della secondaria di 2° grado ottengono la promozione solo con debito formativo.

In questo contesto, va affermato chiaramente che l’innalzamento dell’obbligo scolastico non ha veramente senso se la riforma non viene accompagnata e sostenuta da un’attuazione efficace del diritto al *successo formativo*.

2.2. La riforma Berlinguer (Legge 30/2000 sul riordino dei cicli)

Mi limito a richiamare gli aspetti rilevanti per il tema qui trattato. I commi 2 e 3 dell’art. 1 definiscono *l’articolazione* rispettivamente *dell’istruzione e della formazione* (Nanni, 2003; Bertagna, 2001abc; Capaldo Rondinini, 2002; Malizia, 2005). “L’istruzione si articola nella scuola dell’infanzia, nel ciclo dell’istruzione primaria che assume la denominazione di scuola di base e nel ciclo secondario che assume la denominazione di scuola secondaria” (art. 1 c. 2). Si rimanda invece alle leggi 196/1997 e 144/1999 per la strutturazione del sistema educativo di formazione.

La *scuola di base* ha la durata di sette anni, sostituisce la scuola elementare e la scuola media con la conseguente riduzione di un anno dell'iter formativo ed è caratterizzata da un percorso educativo unitario e articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni (art. 3 c. 1). A sua volta, la *scuola secondaria* "ha la finalità di consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario, di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, di arricchire la loro formazione culturale, umana e civile, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità, e di offrire loro conoscenze e capacità adeguate all'accesso all'istruzione superiore universitaria e non universitaria ovvero all'inserimento nel mondo del lavoro" (art. 4 c. 1). Dura cinque anni e si articola in *aree*: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Ciascuna area è ripartita in *indirizzi* (tendenzialmente in numero inferiore agli attuali). La scuola secondaria si realizza negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado che assumono tutti la denominazione di "*licei*".

Nei *primi due anni* (fatta salva la caratterizzazione specifica dell'indirizzo scelto e la frequenza del relativo curriculum) è garantita la possibilità di passare da un *modulo* all'altro anche di indirizzo diverso mediante l'attivazione di apposite iniziative didattiche di tipo integrativo per preparare adeguatamente alla nuova scelta. Nel secondo anno possono essere realizzate attività *complementari* di collegamento con le diverse realtà culturali, sociali, produttive e professionali da attuare anche presso altri istituti, Enti o agenzie di formazione professionale accreditate, secondo norme da definirsi mediante accordi tra Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero del Lavoro e Conferenza permanente Stato-Regioni. A conclusione del periodo dell'obbligo scolastico è rilasciata una certificazione attestante il percorso didattico svolto e le competenze acquisite. Brevi periodi di *stage* sono previsti negli *ultimi tre anni* e collegamenti con l'Istruzione Formazione Tecnico-Superiore e l'università.

Certamente le disposizioni più rilevanti per la tematica in esame sono quelle che sanciscono l'innalzamento dell'*obbligo scolastico*, che "inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno di età" (art. 1 c. 3), e l'introduzione dell'*obbligo di frequenza di attività formative* fino al compimento del diciottesimo (art. 1 c. 4). Ambedue le normative erano state anticipate da provvedimenti puntuali. Anzitutto, con la legge 9/99 l'obbligo di istruzione era elevato da otto a dieci anni, ma la prima applicazione, fino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo, prevedeva solo una durata novennale. A sua volta, la legge 144/99 aveva stabilito all'art. 68 che, al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, fosse progressivamente istituito l'obbligo formativo fino ai 18 anni, che poteva essere assolto in tre distinti percorsi, anche integrati, di istruzione e formazione: nel sistema d'istruzione scolastica, nel sistema di formazione professionale, di competenza regionale e nell'esercizio dell'apprendistato.

Da subito l'applicazione della legge 9/99 aveva dimostrato di *penalizzare fortemente* gli adolescenti, soprattutto i più svantaggiati e in difficoltà, sia con lo spo-

stamento della scelta dell'obbligo formativo al secondo anno della scuola secondaria superiore, sia soprattutto con l'imposizione dell'obbligo scolastico e di frequenza ad una scuola che li costringeva a un parcheggio di un anno nelle aule scolastiche o li teneva lontano dalla formazione professionale, sebbene l'obiettivo delle riforme fosse quello di introdurre un canale paritario di formazione professionale per togliere l'Italia dalla posizione di fanalino di coda in cui si trova a questo proposito. In aggiunta, le ricerche sull'attuazione del nuovo obbligo di istruzione documentavano con riscontri empirici tale andamento.

Negli altri paesi dell'UE la formazione professionale è riconosciuta come parte *legittima* e non sussidiaria dell'offerta formativa, come un canale percorribile di pari dignità con la scuola. Tale possibilità non viene vista come un compromesso, ma come un ampliamento reale del diritto alla formazione, nel senso di un avvicinamento a quella equivalenza dei risultati - piuttosto che dei programmi, dei contenuti o delle strutture - oggi internazionalmente affermata come principio cardine dei sistemi educativi. La pari dignità della formazione professionale candida questo segmento a ottenere un riconoscimento adeguato non solo nella formazione iniziale, ma anche in quella superiore, nella formazione sul lavoro e nella formazione continua: in proposito, va tenuto presente che nei diversi paesi europei questa tipologia formativa presenta uno sviluppo molto più consistente che da noi.

In Italia, invece, si è preferito mantenere la formazione professionale in una posizione di marginalità e di subalternità per quanto riguarda *l'elevazione dell'obbligo di istruzione*. Al contrario tale innalzamento avrebbe dovuto essere realizzato riconoscendo ad essa una collocazione paritaria.

Più positiva è la valutazione riguardo *all'introduzione dell'obbligo formativo*. Uno degli effetti più significativi di tale riforma, consiste nel riconoscimento di pari dignità a tutti gli itinerari previsti dopo l'obbligo scolastico. In altre parole, l'uscita dalla scuola per iscriversi alla formazione professionale non può essere più vista come un abbandono, ma come un completamento normale del proprio curriculum formativo in vista del conseguimento della qualifica. Pertanto "*drop-out*" non va considerato chi esce dalla scuola, ma chi esce dal sistema scolastico e formativo senza aver conseguito un diploma o una qualifica.

Da questo punto di vista, il documento del governo sul programma quinquennale di progressiva attuazione del riordino dei cicli avrebbe dovuto rendere pienamente operativo il principio accolto dalla legge sul riordino dei cicli, secondo cui *non è sostenibile né culturalmente, né socialmente l'idea di un sistema educativo composto unicamente da scuole* (Programma quinquennale..., 2001). Se la cultura, che consente di comprendere in modo adeguato la società in cui siamo inseriti e di agire in modo positivo in essa, è il frutto di differenti apporti, è necessario che vi siano almeno due ambiti del sistema educativo: la scuola e la formazione professionale, ognuno connotato da una propria identità ed autonomia, in grado di cooperare in forma reciproca, ma con la garanzia della peculiarità di ciascuno. Al contrario il documento non ha sviluppato adeguatamente tale questione.

Più in generale, il riconoscimento della pari dignità tra istruzione e formazione richiede di assicurare *un'equivalenza nelle condizioni a monte*. È noto che uno degli ostacoli allo sviluppo della formazione professionale è costituito dalla sua distribuzione a macchia di leopardo sul territorio. Se si fosse voluto che la formazione professionale non venisse frequentata solo dal 5% della popolazione giovanile, ma che raggiungesse una percentuale "europea", sarebbe stato necessario realizzare il passaggio degli istituti professionali alle Regioni, come d'altronde richiede la Costituzione, ma questo non è stato previsto né dalla legge 30/00, né dai documenti attuativi.

In conclusione, si può dire che i testi per la realizzazione del riordino dei cicli segnano un passo avanti significativo verso l'integrazione tra sistema di istruzione e di formazione. Essi restano però ancora *molto lontani dal riconoscimento di una piena parità tra scuola e formazione professionale*.

2.3. La Legge Moratti (Legge delega 53/03)

Anche in questo caso presenterò solo quegli aspetti che sono importanti per la problematica in questione. Secondo la riforma Moratti, il sistema educativo di istruzione e di formazione *si articola* nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo di cui fanno parte il sistema dei licei e quello dell'istruzione e della formazione professionale (Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro, 2002; Bertanga, 2003abc; Nicoli, 2003; Malizia, 2005).

La scuola *primaria* dura 5 anni ed è articolata in un primo anno teso al raggiungimento della strumentalità di base e in due periodi didattici biennali. È prevista, sin dall'inizio, l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione Europea e nelle tecnologie informatiche. Scompare, inoltre, l'esame di quinta. La scuola *secondaria di primo grado* viene potenziata sotto il profilo delle discipline: è prevista una seconda lingua comunitaria obbligatoria e un approfondimento delle tecniche informatiche. Nei tre anni, che si concludono con un esame di Stato, viene anche progressivamente sviluppata nei ragazzi la capacità di scelta del percorso successivo. Una novità che riguarda l'intero primo ciclo consiste nell'intento di valorizzare la tradizione culturale insieme all'evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea.

A sua volta nel *secondo ciclo* deve essere data un'attenzione costante alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire e la riflessione critica su di essi. Quanto ai *licei*, sono confermati gli assi culturali tradizionali, classico, scientifico e artistico; al tempo stesso ne nascono dei nuovi, economico, tecnologico, musicale, linguistico, delle scienze umane. Essi hanno durata quinquennale: l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede, inoltre, l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi. Si concludono con

un esame di Stato, il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università.

Ferma restando la competenza regionale, il *sistema dell'istruzione e della formazione professionale* realizza profili educativi, culturali e professionali ai quali conseguono titoli e qualifiche di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale. Inoltre, i giovani che seguono questi percorsi non soltanto si vedranno garantita anno dopo anno una passerella per trasferirsi nei licei, ma avranno anche modo di proseguire dopo i quattro anni per un quinto, un sesto e un settimo anno, così da acquisire una qualifica professionale superiore. Potranno altresì disporre di un quinto anno per affrontare l'esame di Stato per l'iscrizione all'università. In ogni caso, da un sistema all'altro sono sempre possibili *passaggi interni*. Dopo i 15 anni, sia i diplomi che le qualifiche possono essere conseguiti in *alternanza scuola-lavoro* o attraverso l'apprendistato.

Un salto di qualità che riguarda da vicino la nostra tematica, consiste nell'assicurare ad ognuno il *diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni* o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età (Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro, 2002). In altre parole, la legge si muove nella linea della tendenza, emersa recentemente in Europa, al *superamento del concetto stesso di obbligo scolastico*. Dal punto di vista storico, questa strategia ha esercitato una funzione essenziale nel passaggio da una scuola per pochi ad una per tutti, ma al presente sembra costituire piuttosto un impedimento alla piena realizzazione dei diritti di cittadinanza. In una società complessa come l'attuale, la focalizzazione scolasticistica perde di senso perché ciò che conta è il risultato e la sua qualità, e non i percorsi con cui si ottengono, che possono essere i più vari. Inoltre, l'istruzione e la formazione, prima che dei doveri, sono dei diritti della persona e vanno assicurate a tutti in modo pieno. Pertanto, le varie istituzioni che le garantiscono devono operare in rete, in una prospettiva di solidarietà cooperativa piuttosto che come alternative tra loro escludentisi.

Molte sono le ragioni che militano a *favore della scelta a 14 anni tra scuola e formazione professionale*. Anzitutto, la psicologia evolutiva ha messo in risalto come lo stadio 10-14 anni costituisca una fase della vita con una sua identità specifica, nella quale matura progressivamente la capacità di scelta consapevole. Inoltre, non va dimenticato che allo stato attuale i drop-out della terza media sono oltre 35.000 ogni anno e certamente non si potrebbe pensare di obbligarli per altri due anni ad un percorso scolastico. L'indagine effettuata dall'ISTAT in occasione degli Stati Generali, mette in evidenza come la gran parte dei genitori e dei docenti e oltre il 40% degli studenti siano d'accordo con la scelta dei due percorsi a 14 anni (Rapporto del gruppo ristretto di lavoro, 2002).

Anche l'iniziativa di introdurre un *percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni*, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli, è in piena linea con le tendenze più dif-

fuse e avanzate del nostro continente (Bertagna, 2003a; Nicoli, 2003). Infatti, la *formazione professionale* non viene più concepita nella gran parte dei paesi europei come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro, o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere all'esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione, in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo, tuttavia, non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

In ogni caso, la legge Moratti interrompe una deriva delle politiche di riforma della secondaria superiore che ha dominato la scena dal 1971 al 2001 e che si basava su quattro pilastri: una concezione del lavoro non bisognoso di istruzione/formazione, l'educatività come caratteristica esclusiva della scuola, la natura "ospedaliera" della formazione professionale, la dissociazione tra cultura e professionalità. Essa supera, invece, la tradizionale gerarchizzazione e separatezza tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale; evita ogni confusione tra i due, affermandone la pari dignità culturale; riscopre la cultura del lavoro e delle professioni.

2.4. Il decreto legislativo sul diritto-dovere e i percorsi sperimentali triennali

Il salto di qualità realizzato in materia dalla riforma Moratti ha trovato la sua attuazione concreta con l'approvazione del *D.Lgs. 76/05*, che definisce le norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (Montemarano, 2005). Nel quadro dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, esso ribadisce l'impegno della legge 53/03 a garantire a tutti eguali opportunità di conseguire livelli culturali elevati e di sviluppare capacità e competenze adeguate ad una transizione soddisfacente nella società e, in particolare, nel mondo del lavoro. L'obbligo scolastico e l'obbligo formativo non vengono dimenticati, trascurati o indeboliti, ma trovano un loro inveramento più pieno nella nuova normativa, nel senso che vengono ridefiniti e ampliati come diritto all'istruzione e alla formazione: in altre parole, la fruizione dell'offerta educativa viene a rappresentare per tutti, includendo anche i minori stranieri, sia un diritto soggettivo sia un dovere sociale. Più precisamente: "La Repubblica assicura a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. Tale diritto si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, co-

stituite dalle istituzioni scolastiche e dalle istituzioni formative accreditate [...]” (art. 1 c. 3).

I giovani incominciano a *fruire* concretamente *del diritto-dovere* con l’iscrizione alla scuola primaria e nella secondaria di 1° grado tale tutela si traduce almeno nell’organizzazione da parte delle scuole di iniziative di orientamento. Quanti poi ottengono il titolo del 1° ciclo si iscrivono ad un istituto del sistema dei licei o del sistema di istruzione e formazione professionale, fino al conseguimento di un diploma liceale o di un titolo o di una qualifica professionale di durata almeno triennale sino al diciottesimo anno di età.

Sul piano informativo, a sostegno dell’attuazione del diritto-dovere viene creato il *sistema nazionale delle anagrafi degli studenti*. L’anagrafe nazionale, che si trova presso il MPI, realizza il trattamento dei dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria. A loro volta, le anagrafi regionali contengono i dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire sempre dal primo anno della scuola primaria; le Regioni devono assicurare l’integrazione di queste anagrafi con le anagrafi comunali della popolazione e anche il coordinamento con le funzioni svolte dalla province.

I genitori dei minori e coloro che a qualsiasi titolo ne facciano le veci sono *responsabili* dell’assolvimento del dovere di istruzione e di formazione e pertanto sono obbligati ad iscriverli alle istituzioni scolastiche e formative, anche se una disposizione del D.lgs., l’art. 1 c. 4, riconosce il diritto dei genitori di provvedere privatamente o direttamente all’istruzione e alla formazione dei propri figli, dimostrando però al tempo stesso di averne capacità tecnica o economica. Ad un gruppo numeroso di soggetti individuali e istituzionali viene affidata la vigilanza sull’adempimento del dovere di istruzione e di formazione: il comune di residenza; il dirigente dell’istituzione scolastica o il responsabile dell’istituzione formativa di riferimento; la provincia attraverso i servizi per l’impiego; i soggetti responsabili dello svolgimento dell’apprendistato. Le responsabilità e la vigilanza non restano affidate alla buona volontà delle persone, ma la normativa stabilisce che le sanzioni previste finora in caso di mancato assolvimento dell’obbligo scolastico si applichino ai soggetti che non abbiano adempiuto al dovere di istruzione e di formazione.

Anche sul D.lgs. 76/05 il giudizio è *sostanzialmente favorevole*. Esso, infatti, assicura *realmente a tutti e a ognuno* il diritto all’istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. Questo richiede sia di realizzare un percorso graduale e continuo di formazione professionale, parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni, che porti all’acquisizione di qualifiche e titoli; sia di garantire effettivamente la scelta a 14 anni tra il sistema dell’istruzione e quello dell’istruzione e della formazione professionale. Manca, invece, nel D.lgs. la garanzia della *libertà* di scelta educativa *delle famiglie* tra istituzioni scolastiche e formative statali e paritarie e questo certamente costituisce una carenza grave della normativa: da tale

punto di vista, va ricordato che si tratta di un diritto fondamentale della persona umana che in Italia continua ad essere disatteso.

È stato senz'altro positivo che l'attivazione dei corsi d'istruzione e di formazione professionale, rivolti alle ragazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestino la volontà di accedervi, non sia stata rimandata a un momento successivo all'emanazione dello specifico decreto legislativo sul secondo ciclo. L'*Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione* (2003) ha consentito di avviare già dal 2003 la sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e di formazione "intesa come un laboratorio per la definizione di un nuovo modello di percorso e di offerta di istruzione e di formazione, non legata alla semplice integrazione dell'esistente (istruzione da una parte e formazione professionale dall'altra), ma proteso a verificare la prospettiva aperta dalla riforma costituzionale (L.C. 3/01) e dalle leggi 30/03 (Biagi) e 53/03 [...]", tenuto conto che "l'analisi degli elementi di crisi evidenziava come un sistema fondato sulla centralità dei modelli scolastici non riuscisse a rispondere a una domanda diffusa e diversificata di formazione" (Sugamiele, 2006, p. 35). Il raggiungimento dell'accordo e l'emanazione del testo hanno evitato la perdita di un altro anno scolastico-formativo. In questa stessa linea è da considerare un passo avanti l'affermazione che i percorsi appena citati debbano avere una durata almeno triennale. Inoltre, ai fini dei passaggi fra sistemi vengono riconosciuti i crediti formativi, acquisiti non solo negli itinerari appena ricordati, ma anche sull'apprendistato; in aggiunta, si conviene sull'esigenza di attivare un percorso articolato di partenariato istituzionale a livello nazionale, in raccordo con il livello regionale, per la definizione degli standard formativi minimi.

Ma a livello *attuativo* non pare superata in alcune Regioni come l'Emilia-Romagna, la Campania, la Toscana e la Puglia, la concezione di "crocerossa" che viene attribuita ancora preminentemente al canale di istruzione e di formazione professionale (cioè di puro salvataggio di drop-out). Sembra, inoltre, che continui a essere messa in primo piano un'idea di "integrazione" che riduce la formazione professionale a laboratorio tecnico della scuola. In pratica, la realizzazione della sperimentazione dei corsi del diritto-dovere ha messo a confronto *due tipologie* molto diverse, due modelli in un certo senso opposti. Infatti, le Regioni richiamate sopra hanno puntato all'integrazione dei percorsi di istruzione statale con moduli di formazione professionale. Al contrario, Lombardia, Liguria, Piemonte e Veneto hanno mirato all'integrazione dei sistemi, in altre parole hanno sperimentato un percorso formativo, tutto nella formazione professionale, in conformità con lo spirito della riforma Moratti che intendeva ridisegnare, nelle modalità di un percorso culturale ed educativo, l'offerta tradizionale della formazione professionale finalizzata all'inserimento professionale secondo un'impostazione prevalentemente di natura professionalizzante. Naturalmente, ci sono anche delle Regioni che sperimentano entrambe le tipologie.

Un dato positivo, che ha valore indipendentemente dal confronto fra le due tipologie, riguarda il *favore* con cui la proposta dei percorsi triennali sperimentali è

stata accolta dai *giovani* e dalle *famiglie*. Le iscrizioni sono aumentate in misura molto consistente, anzi si sono quasi raddoppiate nella prima applicazione dell'Accordo, in quanto si è registrata una crescita del 46.9%, che però non ha riguardato i percorsi integrati, raggiunti da una flessione (-7.8%) (Sugamiele, 2006, 36-38; ISFOL, 2005). Più precisamente, tra il 2003-04 e il 2004-05, a fronte di un aumento degli iscritti nell'Emilia-Romagna del 34% e del 73% in Campania, ma di una riduzione del 27.7% nella Toscana, la Lombardia e il Veneto hanno visto una crescita così imponente che ha impedito alle due Regioni di accogliere tutta la domanda.

Passando poi al confronto tra le due tipologie, va anzitutto osservato che l'ipotesi del percorso formativo tutto nella formazione professionale assicura un *flusso di passaggi* tra il primo e il secondo anno del 97.7%, a fronte del 73.4% del modello che vede l'integrazione tra scuola e formazione professionale. Al termine del primo tipo di percorsi, la più gran parte degli allievi hanno domandato di iscriversi al quarto anno e nel caso del Veneto si riscontra un'equivalenza complessiva di passaggi tra il sistema dell'istruzione e quello della formazione professionale.

L'*Emilia-Romagna*, che, come si è ricordato sopra, ha adottato il modello integrato tra scuola e formazione professionale, presenta nel 2003-04 un numero di respinti al primo anno dei percorsi sperimentali (28.2%) che risulta più elevato di quasi 3 punti percentuali in paragone a quello dei percorsi tradizionali (25.6%). Se si passa ai promossi con debito formativo, i tassi si equivalgono e non si nota perciò nessun miglioramento nei percorsi integrati. L'anno successivo, 2004-05, ha visto una diminuzione nei bocciati e un aumento nei promossi con debito formativo che però non cambiano sostanzialmente il quadro globale. Infatti, nel caso di insuccesso, il 54% degli allievi dei percorsi tradizionali si ferma nell'istituto ripetendo l'anno e quasi nessuno di loro sceglie i percorsi integrati offerti dall'istituto frequentato, preferendo piuttosto cambiare scuola; al contrario, il tasso di quanti si iscrivono alla medesima tipologia di percorso si riduce al 12% tra gli allievi dei percorsi integrati e, in aggiunta, il 37% di questi ultimi opta per la ripetizione del percorso tradizionale nel medesimo istituto. Questi dati mettono chiaramente in evidenza che gli allievi non riscontrano diversità rilevanti fra i percorsi integrati tra scuola e formazione professionale e quelli tradizionali.

In conclusione, i percorsi sperimentali triennali, tutti nella formazione professionale, mettono in evidenza una serie importante di *risultati positivi* (Malizia - Pieroni, 2005 e 2006). Aumentano gli allievi a tal punto che le Regioni non riescono a soddisfare tutte le richieste, e i percorsi rivelano un alto tasso di continuità tra gli anni con una crescita anche degli iscritti dalla scuola; gli esiti formativi sono mediamente più elevati di quelli dell'istruzione tecnica e professionale con meno del 10% di insuccessi rispetto al 25%; le varie componenti (allievi, formatori, genitori) delle comunità formative manifestano in generale un elevato gradiente di soddisfazione.

Il successo di questi percorsi triennali trova la sua giustificazione più profonda nell'impostazione complessiva dell'offerta che essi hanno adottato. Si tratta,

infatti, di una proposta unitaria, organica, pedagogicamente fondata e sistematica che si ispira ai seguenti principi: finalizzazione alla formazione integrale della persona in collegamento con i territori di riferimento e le realtà economiche e del lavoro e adozione di strategie specifiche mirate ad una pedagogia del successo. I percorsi possiedono una peculiare metodologia formativa basata su compiti reali, una vera didattica attiva, fondata sull'apprendimento dall'esperienza, anche tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento. Inoltre presentano rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso, comprese quindi le capacità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e la relazione con gli altri, la disposizione all'autonomia, alla responsabilità e alla soluzione dei problemi, il rispetto delle regole organizzative, la disposizione ad apprendere dall'esperienza. Carattere fondamentale della metodologia adottata è una forte integrazione tra le dimensioni del sapere, saper fare, saper agire e saper essere, al fine di favorire una chiara circolarità tra pratica e teoria, tra attività operativa e attività di riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico trova continuo collegamento e applicazione in azioni concrete.

Per il principio di sussidiarietà la realizzazione di quest'offerta non significa adesione a un unico modello gestionale predeterminato, ma è consentita una varietà di soluzioni operative. L'impostazione adottata delinea un percorso formativo progressivo, che è aperto a sbocchi sia in verticale sia in orizzontale, senza mai precludere la possibilità di un proseguimento diretto nei percorsi formativi successivi al termine di ciascun ciclo, e che consente alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento/comprendimento della realtà, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli: di qualifica (certificato di qualifica professionale); tecnico (diploma di formazione professionale); quadro/tecnico superiore (diploma di formazione professionale superiore). Pertanto, a tali percorsi vanno garantite stabilità di organici, autonomia, distribuzione diffusa sul territorio e certezza di finanziamenti con esclusione dei bandi, trattandosi di attività formative destinate a minori.

3. CONCLUSIONE. VERSO L'OBBLIGO DI ISTRUZIONE: UN RITORNO AL PASSATO?

Il *nuovo Governo* di centro-sinistra sembra intenzionato a realizzare quanto previsto dal programma dell'Unione sul tema in questione: "secondo ciclo: elevare l'obbligo di istruzione gratuita fino al 16 anni (primo biennio della scuola superiore)" (Per il bene dell'Italia, 2006, p. 232). Nell'audizione alla VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati del 29 giugno 2006, il Ministro della PI ha confermato tale impegno, affermando che "Due anni in più di istruzione sono necessari non solo per consolidare ed innalzare le competenze di base di

tutti, ma anche per consentire di effettuare le scelte di indirizzo e di percorso ad un'età non troppo acerba e con una maggiore consapevolezza, da parte dei giovani e delle loro famiglie, delle propensioni e delle attitudini effettive” (pp. 18-19).

Veramente le innovazioni da adottare più urgentemente nel sistema educativo di istruzione e di formazione dovrebbero essere mirate a coinvolgere quei giovani che ne stanno fuori, come riconosce lo stesso Ministro. “Il tasso di passaggio dei licenziati della scuola media alla scuola superiore ha raggiunto il 97%, con un andamento in ulteriore crescita. La situazione, dunque, è molto diversa da quella degli anni settanta, quando l'obbligatorietà dell'istruzione era lo strumento principe, simbolico e fattuale, per forzare la resistenza, di quote ancora importanti delle famiglie, ad investire nell'istruzione lunga dei figli. Oggi il nostro problema è quello di quel 25% di 14-18enni che alle superiori ci è andato, ma poi le ha abbandonate o ne è stato espulso” (Audizione del Ministro dell'Istruzione, 2006, 19-20). Da questo punto di vista, c'è da *dubitare sull'opportunità* di considerare come la prima emergenza da fronteggiare quella dell'introduzione dell'obbligo di istruzione.

Soprattutto vanno richiamate le *ragioni di merito*: le *sperimentazioni* dei percorsi triennali tutti nella formazione professionale si sono dimostrate valide, per cui dovrebbero quanto prima passare a regime nel nostro sistema educativo. Se si vuole ovviare alla situazione disastrosa della dispersione e dell'insuccesso che ho illustrato nella seconda sezione di questo capitolo, credo che la strategia appena ricordata costituisca una strada obbligata.

In secondo luogo, nel confronto tra obbligo di istruzione e *diritto-dovere di istruzione e di formazione*, ritengo che vada preferita senz'altro la seconda impostazione. E la giustificazione più sintetica ed efficace di questa affermazione la si può trovare nelle seguenti parole di Romei: “L'obbligo presuppone una concezione di cittadini come sudditi o comunque come soggetti non del tutto in grado di comprendere l'importanza del proprio sviluppo personale e sociale, che uno Stato benevolo e lungimirante e sollecito degli interessi loro e dell'intera società costringe ad istruirsi anche contro il loro stesso disinteresse se non addirittura renitenza. L'iscrizione obbligatoria dà infatti luogo ogni anno a vere e proprie leve di coscritti, costretti a fruire di un servizio formativo a prescindere dalla propria volontà e da quella dei loro genitori o tutori legali.

Il diritto (soggettivo)-dovere (sociale) [...] fa invece affidamento sulla consapevolezza di sé dei cittadini, e sulla loro capacità di assumere in prima persona il compito della propria formazione. Sollecita ogni membro della società a rendersi conto che l'appartenenza ad essa da un lato gli conferisce il diritto di vedersi mettere a disposizione, quindi di poterne fruire, un'adeguata offerta di istruzione e formazione, di acquisire i 'livelli culturali ... le capacità e le competenze... conoscenze e abilità, generali e specifiche' [...] che gli consentano di inserirsi da protagonista nella vita attiva; dall'altro lato, la stessa appartenenza comporta il dovere di istruirsi e formarsi e di contribuire, di conseguenza, alla convivenza civile e allo sviluppo sociale complessivo” (Romei, 2005, 20-21).

Parte II

**L'INDAGINE SUL CAMPO
NEL QUADRO DELLA SPERIMENTAZIONE
DEL DIRITTO-DOVERE**

Capitolo 2

I percorsi triennali del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP. Un quadro sintetico delle attività formative pregresse (2000-05)

Vittorio PIERONI

I Centri coinvolti nel rilevamento dell'attività dei corsi del diritto-dovere realizzati nella regione Lazio sono complessivamente 8, suddivisi tra quelli appartenenti al CNOS-FAP (Roma-Gerini, Roma-Borgo Ragazzi Don Bosco, Roma-Pio XI) e quelli del CIOFS/FP (Roma-Togliatti, Roma-Ginori, Roma-Morrone, Ladispoli, Colferro).

1. I CENTRI DEL CNOS-FAP DEL LAZIO

Il CNOS-FAP della Regione Lazio ha presentato relazioni separate per ciascuno dei tre CFP appena citati. Pertanto, nel riportate i relativi dati si seguirà lo schema da loro adottato.

1.1. Relazione del CFP "T. Gerini"

Il documento presenta due serie di dati: una riguarda il numero dei corsi ed i relativi flussi degli allievi, mentre l'altra rileva il relativo gradimento.

1.1.1. Numero dei corsi e degli allievi

Duranti gli anni 2002-03, 2003-04 e 2004-05, il CFP ha offerto in totale 20 corsi, distribuiti su due comunità professionali, 9 nel comparto meccanico e 11 nell'elettrico, mentre gli iscritti nell'arco dei 3 anni assommano complessivamente a 659.

Passando ad analizzare in dettaglio corsi e flussi degli allievi, emerge il seguente andamento:

- nel I anno (2002-03) è stato offerto 1 solo corso, a cui si sono iscritti in 12, nessuno si è ritirato e alla fine del corso gli allievi sono risultati tutti idonei (100%);
- nel II anno (2003-04) i corsi sperimentali sono diventati 11 e la somma di tutti gli iscritti è arrivata a 252; di essi 34 si sono ritirati in itinere (di cui 2 per trasferimento ad altro corso/Istituto) e a fine corso 25 non sono risultati idonei, per cui il tasso di idoneità è stato del 76.6% (=193);

- nel III anno (2004-05) sono stati realizzati 8 corsi sperimentali e il totale degli allievi ha raggiunto quota 395; di essi 50 si sono ritirati in itinere (di cui 6 per trasferimento ad altro corso/Istituto) e a fine corso 40 non sono risultati idonei, per cui il tasso di idoneità è risultato del 77.2% (=305); tra essi soltanto 12 non hanno conseguito la qualifica triennale.

1.1.2. *Il gradimento degli allievi*

Alla fine di ciascun anno è stata applicata agli allievi risultati idonei una scheda mirata a valutare 6 aree e gli aspetti che le compongono. I risultati della somministrazione hanno messo in evidenza che:

- le valutazioni si caratterizzano in generale per la tendenza a crescere dal “sufficiente” del I anno verso il valore di “alto” gradimento nei corsi successivi; più precisamente, nell’insieme del triennio i dati presentano un andamento simile alla curva di Gauss, nel senso che partendo da un livello più che “sufficiente” del I anno, si inarcano nel II, per poi assestarsi nel III più o meno su livelli intermedi;
- in aggiunta, alcuni aspetti fanno riscontrare un livello di soddisfazione che si colloca tra “alto” e “molto alto” e riguardano in particolare: nel I anno, gli apprendimenti tecnico-professionali (M=4.25); nel II, il giudizio sui formatori (M=4.20), l’organizzazione dei tempi (M=4.17) e degli spazi (M=4.09) e lo *stage* (M=4.17); nel III, ancora lo *stage* che ha fatto registrare il maggiore apprezzamento (M=4.25).

A seguito di questi risultati positivi, la direzione del CFP Gerini ha ritenuto che lo svolgimento dei corsi sperimentali potesse contribuire in modo significativo a migliorare le prestazioni degli allievi e a promuovere la corresponsabilità delle famiglie per cui ha deciso di finanziare un programma di attività di particolare rilevanza educativa, che ha affidate al coordinamento del servizio d’orientamento, quali in specie:

- ormai da quattro anni, una volta alla settimana è previsto un intervento di tre psicologi in convenzione siglata con il CEIS (Centro Italiano di Solidarietà di don Picchi) per la prevenzione della droga e per la riduzione dei rischi, intervento che è rivolto sia ai ragazzi singolarmente o in gruppi sia alle famiglie;
- due volte alla settimana viene offerto, tramite due psicologhe, un servizio di psicoterapia familiare gratuito che consiste in colloqui e altre attività finalizzate a superare situazioni di difficoltà;
- ancora due volte alla settimana è assicurata la presenza di una psicologa che segue gli allievi con problemi;
- si sta sperimentando da quattro anni il portfolio delle competenze in tutte le classi (al momento tale iniziativa ha raggiunto più di 700 allievi) con due modelli diversi a secondo degli anni.

1.2. Relazione del CFP “Borgo Ragazzi Don Bosco”

Nel CFP “Borgo Ragazzi Don Bosco” la sperimentazione è stata impostata su un arco di 2 anni, 2003-04 e 2004-05, e il monitoraggio ha riguardato soprattutto la soddisfazione dei formatori e degli allievi.

1.2.1. *Il gradimento dei formatori*

La griglia è stata applicata ai docenti che al termine di ciascun anno hanno partecipato al collegio dei formatori: più precisamente, nel 2003-04 hanno risposto in 15 su 20 e nel 2004-05 in 10 su 20.

I risultati dei due anni sono stati messi a confronto in ciascuna area della griglia di valutazione e il paragone ha evidenziato il seguente andamento:

- per quanto riguarda il *servizio formativo*, nel 2003-04 il gradimento si è situato mediamente sull’“abbastanza”, mentre nel 2004-05 la valutazione si è collocata tra “poco” e “abbastanza”;
- in riferimento agli *apprendimenti*, giudizi “abbastanza” positivi sono stati espressi tanto nel 2003-04 che nel 2004-05;
- anche in merito al *personale formativo* la valutazione si è posizionata sul livello dell’“abbastanza” in entrambi gli anni;
- *la congruenza del progetto formativo con gli obiettivi prefissati* è stata considerata nel 2003-04 appena “sufficiente”, mentre nel 2004-05 è risultata “abbastanza piena”;
- il giudizio sull’*organizzazione dei corsi* si è collocato globalmente sul “poco” durante il 2003-04, ma si è elevato fino all’“abbastanza” nel 2004-05;
- infine, per quanto riguarda la *valutazione complessiva del corso*, i formatori si sono dichiarati “abbastanza” soddisfatti nel 2003-04 e il gradimento è cresciuto nel 2004-05 in quanto si è posizionato tra “abbastanza” e “molto”.

1.2.2. *Il gradimento degli allievi*

Al termine di ciascun anno formativo il relativo questionario è stato somministrato a tutti i ragazzi che hanno frequentato la sperimentazione. Nel 2003-04 hanno risposto 134 allievi e, nel 2004-05, 156.

Anche in questo caso i risultati dei due anni sono stati paragonati all’interno di ciascuna area della griglia e il confronto ha consentito di riscontrare i seguenti esiti:

- globalmente si può dire che i *contenuti* hanno risposto “abbastanza” alle attese degli allievi sia nel 2003-04 sia nel 2004-05;
- anche riguardo alle competenze dei *formatori* il giudizio è rimasto sull’“abbastanza” durante i due anni;
- la valutazione complessiva dei *metodi* invece è apparsa appena “sufficiente” sia nel 2003-04 sia nel 2004-05;
- nel 2003-04 *l’organizzazione del corso* è stata ritenuta “poco” pertinente, mentre nel 2004-05 il giudizio è salito al livello dell’“abbastanza”;

- gli *apprendimenti* hanno ottenuto una valutazione decisamente “abbastanza” positiva in entrambi gli anni;
- per quanto riguarda il *giudizio complessivo*, nel 2003-04 gli allievi sono risultati globalmente “abbastanza” soddisfatti del corso che hanno frequentato e nel 2004-05 il loro gradimento si è avvicinato al punteggio massimo.

In definitiva, nel 2003-04 si è riscontrato un miglioramento generalizzato rispetto agli esiti degli anni precedenti, mentre nel 2004-05 si è verificato un salto di qualità nel gradimento degli allievi verso il corso frequentato.

1.3. Relazione del CFP “Pio XI”

Il documento ricostruisce l’attività del CFP relativa agli anni 2000-2005 e a partire dal 2003-04 si occupa della realizzazione dei percorsi sperimentali triennali. Da una parte esso presenta i dati dei singoli anni riguardanti il numero dei corsi e la loro tipologia, il numero degli allievi qualificati e quello degli allievi occupati, mentre dall’altra esso riporta i livelli del gradimento dei diretti interessati.

1.3.1. Dati di scenario

Nell’*anno formativo 2000-01*, sono stati offerti 8 corsi tutti nel settore grafico: 3 nel I anno, per un totale di 57 allievi che sono risultati idonei per il passaggio al II anno; 3 nel II anno, con 47 allievi qualificati che successivamente si sono iscritti al III anno di specializzazione; 2 corsi di specializzazione con 43 allievi che, arrivati al termine, hanno trovato in 41 un’occupazione.

Nel *2001-02*, il numero e la tipologia dei corsi sono rimasti inalterati, mentre è cambiato ovviamente il numero degli allievi. Di essi 49 sono risultati idonei nel I anno, tutti si sono qualificati nel II e poi si sono iscritti nell’annualità al III anno di specializzazione; al termine del III anno i qualificati sono stati 40 e hanno trovato tutti un lavoro eccetto uno.

Nel *2002-03*, il numero degli iscritti non è cambiato (49) e così pure la tipologia dei corsi. Al tempo stesso è aumentato lievemente il numero degli idonei al passaggio al II anno (54), mentre resta pressappoco eguale il numero dei qualificati che si iscrivono al III anno (48), come pure il numero di quanti hanno portato a termine la specializzazione (39). Al contrario, è diminuito sensibilmente il numero di coloro che hanno trovato lavoro (24); quest’ultimo dato si spiega per il fatto che alcuni degli allievi hanno proseguito gli studi presso l’Istituto Professionale di Stato con l’inserimento al terzo e/o al quarto anno mediante il superamento dell’esame integrativo. Inoltre nel 2002-03 è da tenere presente l’inizio di un percorso formativo sperimentale con 12 allievi.

Nel *2003-04*, viene avviato il sistema misto. Nel I anno il percorso sperimentale triennale parte con 3 corsi, 2 di specialistica in pre stampa (con un totale di 34 allievi che sono risultati idonei al passaggio al II anno) e 1 di specialistica in

stampa offset (con 14 allievi idonei al II anno). Contemporaneamente continua il II anno impostato sul sistema precedente, con 4 corsi di cui 1 sperimentale, per un totale di 63 allievi qualificati che successivamente si sono iscritti al III anno di specializzazione. Infine si registrano ancora 2 corsi di specializzazione per un totale di 42 allievi i quali hanno trovato quasi tutti lavoro, a parte 2.

Nel 2004-05, la situazione si presenta ancora più articolata. Per quanto riguarda i percorsi triennali, il numero degli allievi che sono risultati idonei al passaggio al III anno è esattamente lo stesso dell'anno precedente (ossia 34 per i 2 corsi di specialistica in pre stampa e 14 per quelli di specialistica in stampa offset). Nel contempo è stato avviato il I anno di una nuova sperimentazione triennale, ancora con 2 percorsi, uno di specialistica in pre stampa (per un totale di 38 allievi che sono tutti risultati idonei al passaggio al II anno) e uno di specialistica in stampa offset (per 20 allievi). Inoltre è continuato il III anno di specializzazione in 3 percorsi (di cui uno sperimentale), per un totale di 57 allievi che hanno portato a termine il corso; di essi 40 hanno conseguito anche il diploma di qualifica presso un Istituto Professionale di Stato.

1.3.2. *Il gradimento degli allievi*

Al termine dell'anno 2004-05, un questionario volto ad indagare i diversi aspetti del servizio offerto è stato somministrato a 110 allievi scelti su base campionaria tra i primi, i secondi e i terzi corsi. I risultati sono stati analizzati in riferimento ai principali ambiti presi in considerazione nello strumento di indagine ed inoltre si è cercato di fornire una lettura delle risposte che potesse essere utilizzata nell'attività formativa futura con l'obiettivo di consolidare eventuali punti di forza e di superare le debolezze che si fossero manifestate. I risultati principali possono essere sintetizzati nei seguenti punti:

- in tema di *accoglienza* il 70% ha risposto di sentirsi accettato con “familiarità ed entusiasmo”;
- oltre l'80% si è trovato bene con quasi tutti i compagni e un altro 70% con quasi tutti gli insegnanti per cui il *clima familiare* è risultato molto positivo;
- il *metodo di studio* è stato analizzato attraverso 6 domande ed è emerso che nello svolgere un'attività formativa gli alunni si sono divisi in parti uguali (attorno il 30%) tra chi ha preferito lavorare da solo, chi con un compagno e chi a piccoli gruppi, mentre pochi hanno chiesto di lavorare con il sostegno dell'insegnante;
- l'area delle *motivazioni personali* era concentrata sul successo o meno nelle materie di studio e va sottolineato che le discipline che hanno riportato le più alte segnalazioni di riuscita riguardano l'informatica, la progettazione e quelle proprie del settore di qualifica;
- nei *rapporti con i formatori*, ciò che gli allievi hanno temuto di più è di essere presi di mira dai docenti a causa di preferenze o di antipatie personali;
- l'area delle *predisposizioni personali* è stata analizzata attraverso una serie di

domande diversificate. In particolare, circa un terzo ha ammesso di non aver mai sperimentato lo scoraggiamento e il 20% circa lo ha attribuito all'incomprensione da parte dell'insegnante.

2. I CENTRI DEL CIOFS/FP LAZIO

Il CIOFS/FP ha optato per una relazione di sintesi sulla sperimentazione dei nuovi modelli di percorsi formativi del diritto-dovere che è stata realizzata nei 5 Centri della Regione (Roma-Togliatti, Roma-Ginori, Roma-Morrone, Ladispoli, Colleferro).

Di seguito, si riporta la relazione inviata dal CIOFS/FP.

Fin dal 1999-2000 il CIOFS/FP della Regione Lazio ha fattivamente partecipato a tutte le iniziative avviate in questo ambito a livello prima regionale ed, in seguito, provinciale.

Si è iniziato con la sperimentazione in materia d'innalzamento dell'obbligo formativo, prendendo avvio da quanto sancito dall'articolo 68 della legge 144/99. Seguendo un modello unitario e articolato di lavoro, si è adottato il seguente impianto strutturale: corsi di durata triennale, distribuiti su due anni di base più uno di specializzazione.

Il 2002-03 ha visto l'introduzione dei percorsi biennali in alternanza tra formazione e lavoro; al termine dell'intero iter la professionalità conseguita veniva certificata con attestato di qualifica regionale. In contemporanea si dava avvio a sei corsi triennali per la sperimentazione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico.

A seguito dell'abrogazione della legge 9/99 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, nel 2003-04 si è passati ai "percorsi triennali integrati per l'assolvimento dell'obbligo formativo". La relativa offerta si sviluppava per un totale di 3600 ore comprensive delle attività, riconducibili a 9 macroaree:

- accoglienza/orientamento/accompagnamento;
- competenze di base;
- competenze professionali;
- tirocinio orientativo/formativo;
- valutazione/validazione/certificazione;
- recupero/sostegno/raccordo;
- educazione fisica;
- competenze trasversali.

Come nell'anno precedente, il 2004-05 assisteva all'espansione di "percorsi triennali integrati per l'assolvimento dell'obbligo formativo" e nel frattempo si procedeva a una nuova modifica dell'impianto dell'alternanza-lavoro.

Come risulta dalle informazioni fin qui esposte, durante il settennio appena

evocato si è vissuta una serie interminabile di passaggi e di modifiche che hanno visto il sovrapporsi di più modelli nelle medesime annualità. Lo sforzo è stato quello di adottare un modello unico che, grazie alle sperimentazioni e alla crescita continua perseguita dall'Associazione in materia di nuove didattiche e tecnologie, di una aderenza sempre maggiore alla proposta educativa, grazie, anche, a buone prassi ormai consolidate si potesse contribuire alla realizzazione di un sistema.

Per una migliore comprensione degli aspetti intrinseci di questo cammino, viene richiamata una serie di dati statistici, ordinati per anno formativo, relativi ai 6 Centri CIOFS/FP: Ginori, Marghera, Morrone, Togliatti, Collesferro, Ladispoli, Ostia. Le informazioni toccano i seguenti aspetti: offerta formativa, successo, soddisfazione degli alunni e valutazione delle risorse umane.

Nel 2000-01, quando sono stati effettuati soltanto i corsi dell'obbligo formativo, l'offerta formativa ha corrisposto in maniera piena alla domanda. La percentuale di successo è risultata in crescita rispetto alle verifiche precedenti mentre è in diminuzione la percentuale di dispersione in dipendenza dei ritiri. La valutazione delle risorse umane - formatori risulta alta.

Nonostante il generale calo dell'utenza e le incertezze derivanti dai ritardi sul piano normativo della riforma della scuola, il 2001-02 ha registrato un livello soddisfacente di domanda. L'offerta formativa ha corrisposto al 94% della domanda espressa da territorio laddove la percentuale indica la quantità di domanda che si è potuta soddisfare in corrispondenza delle possibilità offerte dal Piano Regionale. La percentuale del successo è risultata in leggera crescita, dato che nelle verifiche si è preso in considerazione un più lungo tempo di attesa per entrare nel mercato del lavoro e si è tenuto conto anche della possibilità di rientro nel sistema scolastico, i relativi test sul gradimento-cliente sono stati applicati anche a sei mesi di distanza e hanno registrato buone percentuali di ricaduta. La valutazione delle risorse umane è stata positiva.

Nel 2002-03, l'offerta formativa ha corrisposto al 90.6% alla domanda sempre in riferimento alle possibilità offerte dal Piano Regionale; nel contempo si è registrato un elevato livello di gradimento da parte dell'utenza. La percentuale di successo ha continuato ad essere molto alta (97.2%), e i ritiri in calo rispetto al riesame precedente. Gli obiettivi relativi all'apprendimento risultano raggiunti e così pure appaiono sempre elevati i livelli di gradimento sulle risorse umane.

Nel 2003-04 la percentuale di successo si è mantenuta alta (97%) e contemporaneamente il tasso dei ritiri è risultato in leggero calo rispetto all'anno precedente. Gli obiettivi relativi all'apprendimento sono stati tutti completamente raggiunti e si rivelano sempre alti i livelli di gradimento sulle risorse umane e sui fornitori.

Nel 2004-05 è cresciuta la domanda di formazione rispetto al precedente anno formativo e la percentuale di successo è arrivata al 100%. Gli obiettivi relativi all'apprendimento risultano tutti pienamente conseguiti, in corrispondenza con quanto è stato programmato.

Capitolo 3

L'indagine sul campo

Vittorio PIERONI

Dopo avere descritto sinteticamente le attività relative al diritto-dovere fino al 2005, il presente capitolo analizza e commenta i dati riguardanti l'anno formativo 2005-06, dati che emergono dall'applicazione delle sette schede utilizzate per il monitoraggio. A questo proposito va osservato che una parte degli strumenti di rilevazione si caratterizza per la natura prettamente descrittiva dei percorsi, mentre l'altra mira a valutare la qualità della formazione offerta. Di conseguenza nel capitolo in questione si terrà conto proprio di questa distinzione, presentando nella prima sezione i dati relativi al numero degli iscritti e dei formatori, alle tipologie formative e al relativo monte-ore, agli spazi e agli strumenti messi a disposizione, mentre la seconda analizzerà le valutazioni ed il gradimento dei differenti attori (allievi, genitori, coordinatori dei percorsi, formatori) nei confronti delle principali azioni formative.

1. CARATTERISTICHE DEI CENTRI, DEGLI ALLIEVI, DEI FORMATORI E DELL'OFFERTA FORMATIVA

Sulla base delle schede che sono state utilizzate per raccogliere soprattutto dati quantitativi, si cercherà anzitutto di descrivere le caratteristiche generali dei CFP coinvolti nella ricerca-azione. Successivamente l'attenzione viene concentrata sugli allievi che frequentano la formazione professionale iniziale, sui loro formatori e sui genitori e sui rapporti con le forze sociali del territorio. In un terzo momento l'analisi è stata focalizzata sulla qualità dell'offerta formativa e sulle modalità di valutazione.

1.1. I Centri e l'offerta formativa

Come anticipato, i CFP che nel Lazio hanno compilato la scheda n. 1 del monitoraggio sui percorsi sperimentali triennali sono complessivamente 7: 5 del CIOFS/FP e 2 del CNOS-FAP. Tenendo conto dei dati riportati nella griglia, essi presentano le caratteristiche che cercherò di evidenziare nel prosieguo della disamina.

Per quanto riguarda i *settori operativi*, i Centri del CIOFS/FP si collocano per lo più nel terziario (lavori di ufficio, segreteria, informatica, turismo, lingue, com-

mercio, artigianato, servizi alle persone, ambiente servizi socio-educativi...), mentre quelli del CNOS-FAP si situano per lo più nel secondario (grafica, meccanica, elettro/elettronica, informatica).

Le *funzioni attivate* nei CFP possono essere ripartite tra:

- a) quelle *presenti solo in 1 o 2 Centri o in 5 Centri* (in pratica solo del CIOFS/FP):
 - autoproduzione di strumenti per l'apprendimento;
 - sviluppo o innovazione del servizio;
- b) quelle riscontrabili in almeno *una metà dei Centri*:
 - progettazione di azioni formative;
 - valutazione del potenziale delle persone;
 - definizione delle strategie del servizio;
 - promozione e marketing del servizio;
- c) e quelle che si trovano *in tutti i Centri*:
 - diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione;
 - analisi della domanda di formazione;
 - facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo;
 - counseling/tutoring all'inserimento lavorativo;
 - valutazione e monitoraggio delle azioni formative;
 - valutazione dei requisiti di qualità del servizio verso clienti/utenti;
 - gestione del sistema qualità;
 - gestione delle relazioni esterne con le imprese, gli organismi e gli attori locali;
 - formazione del personale.

Dai dati emerge che lo *staff di direzione* è stato costituito *quasi dappertutto*. Di fatto, si riscontra una sola eccezione e riguarda un Centro.

Per poter determinare l'entità dell'offerta formativa nel suo complesso, sempre la scheda n. 1 richiedeva di indicare (relativamente all'ultimo anno formativo, 2005-06) il *numero complessivo degli allievi* e dei *formatori coinvolti nelle attività*, ed inoltre quello delle *ore formative erogate* e delle *strutture messe a disposizione*.

Gli allievi che hanno potuto usufruire dell'*offerta formativa complessiva* dei 7 CFP, assommano in totale a 4.273: di essi il 55.7% (2.378) appartiene al CIOFS/FP e il 44.3% (1.895) al CNOS-FAP (cfr. Tav. 1).

La loro distribuzione in base alle differenti azioni formative e agli Enti di appartenenza presenta il seguente andamento.

- a) Per quanto riguarda le *tipologie di percorsi*:
 - 1.491 hanno partecipato alla *formazione iniziale*, pari al 34.9% del totale, e si dividono in quantità non molto diverse tra 792 (53.1%) del CIOFS/FP e 699 del CNOS-FAP (46.9%);
 - altri 561 frequentano la *formazione continua*, quasi tutti del CNOS-FAP (542);

- mentre della *formazione superiore, speciale* e per *progetti integrati* hanno usufruito quote assai più limitate di allievi, rispettivamente: 55 (1.3% - solo CIOFS/FP), 29 (0.7% - solo CIOFS/FP) e 14 (0.3% - solo CNOS-FAP);
- infine l'attività formativa è stata rivolta anche a 196 soggetti che fanno parte del *personale dei Centri*, di cui 125 (6.6%) del CNOS-FAP e 71 (3%) del CIOFS/FP.

b) Per quanto riguarda invece le *tipologie di servizi*:

- la quota maggioritaria va all'*orientamento*, che è rivolto a 1.620 allievi (il 37.9% del totale delle azioni formative), in buona parte del CIOFS/FP (1.190=50%, contro 430=22.7% del CNOS-FAP);
- mentre la porzione minoritaria ha usufruito di altri servizi formativi (rivolti complessivamente a 136=3.2% soggetti di entrambi gli Enti) e 171=4% di attività varie che sono state segnalate unicamente nel CIOFS/FP.

Tav. 1: *Allievi iscritti nei CFP (2005-06; per tipologia di azioni formative) (in Fq. e %)*

AZIONI FORMATIVE		TOTALE LAZIO	CNOS-FAP	CIOFS/FP
Orientamento	Fq.	1620	430	1190
	%	37.9	22.7	50.0
FP iniziale	Fq.	1491	699	792
	%	34.9	36.9	33.3
Progetti integrati	Fq.	14	14	--
	%	0.3	0.7	--
Formazione superiore	Fq.	55	--	55
	%	1.3	--	2.3
Formazione continua	Fq.	561	542	19
	%	13.1	28.6	0.8
Formazione speciale	Fq.	29	29	--
	%	0.7	1.5	--
Servizi formativi	Fq.	136	56	80
	%	3.2	3.0	3.4
Formazione del personale	Fq.	196	125	71
	%	4.6	6.6	3.0
Altro	Fq.	171	--	171
	%	4.0	--	7.2
TOTALE	Fq.	4273	1895	2378
	%	100.0	44.3	55.7

Legenda: Fq.=Frequenze

Prima di terminare l'argomento, va osservato che la formazione superiore e "altri" tipi di formazione non specificati nella scheda sono stati impartiti unicamente dal CIOFS/FP, mentre la formazione speciale e per progetti integrati è stata offerta solo dal CNOS-FAP.

Per erogare le diverse tipologie di azioni formative analizzate sopra, nell'anno 2005-06, sono state impiegate complessivamente 83.007 ore, di cui 43.070 (51.9%) nel CIOFS/FP e 39.937 (48.1%) nel CNOS-FAP (cfr. Tav. 2). Il quadro complessivo è il seguente:

- a) Per quanto riguarda le *tipologie di percorsi di formazione*:
- quella *iniziale* ha occupato da sola il 41.5% del totale delle ore (71.200), a loro volta suddivise tra le 37.400 del CNOS-FAP (e che corrispondono al 93.6% delle ore erogate dai CFP dell'Ente) e le rimanenti 33.800 del CIOFS/FP (pari al 78.5% del monte-ore complessivo svolto dai 5 Centri delle Figlie di Maria Ausiliatrice);
 - entrambi gli Enti offrono anche la *formazione continua* (1.110=1.3%), realizzata per lo più dal CNOS-FAP (960=2.4% ore contro le 150=0.3% del CIOFS/FP), e quella destinata *ai formatori* (508=0.6%), svolta principalmente dal CIOFS/FP (350=0.8% contro 158=0.4% del CNOS-FAP);
 - coerentemente a quanto già emerso nella tavola precedente, alcune tipologie di formazione sono state erogate soltanto da uno dei due Enti: la *formazione superiore* con 1.800 ore (2.2%) si è svolta unicamente nei CFP del CIOFS/FP; invece la *formazione speciale* (1.000 ore, 1.2% del totale) e quella per *progetti integrati* (220 ore, lo 0.3%) sono state effettuate solo dal CNOS-FAP;
- b) Per quanto riguarda invece le *tipologie di servizi*:
- l'*orientamento* ha assorbito il 5.9% del monte-ore complessivo, con 4.978 ore, quasi tutte svolte nei CFP del CIOFS/FP (4.770=11.1%);
 - infine 541 ore (0.7%) sono state impiegate per svolgere *servizi formativi*, di cui una maggioranza ancora nel CIOFS/FP (450=1% contro 91=0.2% ore del CNOS-FAP).

Per realizzare l'insieme delle azioni formative offerte dai Centri sono state impiegate complessivamente 277 *figure professionali*, di cui 146 del CIOFS/FP (52.7%) e 131 (47.3%) del CNOS-FAP, e che sono così ripartite in base ai ruoli (cfr. Tav. 3):

- la quota maggioritaria è composta ovviamente da coloro che svolgono unicamente attività formative, ossia dai *docenti/formatori* (172=62.1%, 97=66.4% del CIOFS/FP e 75=57.3% del CNOS-FAP); ad essi si aggiungono, con una media di due o tre figure per Centro, i *tutor* (28=10.1%: 18=12.3% del CIOFS/FP e 10=7.6% del CNOS-FAP) e i *coordinatori/progettisti* (18=6.5%: 11=8.4% del CNOS-FAP e 7=4.8% del CIOFS/FP);
- mentre la quota residua è assorbita da figure che si occupano esclusivamente o principalmente della gestione dei Centri, ossia i *direttori* (naturalmente uno per Centro), gli *amministrativi* (17=6.1%: 11=8.4% al CNOS-FAP e 6=4.1% al CIOFS/FP), gli *ausiliari* (9=3.2%: 6=4.6% e 3=2.1% rispettivamente) ed altro personale ancora (26=9.4%), di cui non è stato precisato il ruolo svolto.

Tav. 2: Ore formative erogate (2005-06; per tipologia di azioni formative) (in Fq. e %)

AZIONI FORMATIVE		TOTALE	CNOS-FAP	CIOFS/FP
Orientamento	Fq.	4978	108	4770
	%	5.9	0.3	11.1
FP iniziale	Fq.	71200	37400	33800
	%	41.5	93.6	78.5
Progetti integrati	Fq.	220	220	--
	%	0.3	0.6	--
Formazione superiore	Fq.	1800	--	1800
	%	2.2	--	4.2
Formazione continua	Fq.	1110	960	150
	%	1.3	2.4	0.3
Formazione speciale	Fq.	1000	1000	--
	%	1.2	2.5	--
Servizi formativi	Fq.	541	91	450
	%	0.7	0.2	1.0
Formazione dei formatori	Fq.	508	158	350
	%	0.6	0.4	0.8
Altro	Fq.	1750	--	1750
	%	2.1	--	4.1
TOTALE	Fq.	83007	39937	43070
	%	100.0	48.1	51.9

Legenda: Fq.=Frequenze

Tav. 3: Personale impiegato (2005-06; per figure professionali) (in Fq. e %)

PERSONALE		TOTALE LAZIO	CNOS-FAP	CIOFS/FP
Direttore	Fq.	7	2	5
	%	2.5	1.5	3.4
Coordinatore/prog.	Fq.	18	11	7
	%	6.5	8.4	4.8
Formatore/docente	Fq.	172	75	97
	%	62.1	57.3	66.4
Tutor	Fq.	28	10	18
	%	10.1	7.6	12.3
Amministrativi	Fq.	17	11	6
	%	6.1	8.4	4.1
Ausiliari	Fq.	9	6	3
	%	3.2	4.6	2.1
Altro	Fq.	26	16	10
	%	9.4	12.2	6.8
TOTALE	Fq.	277	131	146
	%	100.0	47.3	52.7

Legenda: Fq.=Frequenze

A completamento dello scenario vengono infine i dati relativi alle *strutture* che è stato necessario utilizzare per lo svolgimento delle e attività corsuali. Esse assommano complessivamente a 155, di cui 92 del CNOS-FAP (59.3%) e 63 del CIOFS/FP (40.7%), e così distribuite in base alle diverse tipologie (cfr. Tav. 4):

- le quote maggioritarie sono assorbite ovviamente dalle due strutture su cui poggia principalmente l'attività formativa dei Centri, ossia le *aule* (60=38.7%: 34=37% del CNOS-FAP e 26=41.3% del CIOFS/FP) ed i *laboratori* (47=30.3%: 26=28.3% e 21=33.3%, rispettivamente);
- vengono quindi segnalate anche 9=5.8% *palestre* e/o impianti sportivi, 4=2.6% *centri didattici* e 5=3.2% *biblioteche* o sale di lettura (tutte nel CIOFS/FP), più altre 30=19.4, che anche in questo caso non sono state precisate e che sono per la maggior parte presenti nel CNOS-FAP.

Tav. 4: Strutture utilizzate dai CFP (2005-06; per tipologia) (in Fq. e %)

STRUTTURE		TOTALE LAZIO	CNOS-FAP	CIOFS/FP
Aule	Fq.	60	34	26
	%	38.7	37.0	41.3
Laboratori	Fq.	47	26	21
	%	30.3	28.3	33.3
Palestre - centri sportivi	Fq.	9	5	4
	%	5.8	5.4	6.3
Biblioteche, sale lett.ra	Fq.	5	--	5
	%	3.2	--	7.9
Centri didattici	Fq.	4	2	2
	%	2.6	2.2	3.2
Altro	Fq.	30	25	5
	%	19.4	27.2	7.9
TOTALE	Fq.	155	92	63
	%	100.0	59.3	40.7

Legenda: Fq.=Frequenze

1.2. Caratteristiche degli allievi

Dei 4.273 allievi che nell'anno formativo 2005-06 hanno usufruito delle diverse azioni formative elencate nella sezione precedente, quelli iscritti ai percorsi sperimentali triennali assommano a 1.342¹, pari a circa un terzo dell'utenza complessiva (31.4%). Di essi 778 (58%) frequentano i CFP del CIOFS/FP e 564 (48%) del CNOS-FAP; al loro interno i maschi sono una maggioranza (925=69%) e al loro interno una quota non indifferente è presente anche nei Centri del CIOFS/FP (372=40.2%).

In pratica si conosce la provenienza di 990 allievi sui 1.342 iscritti ai percorsi sperimentali triennali. Dalla Tav. 5 risulta che:

¹ La diversità di numeri con il punto 1.1. dipende dalla provenienza dei dati da domande e griglie diverse.

- la maggioranza (539=54.4%) proviene direttamente dalla *scuola media inferiore* seguendo, si suppone, un lineare percorso ascendente; di essi 328 (59.9%) frequentano i Centri del CNOS-FAP e 211 (47.7%) quelli del CIOFS/FP;
- mentre una quota niente affatto indifferente (370=37.4%) ha scelto questa tipologia di percorso formativo dopo aver subito *insuccessi nelle scuole superiori* o comunque a causa di ostacoli e difficoltà varie che hanno scoraggiato il proseguimento in tali studi; di essi 205 (37.4%) si trovano tra le fila degli allievi del CNOS-FAP e 165 (37.3%) del CIOFS/FP;
- le altre provenienze presentano quote piuttosto ridotte: quella più consistente riguarda il passaggio da gruppi/associazioni (63 – tutti del CIOFS/FP), mentre alcuni sono stati inviati anche dai centri per l'impiego (4), dai servizi socio-assistenziali (3) e da altri Enti ancora (11).

Tav. 5: *Provenienza degli allievi dei percorsi triennali (2005-06) (in Fq. e %)*

GLI ALLIEVI PROVENGONO DA:	TOTALE		CNOS-FAP		CIOFS/FP	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
Scuola media inferiore	539	54.4	328	59.9	211	47.7
Scuola superiore	370	37.4	205	37.4	165	37.3
Centri per l'impiego	4	0.4	4	0.7	--	--
Servizi socio-assistenziali	3	0.3	--	--	3	0.7
Famiglie	--	--	--	--	--	--
Parrocchie	--	--	--	--	--	--
Associazioni	6.3	6.4	--	--	63	14.3
Orientamento interno	--	--	--	--	--	--
Altro	11	1.1	11	2.0	--	--
TOTALE	990	100.0	548	55.4	442	44.6

Legenda: Fq.=Frequenze

Circa uno su quattro degli allievi dei percorsi sperimentali (235=23.7% del totale) presenta *particolari caratteristiche* e la maggioranza (178=75.8%) è iscritto ai CFP del CIOFS/FP, mentre solo un quarto circa (57=24.2%) frequenta il CNOS-FAP:

- la quota maggioritaria è composta da *extracomunitari* (157=66.8%), di cui 110=61.8% del CIOFS/FP e 47=82.5% del CNOS-FAP);
- 28 (11.9%) sono *soggetti diversamente abili*, presenti tutti nel CIOFS/FP;
- la stessa porzione riguarda i soggetti segnalati come *portatori di disagi di varia entità*, divisi tra 18 del CIOFS/FP e 10 del CNOS-FAP;
- mentre non sono state evidenziate le caratteristiche di altri 22 (9.4%).

Ai 1.342 iscritti iniziali, durante l'anno si sono aggiunti altri 27, di cui 22 dalla scuola, 2 dalla FP e 3 direttamente dalla famiglia. Nel contempo si sono ritirati 122,

in più i due terzi dei casi maschi (84), e ripartiti tra 55 del CNOS-FAP e 67 del CIOFS/FP; tale abbandono è da attribuire sia al proseguimento degli studi presso altre scuole (23) o CFP (7), sia all'aver trovato nel frattempo un lavoro (28), sia ad altre ragioni (20); invece, 35 non hanno fatto nessuna di queste scelte, cioè si sono ritirati per inattività.

Alla fine dell'anno sono arrivati in 1.106, di cui 594 (53.7%) del CIOFS/FP e 512 del CNOS-FAP (46.3%). Tuttavia, conosciamo l'esito finale soltanto di 435 allievi, tutti del CNOS-FAP: 199 sono risultati "positivi" e ad essi si aggiungono altri 65 giudicati "eccellenti"; la quota residua è composta da 125 giudicati "carenti", mentre altri 45 sono stati valutati "insufficienti".

1.3. Caratteristiche dei formatori

Stando alle risposte della scheda n. 6, i formatori coinvolti nella sperimentazione del Lazio assommano complessivamente a 155. In base agli Enti di appartenenza essi sono distribuiti tra 77 (49.7%) dei 3 Centri del CNOS-FAP (di cui 50 del Gerini) e 78 (50.3%) dei 5 CFP del CIOFS/FP (cfr. Tav. 6). Quest'ultimo è anche l'unico dato di cui disponiamo sulla diversa appartenenza dei formatori ai due Enti, mentre i risultati delle altre domande anagrafiche sono stati elaborati unitariamente, per cui le informazioni riguardano il totale dei 155 formatori:

- nella distribuzione per la *variabile di genere*, i maschi sono in rapporto di due terzi a un terzo sulle femmine (61.3 e 37.4%, rispettivamente);
- l'*età* si presenta abbastanza ben proporzionata nelle tre fasce in cui è stata suddivisa: fino a 35 anni il 29.7%; tra 36 e 45, il 27.1%; oltre i 46 anni, il 33.5%; la media si aggira attorno ai 46 anni;
- il *titolo di studio* vede una suddivisione di massima tra laureati (43%) e non; di questi ultimi il 46% è in possesso di un diploma ed il 6.7% di una qualifica professionale;
- appena uno su quattro (24.5%) dei formatori dichiara di essere *iscritto ad un albo professionale*;
- l'85.8% svolge il *ruolo di formatore*; seguono in graduatoria i *tutor* (15.5%), i *coordinatori* (6.5%), gli *orientatori* (3.9%), i *docenti di sostegno* (0.6%) e altre figure ancora (2.6%); considerando che l'insieme supera il 100%, se ne deduce che alcuni svolgono contemporaneamente più incarichi;
- anche gli *anni di insegnamento* si presentano abbastanza proporzionati nelle tre fasce in cui sono stati suddivisi: il 38.1% insegna da meno di 5 anni; il 30.3% tra 5 e 15; il 25.8% da più di 15; la media si colloca attorno ai 10 anni;
- prima del presente incarico la metà circa (48.4%) svolgeva *attività coerenti con quella attuale*, anche se solo uno su cinque (19.4%) ha dichiarato esplicitamente di fare già il formatore; la quota residua si suddivide tra chi proviene direttamente dagli studi (31%) e chi svolgeva attività non congruenti con quella attuale (27.1%);

- le *motivazioni* della scelta di insegnare nei percorsi sperimentali si suddividono in parti simili tra l'interesse specifico verso la formazione professionale (45.8%) e le opportunità di lavoro che essa offre (43.2%).

Tav. 6: *Distribuzione dei formatori in base ai Centri e agli Enti di appartenenza (2005-06) (in Fq. e %)*

CFP		CNOS-FAP	CIOFS/FP
Borgo Ragazzi	Fq.	16	
	%	20.8	
Gerini	Fq.	50	
	%	64.9	
Pio XI	Fq.	11	
	%	14.3	
Roma-Togliatti	Fq.		26
	%		33.3
Roma-Ginori	Fq.		18
	%		23.1
Roma-Morrone	Fq.		15
	%		19.2
Ladispoli	Fq.		10
	%		12.8
Colleferro	Fq.		9
	%		11.5
TOTALE	Fq.	77	78
	%	49.7	50.3

Legenda: Fq.=Frequenze

1.4. Forme di collaborazione con gli allievi, le famiglie, le imprese ed il territorio

Il rapporto tra il CFP e la famiglia viene considerato dai progetti formativi dei due Enti un elemento determinante per l'attività educativa ed è stato realizzato ponendo in essere le seguenti iniziative:

- nella fase di accoglienza, la famiglia incontra uno o più responsabili del corso (il direttore, il coordinatore, il tutor...) e durante i colloqui (individuali e/o di gruppo) essa viene messa a conoscenza delle principali caratteristiche del corso e al tempo stesso può esprimere le proprie aspettative;
- durante l'anno formativo, poi, il collegamento con le famiglie e la partecipazione dei genitori alla vita del Centro avvengono attraverso numerose iniziative come: colloqui individuali e di gruppo (per comunicare l'andamento del figlio, per consegnare le schede di valutazione, per applicare questionari di gradimento...), riunioni con i rappresentanti dei genitori, invio di circolari informative, telefonate, partecipazione a feste della comunità educativa, o a ricorrenze salesiane, supporto psicologico, momenti veri e propri di formazione (scuola per genitori...).

La collaborazione tra il CFP e gli allievi viene formalizzata anzitutto attraverso la sottoscrizione del patto d'aula e/o del contratto formativo. In itinere poi si

concretizza mediante numerose iniziative: esperienze formative (ritiri, partecipazione a incontri a scopo formativo e religioso...), proposte di partecipazione ad attività extracurricolari (sportive, musicali, espressive...), consultazioni e richiesta di pareri e suggerimenti in occasione di particolari azioni ed eventi, questionari di gradimento, strutturazione di percorsi personalizzati, confronto e collaborazione con il tutor d'aula per la condivisione di iniziative e di problematiche individuali e di classe, partecipazione a vari organi collegiali.

Anche il *rapporto tra il CFP e le imprese* non si limita solo allo stage, ma le aziende vengono coinvolte nell'attività del Centro mediante iniziative varie: presentazione di nuove tecnologie, donazione di materiali e macchinari, formazione continua del personale (corsi di aggiornamento...), assunzione di ex-allievi, visite guidate e/o tirocini orientativi, stipula di protocolli d'intesa, partecipazione a convegni e a incontri territoriali, consulenze e proposte per migliorare il servizio, progettazione di nuovi corsi e/o di nuove figure professionali, per arrivare in alcuni casi fino ad una vera e propria forma di *partnership* per il cofinanziamento di attività formative e anche allo scambio di personale qualificato.

1.5. Le strategie della qualità formativa

Tra gli *strumenti per la progettazione formativa* che i Centri hanno utilizzato nei percorsi triennali, sono stati menzionati: il regolamento interno del CFP, la proposta formativa, la carta dei valori, il sistema preventivo, il contratto formativo, il progetto corsuale generale e individualizzato per casi di disagio, la scheda del comportamento sociale e di lavoro dell'allievo, il manuale della qualità, le unità formative per percorsi individualizzati, il progetto pastorale, i questionari di gradimento e di valutazione.

Per quanto concerne le *modalità prevalenti di erogazione formativa*, oltre alla formazione d'aula e/o frontale (sempre meno preponderante), troviamo: la didattica attiva, i laboratori, le forme di apprendimento per simulazione d'impresa, la proiezione di audiovisivi, le iniziative espressivo-culturali (cineforum, teatro, visite culturali...), le attività di orientamento e i tirocini orientativi, gli incontri a scopo formativo, gli stage e le visite aziendali, i lavori di gruppo, il tutoring, le tecniche di animazione, l'attivazione di percorsi personalizzati finalizzati ai recuperi individuali e di gruppo-classe. Inoltre il processo di insegnamento-apprendimento ha luogo non solo mediante la formazione in presenza, ma anche attraverso quella a distanza e l'autoformazione assistita.

Per il *riconoscimento dei crediti formativi*, tra le procedure previste dall'attuale normativa si è fatto ricorso soprattutto alla compilazione in itinere da parte degli allievi di apposite schede al fine di valutare il livello di competenze raggiunto. Così pure nella più gran parte dei CFP la certificazione ha riguardato l'intero organismo nell'insieme delle sue attività formative e orientative.

Infine è stato realizzato un raccordo stretto *tra l'accreditamento esterno e il sistema di gestione della qualità*. In proposito, va tenuto conto che il primo non

viene concesso senza una previa certificazione che si richiama agli aspetti progettuali e di erogazione dell'azione formativa presenti in ISO 9001/2000 che è, pertanto, inteso come strumento per monitorare la qualità del servizio in tutte le attività richieste.

1.6. Il sistema di valutazione

Quest'ultima area della scheda n. 1 si compone di una serie di domande mirate a verificare le modalità di valutazione dei risultati conseguiti dalla sperimentazione, i criteri in base ai quali la formazione erogata si intende riuscita e la ricaduta dell'azione formativa all'esterno del Centro, nel contesto territoriale d'appartenenza.

Nel valutare i *risultati dell'apprendimento* degli allievi si è fatto ricorso a vari strumenti di rilevamento applicati in più riprese durante il percorso, quali test d'ingresso, prove di verifica in itinere, schede di osservazione, interrogazioni, colloqui, esami finali.

Secondo i coordinatori che hanno compilato la scheda, la formazione erogata si può dire "*riuscita*" quando risponde ai seguenti criteri:

- le schede di gradimento allievi e famiglie riportano alti livelli di soddisfazione per il servizio offerto e per gli obiettivi conseguiti a fronte delle motivazioni iniziali della scelta del percorso da parte degli allievi;
- si registra un numero di qualificati pari o superiore ai livelli di Lisbona, a dimostrazione della capacità di recupero di questi percorsi;
- oltre alle competenze di base, trasversali e specialistiche, viene verificata la presenza anche di quelle di crescita/maturazione della personalità integrale;
- si registra un'alta percentuale di soggetti che si reinseriscono nel sistema di istruzione e di formazione (recuperando le motivazioni andate perdute) e un elevato tasso di allievi che invece entrano direttamente nel sistema produttivo, mentre nessuno o ben pochi rimangono inattivi al termine del percorso.

Per effettuare la *verifica e la regolazione della qualità* sono stati inseriti nella scheda i seguenti modelli di riferimento (cfr. Tav. 7):

- in primo luogo la tabella mette in evidenza che: tutti e 7 i Centri hanno realizzato la *certificazione ISO 9001/2000*; 6 anche *l'accreditamento regionale/provinciale*, mentre quello *associativo* è stato realizzato solo in 2; 6 hanno effettuato *l'autovalutazione del Centro*; sono, invece, 5 ad aver realizzato il *controllo della gestione* e il *modello didattico-formativo*;
- scendendo all'interno dei dati disaggregati troviamo che i 2 CFP del CNOS-FAP hanno attuato soltanto tre dei modelli elencati (la certificazione ISO 9001/2000, l'accreditamento regionale/provinciale e l'autovalutazione); mentre nel CIOFS/FP, tutti i Centri hanno adottato i modelli presi in considerazione nella scheda, avendo il CIOFS/FP adottato una metodologia di certificazione della qualità su un sistema di accreditamento interno nazionale.

Tav. 7: *Modelli di verifica e regolazione della qualità utilizzati nella sperimentazione (2005-06) (in Fq.)*

Modelli	Ipotizzato			Progettato			In via di realizzaz.			Realizzato		
	Tot.	CNOS-FAP	CIOFS/FP	Tot.	CNOS-FAP	CIOFS/FP	Tot.	CNOS-FAP	CIOFS/FP	Tot.	CNOS-FAP	CIOFS/FP
1	--	--	--	--	--	--	1	1	--	5	1	4
2	--	--	--	--	--	--	1	1	--	5	1	4
3	--	--	--	--	--	--	--	--	--	6	2	4
4	1	1	--	--	--	--	--	--	--	3	1	2
5	--	--	--	--	--	--	--	--	--	6	2	4
6	--	--	--	--	--	--	--	--	--	7	2	5

Legenda: Fq.=Frequenze

1=didattico-formativo

3=autovalutazione del Centro

5=accreditamento regionale/provinciale

2=controllo di gestione

4=accreditamento associativo

6=certificazione ISO 9001-2000

Passando a esaminare le *principali performance* dei Centri si osserva che i più alti apprezzamenti sono andati all'*immagine* che essi hanno dato di sé (M=4.67), cui fa seguito il giudizio positivo per la capacità che hanno questi corsi di *dare occupazione* (M=4.00) (cfr. Tav. 8). A loro volta, le valutazioni circa gli *apprendimenti* (M=3.67), la *maturazione personale degli allievi* (M=3.67) e l'*impatto socio-economico* (M=3.60) si presentano su posizioni abbastanza vicine e tutte su livelli medio-alti.

Tav. 8: *Valutazione delle principali performance dei Centri (2005-06) (in M*)*

PERFORMANCE	TOTALE	CNOS-FAP	CIOFS/FP
Apprendimenti	3.67	3.50	3.75
Maturazione personale	3.67	3.00	4.00
Occupazione	4.00	4.00	4.00
Impatto socio-economico	3.60	4.00	3.33
Immagine	4.67	5.00	4.50

Legenda: M= Media

* I valori della media sono compresi tra: 1=minimo; 5=massimo

La domanda richiedeva inoltre che ai fini di una maggiore obiettività fossero indicati anche i *criteri di riferimento* dei giudizi espressi. Sono stati segnalati i seguenti:

- la soddisfazione manifestata dagli allievi nel rispondere al questionario di gradimento somministrato al termine dell'attività formativa;
- la riduzione della dispersione scolastica;
- i risultati della indagine telefonica effettuata periodicamente sugli ex-allievi per verificare l'inserimento occupazionale dopo il conseguimento della qualifica;
- il numero di nuove iscrizioni superiore rispetto all'offerta formativa;

- i contatti costanti con le aziende presenti nel territorio e il loro interesse a partecipare all'attività formativa;
- l'assunzione da parte delle imprese;
- la fiducia espressa dalle famiglie e dai giovani del territorio;
- l'interesse delle scuole a collegarsi con la sperimentazione;
- il riconoscimento da parte degli Enti locali;
- l'adesione alla rete da parte di altre agenzie formative quali scuole, imprese, centri per l'impiego, ASL, amministrazioni locali.

La scheda si chiudeva invitando a dare un *giudizio complessivo circa l'impatto che ha avuto nel territorio l'azione del Centro*. L'esito di questa domanda risulta molto positivo perché i valori sono vicini al massimo (M=4.33; il CNOS-FAP=4.00 e il CIOFS/FP=4.50). Inoltre gli elementi su cui è basato tale giudizio prendono in considerazione: la stipula di protocolli con le aziende, le scuole e altre agenzie territoriali; i progetti da realizzare in rete; la richiesta di iscrizioni; l'afflusso ai vari servizi erogati (sportello informativo, orientamento...) e, più in generale, la riduzione del disagio nel contesto.

L'immagine che il Centro proietta sul territorio è stata giudicata molto positiva anche in considerazione della collaborazione con Università e Istituti di ricerca, dei contatti e della cooperazione con Enti locali, del coinvolgimento nell'iniziativa di piccole e medie imprese, delle trasmissioni dei mass media dedicate all'attività del Centro, del buon livello di occupazionalità post-qualifica, degli inviti frequenti a partecipare ad eventi organizzati nel territorio, dell'accompagnamento dei giovani all'inserimento nella vita sociale e attiva.

2. VALUTAZIONE DELLA SPERIMENTAZIONE DA PARTE DEI DIVERSI ATTORI: ALLIEVI, FORMATORI, COORDINATORI E GENITORI

Come anticipato nella premessa iniziale, in questa seconda parte vengono prese in considerazione le valutazioni espresse (attraverso apposite schede – nn. 4,5,6,7,8) dai protagonisti dei percorsi triennali di formazione professionale iniziale, ossia gli allievi, i formatori, i coordinatori del progetto ed i genitori.

2.1. Il gradimento degli allievi

Alla scheda hanno risposto in 1.217, divisi in parti uguali tra i 3 CFP del CNOS-FAP (608=49.9) ed i 5 del CIOFS/FP (609=50.1). La tavola 9 mostra la loro distribuzione in base agli Enti e ai Centri di appartenenza².

² Per quanto riguarda le schede che verranno analizzate in questa seconda parte del report si fa presente che in generale i dati statistici sono stati trattati unitariamente, ossia senza tenere in considerazione la divisione per Enti.

Tav. 9: Distribuzione degli allievi in base ai Centri e rispettivi Enti di appartenenza (2005-06)
(in Fq. e %)

		CNOS-FAP	CIOFS/FP
Borgo Ragazzi	Fq.	175	
	%	28.8	
Gerini	Fq.	281	
	%	46.2	
Pio XI	Fq.	152	
	%	25.0	
Roma-Togliatti	Fq.		218
	%		35.8
Roma-Ginori	Fq.		114
	%		18.7
Roma-Morrone	Fq.		105
	%		17.2
Ladispoli	Fq.		88
	%		14.4
Colleferro	Fq.		84
	%		13.8
Totale	Fq.	608	609
	%	49.9	50.1

Legenda: Fq.=Frequenze

2.1.1. Valutazione dei contenuti

Essi sono stati esaminati in riferimento alla *chiarezza* degli argomenti, alla loro *importanza*, all'*attinenza alla vita concreta* e all'*interesse* che suscitano (cfr. Tav. 10). Prima di analizzare in dettaglio i singoli aspetti, va osservato che quasi tutte le medie si collocano sul livello che dall'“abbastanza” sale verso il “molto”; inoltre, nel complesso si può affermare che i contenuti vengono considerati anzitutto “importanti”, quindi “interessanti”, “chiari”, ma un po' meno “coerenti con la vita”.

L'*importanza* degli argomenti trattati nei corsi è stata valutata tra “molto” e “abbastanza” da oltre l'85% degli allievi (M=3.24). Solo un centinaio di soggetti ha espresso giudizi meno positivi.

Anche l'*interesse* per gli argomenti trattati ottiene un buon livello di gradimento da parte di più dell'80% degli allievi (M=3.13). Tuttavia, nel frattempo è leggermente aumentato il numero di coloro che hanno manifestato valutazioni inferiori.

Quanto alla *chiarezza* dei contenuti offerti dal percorso, una netta maggioranza (l'85% circa) risulta tra “molto” e “abbastanza” soddisfatta (M=3.10), ma rispetto alle precedenti domande diminuiscono coloro che si collocano sul “molto” mentre aumentano parallelamente coloro che si situano sull'“abbastanza”.

Quando si è trattato poi di *mettere a confronto i contenuti appresi con la vita concreta*, il gradimento è in rapporto di due terzi di soddisfatti a un terzo di scontenti (M=2.86), un elemento di criticità da tenere certamente in considerazione.

Tav. 10: Valutazione dei contenuti trattati nel corso (2005-06) (in % e M)

I CONTENUTI SONO	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
Chiari	1.6	13.3	58.8	26.1	3.10
Importanti	1.9	12.5	45.2	40.3	3.24
Coerenti con la vita	5.5	28.2	40.5	25.4	2.86
Interessanti	2.1	14.5	51.8	31.5	3.13

Legenda: M= Media

2.1.2. Valutazione dei formatori da parte degli allievi

In questo caso il giudizio è stata formulato in riferimento a quattro parametri: se i formatori *conoscono* e *sanno fare* le cose che insegnano, se insegnano in modo *chiaro*, se *capiscono i problemi degli allievi* e se, quando spiegano, si aiutano con *esempi della vita reale*. Gli esiti della valutazione sono presentati nella Tav. 11.

I formatori vengono “molto” (56.8%) e “abbastanza” (35.3%) apprezzati soprattutto per il loro *saper fare*, che ottiene uno dei più alti livelli di gradimento (M=3.47). Sono ben pochi quelli che non riconoscono loro queste qualità (1.9%) o gliele attribuiscono solo parzialmente (5.8%).

Tav. 11: Valutazione dei formatori da parte degli allievi (2005-06) (in % e M)

I FORMATORI	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
Sanno fare	1.9	5.8	35.3	56.8	3.47
Sono chiari	2.0	15.7	52.3	29.9	3.10
Utilizzano esempi reali	2.5	15.7	45.8	35.7	3.15
Capiscono i tuoi problemi	10.5	23.9	40.3	24.4	2.79

Legenda: M= Media

Coerentemente a quanto emerso sopra, oltre il 90% degli allievi dichiara che quando *spiegano si aiutano attraverso esempi presi dalla vita reale* (M=3.15).

Più dell’80% afferma che nell’insegnamento i formatori sono tra “molto” e “abbastanza” *chiari* (M=3.10).

Un elemento di criticità va individuato invece nel fatto che non sempre *capiscono i problemi degli allievi*. Infatti, quest’ultimo aspetto trova divisi gli allievi tra due terzi a favore dei formatori e un terzo contrario e tale esito abbassare la media al di sotto del livello dell’“abbastanza” (M=2.79). L’andamento, pur sempre positivo, mette tuttavia in evidenza un punto debolezza che non va trascurato.

2.1.3. Valutazione dei metodi

Questa sezione della scheda intendeva verificare le strategie didattiche dei formatori: se *coinvolgevano* gli allievi, se li *valutavano* correttamente e se esistevano tra loro *forme di collaborazione* che consentissero di migliorare la formazione impartita ai giovani (cfr. Tav. 12).

Sotto l’aspetto metodologico, ciò che è stato più apprezzato (da oltre l’80%

degli allievi) è la *correttezza dei formatori nel valutare le prestazione degli allievi* (M=3.11), anche se un quinto circa non concorda su tale giudizio.

Quanto alla *collaborazione tra i formatori*, è l'80% circa che si esprime positivamente e la valutazione media si colloca sul livello dell'“abbastanza” (M=3.05).

Invece emerge anche in quest'area un punto di criticità che viene individuato in una metodologia che fa sentire circa il 30% circa degli allievi *scarsamente coinvolti nelle attività formative*. Il gradimento scende in questo caso al 70% e la media si colloca leggermente al di sotto dell'“abbastanza” (M=2.82).

Tav. 12: *Valutazione dei metodi utilizzati nel corso (2005-06) (in % e M)*

METODI	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
La metodologia ti coinvolge	5.4	24.7	51.7	17.7	2.82
I tuoi formatori collaborano tra loro	3.6	16.0	51.8	28.0	3.05
I tuoi formatori valutano correttamente	3.7	15.3	47.1	33.3	3.11

Legenda: M= Media

2.1.4. *Valutazione dell'organizzazione*

In questo caso gli indicatori riguardavano la distribuzione dei *tempi* tra le varie attività del Centro e le modalità di utilizzo sia degli *spazi* che degli *strumenti* (cfr. Tav. 13).

L'indice di gradimento torna su livelli elevati per quanto riguarda *l'adeguatezza degli strumenti* messi a disposizione del Centro per realizzare l'offerta formativa (86.5%; M=3.34); ben pochi allievi contraddicono questo andamento.

Una quota simile valuta positivamente anche gli *spazi* messi a disposizione dai CFP (M=3.21).

Si è invece meno d'accordo (ma restando pur sempre intorno al livello dell'“abbastanza”, M=2.98) sulla distribuzione dei *tempi* tra le differenti azioni formative.

Tav. 13: *Valutazione dell'organizzazione del corso (2005-06) (in % e M)*

ORGANIZZAZIONE	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
I tempi sono ben distribuiti	5.3	18.5	48.5	27.4	2.98
Gli spazi sono ben utilizzati	3.5	12.2	43.2	40.5	3.21
Gli strumenti sono adeguati	3.0	10.2	36.8	49.7	3.34

Legenda: M= Media

2.1.5. *Valutazione degli apprendimenti*

In proposito sono stati utilizzati quattro parametri: l'acquisizione di *conoscenze generali e tecnico-professionali* e delle *capacità operative*, e la percezione che quanto è stato appreso sia poi *spendibile anche al di fuori* del Centro (cfr. Tav. 14).

Come ci si poteva aspettare, sono le *capacità operative* ad essere “molto/abba-

stanza” apprezzate da oltre il 90% degli allievi, raggiungendo così uno dei più alti indici di gradimento fra i vari aspetti finora oggetto di valutazione (M=3.43).

In misura quasi pari vengono valutate le *conoscenze tecnico-professionali* acquisite grazie al percorso (M=3.38).

Il gradimento per le conoscenze e le capacità acquisite contribuisce a sua volta a far esprimere ad una netta maggioranza degli allievi (85.5%) una valutazione positiva circa la *spendibilità* di quanto appreso in rapporto alla vita al di fuori del Centro (M=3.33).

Da ultimo, seppure leggermente meno apprezzate (trattandosi di un’utenza prettamente mirata all’acquisizione di apprendimenti pratici), vengono le *conoscenze teoriche*, di base (M=3.19).

Rimane un dato di fatto che gli allievi hanno valutato positivamente pressoché tutto quanto è stato appreso nel corso, sebbene le preferenze vadano ovviamente per le capacità operative immediatamente spendibili in una professionalità.

Tav. 14: *Valutazione degli apprendimenti (2005-06) (in % e M)*

IL CORSO HA AIUTATO AD ACQUISIRE:	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
Conoscenze generali	2.5	12.6	47.5	36.6	3.19
Conoscenze tecnico-professionali	1.1	7.8	43.0	47.2	3.38
Capacità operative	1.5	7.0	38.5	52.1	3.43
Spendibilità operativa	2.4	11.0	37.5	48.0	3.33

Legenda: M= Media

2.1.6. *Valutazione della distribuzione degli orari*

In quest’area è stata presa in considerazione la ripartizione delle ore tra *teoria*, *laboratorio*, *stage* e *attività di accoglienza/orientamento*. Va inoltre sottolineato che cambia contestualmente anche la scala di valutazione, che viene a comprendere tre misure: di tempo “eccessivo”, “adeguato” e “insufficiente” (cfr. Tav. 15).

Da un’analisi d’insieme dei dati si evince anzitutto che il 50-70% degli allievi ha giudicato “adeguati” i tempi dedicati alle varie attività del corso. Scendendo nei dettagli, si osservano tuttavia alcune sfumature di rilievo: il 16.7% degli intervistati ha considerato “eccessive” le ore dedicate alla teoria, mentre in rapporto alle rimanenti voci (laboratorio, stage, orientamento...) si riscontrano gruppi minoritari (tra il 10-15%) che considerano il tempo dedicato a tali attività chi “insufficiente” e chi, in altrettanta misura, “eccessivo”.

Tav. 15: *Valutazione della distribuzione degli orari (2005-06) (in % e M)*

TROVI IL TEMPO DEDICATO A:	Eccessivo	Adeguato	Insufficiente	M
Teoria	16.7	77.9	4.3	1.87
Laboratorio	13.6	71.3	13.7	2.00
Stage	14.1	51.1	17.0	2.03
Orientamento/accolgienza/accompagnamento	13.5	70.4	13.6	2.00

Legenda: M= Media

*I valori della media sono: 1= eccessivo; 2=adeguato; 3=insufficiente

2.1.7. Valutazione complessiva dell'esperienza da parte degli allievi

Al termine della griglia gli allievi sono stati invitati a esprimere un *giudizio globale* sulla sperimentazione. In questo caso è stato possibile distinguere i dati in base agli Enti di appartenenza (cfr. Tav. 16).

Tav. 16: Valutazione complessiva dell'esperienza del corso (2005-06) (in % e M)

SODDISFATTO:	CNOS-FAP	CIOFS/FP
Per nulla	4.8	2.6
In parte	14.6	6.6
Abbastanza	40.1	36.0
Molto	47.9	53.0
M	3.42	3.42

Legenda: M= Media

Il risultato di spicco va individuato in quella metà esatta di allievi che hanno dichiarato espressamente di essere rimasti “molto” soddisfatti dell'esperienza fatta al Centro, a cui si aggiunge un altro 38% che lo sono “abbastanza”, con una media che si avvicina conseguentemente ai valori massimi di apprezzamento (M=3.39); la quota residua si suddivide tra i “parzialmente” (7.3%) o “per nulla” soddisfatti (2.4%) e chi non ha risposto (1.8%). Passando ad analizzare i dati disaggregati per Enti, l'unica divergenza può essere individuata nelle quote dei “molto” soddisfatti, leggermente più presenti tra le fila degli utenti del CIOFS/FP (53%), rispetto a quelli del CNOS-FAP (47.9%), ma in seguito la media generale torna a pareggiare le valutazioni (M=3.42).

2.2. Il gradimento dei formatori

I dati che vengono presentati nel prosieguo sono tratti dalle domande contenute nella seconda parte della scheda n. 6³, la quale prendeva in considerazione sette ambiti di valutazione: gli allievi, il personale formativo, il progetto, l'organizzazione, gli apprendimenti, la distribuzione dei tempi, per finire con un giudizio complessivo dell'esperienza.

2.2.1. Valutazione degli allievi da parte dei formatori

Oltre due terzi affermano di *interessarsi ai problemi degli allievi* (M=3.69)⁴ e una metà ritiene che gli allievi hanno trovato “molto” *giovanimento dal corso* (M=3.50), mentre la quota si riduce a un terzo quanto si tratta di riportare il beneficio al proprio insegnamento (M=3.35) (cfr. Tav. 17). Le valutazioni scendono leg-

³ La prima parte della scheda 6 riguardava lo status e la condizione professionale dei formatori ed è stata analizzata nella sezione precedente, al punto 1.3.

⁴ Dato che tuttavia viene smentito da questi ultimi, se confrontato con quanto emerso nel paragrafo precedente, al punto 2.1.2.

germente al di sotto dell'“abbastanza” al momento di verificare la *corrispondenza degli allievi alle proprie aspettative* (M=2.88): in questo caso solo l'11% si dichiara “molto” soddisfatto, mentre una quota doppia (22.6%) si colloca su “poco”.

Tav. 17: *Valutazione degli allievi da parte dei formatori (2005-06) (in % e M)*

Gli ALLIEVI:	NR	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
1. corrispondono alle sue aspettative	--	--	22.6	66.5	11.0	2.88
2. lei è interessato ai problemi degli allievi	0.6	--	--	31.0	68.4	3.69
3. trovano giovamento dal corso	1.3	--	1.3	46.5	51.0	3.50
4. trovano giovamento dal suo insegnamento	--	--	1.9	60.6	37.4	3.35

Legenda: M= Media

2.2.2. *Valutazione del personale da parte dei formatori*

Seppure in odore di autoreferenzialità, il 60% ha valutato “molto” il personale formativo in merito alla *preparazione sul piano tecnico-professionale* (M=3.59), il 51% alla formazione sul piano dei *contenuti* (M=3.47) e un'altrettanta quota alla capacità di stabilire *relazioni amichevoli con gli allievi* (M=3.43) (cfr. Tav. 18). Al contrario, solo il 29.7% ritiene i formatori “molto” capaci di *sviluppare una didattica attiva/coinvolgente*; anche se la media supera l'“abbastanza” (M=3.15), l'andamento richiede di essere migliorato, considerando quanto già messo in evidenza al riguardo dagli allievi⁵.

Tav. 18: *Valutazione del personale da parte dei formatori (2005-06) (in % e M)*

IL PERSONALE FORMATIVO:	NR	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
1. è preparato sul piano dei contenuti	1.3	--	5.2	41.9	51.6	3.47
2. è preparato sul piano tecnico-professionale	1.3	--	1.9	36.1	60.6	3.59
3. si relaziona amichevolmente con gli allievi	0.6	0.6	7.1	40.6	51.0	3.43
4. sviluppa una didattica attiva/coinvolgente	2.6	--	14.8	52.9	29.7	3.15

Legenda: M= Media

2.2.3. *Valutazione del progetto del percorso*

Passando ai vari aspetti del *progetto* del corso, il 90% circa dei formatori ha espresso un giudizio di piena adeguatezza sia sul piano *professionale* (M=3.31) che *contenutistico* (M=3.20) (cfr. Tav. 19). Tuttavia, un 20% ha dichiarato di essere rimasto “poco” soddisfatto *dell'adattamento del progetto alla tipologia degli allievi*, e questo dato ha fatto abbassare al livello dell'“abbastanza” il giudizio complessivo in merito a tale aspetto (M=3.03).

⁵ Un tale andamento infatti trova conferma al punto 2.1.3., dove gli allievi hanno ammesso di essersi sentiti “poco” coinvolti nelle metodologie didattiche utilizzate nel corso.

Tav. 19: Valutazione del progetto del percorso da parte dei formatori (2005-06) (in % e M)

IL PROGETTO È ADEGUATO:	NR	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
1. sul piano professionale	1.9	--	9.7	48.4	40.0	3.31
2. sul piano contenutistico	1.3	--	12.9	52.9	32.9	3.20
3. in rapporto agli allievi del corso	1.3	0.6	20.6	52.9	24.5	3.03

Legenda: M= Media

2.2.4. Valutazione dell'organizzazione

Così come agli allievi, anche ai formatori è stato chiesto di giudicare l'*organizzazione* del corso in base alla distribuzione dei tempi, agli spazi e agli strumenti utilizzati (cfr. Tav. 20). Coerentemente alle valutazioni espresse dai giovani, anche i docenti hanno manifestato i maggiori apprezzamenti riguardo all'*adeguatezza degli strumenti* (M=3.42) e degli *spazi* messi a disposizione (M=3.25), mentre ancora una volta sono i *tempi* a far riscontrare un minor grado di soddisfazione (M=3.14). In conclusione, formatori e allievi concordano abbastanza sulle valutazioni degli aspetti organizzativi.

Tav. 20: Valutazione dell'organizzazione da parte dei formatori (2005-06) (in % e M)

L'ORGANIZZAZIONE:	NR	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
1. i tempi delle attività sono ben distribuiti	1.9	0.6	12.3	57.4	27.7	3.14
2. gli spazi a disposizione sono ben utilizzati	1.3	2.6	13.5	39.4	43.2	3.25
3. gli strumenti a disposizione sono adeguati	2.6	1.9	8.4	33.5	53.5	3.42

Legenda: M= Media

2.2.5. Valutazione degli apprendimenti

Ancora in coerenza con l'andamento già riscontrato tra gli allievi, la quasi totalità dei formatori presenta alti livelli di gradimento in fatto di *apprendimenti*, in particolare per quanto riguarda l'*acquisizione delle conoscenze tecnico-professionali* (M=3.42), le *capacità operative* (M=3.39), la loro *spendibilità nella vita professionale* (M=3.39) e le *conoscenze generali di base* (M=3.18) (cfr. Tav. 21). Al tempo stesso circa uno su quattro ritiene meno spendibili le capacità acquisite ai fini di un eventuale proseguimento degli studi (M=2.86).

Tav. 21: Valutazione degli apprendimenti da parte dei formatori (2005-06) (in % e M)

IL CORSO HA AIUTATO A:	NR	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
1. acquisire conoscenze generali	0.6	--	7.1	67.7	24.5	3.18
2. acquisire conoscenze tecnico-professionali	0.6	--	3.2	51.0	45.2	3.42
3. acquisire capacità operative	1.3	--	6.5	47.1	45.2	3.39
4. utilizzare nella vita professionale quanto appreso	0.6	--	5.2	50.3	43.9	3.39
5. utilizzare quanto appreso nel proseguimento degli studi	0.6	0.6	26.5	58.1	14.2	2.86

Legenda: M= Media

2.2.6. Valutazione della distribuzione dei tempi in rapporto alle varie azioni svolte nel corso

Così come per gli allievi, è stato chiesto anche ai formatori di prendere posizione sui tempi dedicati alla teoria, al laboratorio, allo stage e all'orientamento; in più si è voluto da loro anche un giudizio circa l'attività di accoglienza e di accompagnamento. Inoltre, si è inteso valutare l'area in rapporto sia al grado di "sufficienza" che a quello di "adeguatezza" (cfr. Tav. 22).

Tav. 22: Valutazione da parte dei formatori dei tempi delle attività (2005-06) (in % e M)

ATTIVITÀ	"SUFFICIENZA"				"ADEGUATEZZA"			
	Insufficiente	Sufficiente	Eccessivo	M	Inadeguato	Adeguito	Ottimale	M
1. teoria	12.3	80.0	5.8	1.96	13.5	76.1	7.1	1.93
2. laboratorio	19.4	72.9	3.2	1.83	10.3	54.8	29.7	2.20
3. stage	3.9	82.6	7.7	2.04	5.8	61.9	25.8	2.21
4. orientamento	9.7	72.9	9.7	2.00	9.7	65.8	16.8	2.08
5. accoglienza	3.9	74.8	13.5	2.10	7.1	61.9	23.2	2.17
6. accompagnamento	9.7	75.5	5.8	1.96	11.0	64.5	16.8	2.06

Legenda: M= Media

Se si prende in considerazione la prima serie di valutazioni, un tempo relativamente "insufficiente" è stato attribuito dal 12-20% dei formatori alla teoria (M=1.96) e alle attività di laboratorio (M=1.83). In realtà poi in base alla seconda modalità di giudizio sono proprio i tempi dedicati al laboratorio (M=2.20), unitamente a quelli dello stage (M=2.21) e dell'accoglienza (M=2.17) a far riscontrare livelli di "adeguatezza" giudicati quasi "ottimali", mentre è ancora il tempo della teoria che viene ritenuto leggermente meno di adeguato (M=1.93).

2.2.7. Valutazione complessiva dell'esperienza del corso da parte dei formatori

Anche in chiusura di questa scheda è stato chiesto ai formatori di dare una *valutazione complessiva* del corso (cfr. Tav. 23). La media generale (M=3.40) è sufficiente da sola ad attestare l'elevato gradiente di soddisfazione di chi ha partecipato allo svolgimento delle differenti azioni formative previste dal progetto: nessuno ha

Tav. 23: Valutazione complessiva della esperienza del corso da parte dei formatori (2005-06) (in Fq, % e M)

	TOTALE	
	Fq.	%
NR	2	1.3
Per nulla	--	--
Poco	8	5.2
Abbastanza	76	49.0
Molto	69	44.5
M	3.40	

Legenda: Fq = Frequenza; M = Media

bocciato l'iniziativa ed i meno soddisfatti si contano sulle dita. Questo apprezzamento corale è stato poi ulteriormente confermato dal dato secondo cui più del 90% dei formatori consiglierebbe anche ad altri di fare questa esperienza; e comunque tutti sono intenzionati a ripeterla: i più tale e quale (84%) e una minoranza apportando parziali modifiche (16%).

2.3. Valutazione delle azioni formative da parte dei coordinatori

Il giudizio è stato espresso mediante la scheda n. 4; alla griglia hanno risposto 16 coordinatori della sperimentazione, con una media di 2 per Centro.

2.3.1. Valutazione della partecipazione degli allievi da parte dei coordinatori

La partecipazione dei giovani è stata monitorata attraverso i seguenti indicatori (cfr. Tav. 24):

Tav. 24: Valutazione della partecipazione degli allievi da parte dei coordinatori (2005-06) (in Fq.)

Indicatori di valutazione	Valutazione	Fq.	Documenti per la rilevazione	Fq.
1. La registrazione delle presenze dell'utenza è avvenuta	mai	--	Registro	16
	frequentemente	--	Fogli di presenza	9
	sempre	16	altro	--
2. La frequenza dell'utenza è stata	poco assidua	1	Registro	15
	abbastanza assidua	7	Fogli di presenza	10
	molto assidua	8	Fogli di dimissioni	9
altro			--	
3. Le motivazioni dei ritiri sono state	inadeguate	--	Documentazione di dimissione	12
	adeguate in parte	5	altro	--
	pienamente adeguate	7		

Legenda: Fq.=Frequenze

- 1) la *registrazione delle presenze*: tutti e 16 i coordinatori concordano che è stata effettuata sempre, dappertutto attraverso l'apposito registro, in alcuni Centri anche mediante i fogli di presenza;
- 2) la *frequenza* degli allievi: per circa la metà dei coordinatori è risultata abbastanza assidua e per l'altra metà molto, mentre in un solo caso si registra una scarsa presenza da parte dell'utenza; la frequenza è stata rilevata dappertutto con il registro, ma anche con i fogli di presenza e di dimissione;
- 3) le *motivazioni sottese agli eventuali ritiri*: sono state considerate pienamente adeguate da parte di 7 coordinatori e da altri 5 parzialmente; il dato è stato rilevato per lo più mediante l'apposita documentazione di dimissione.

2.3.2. Valutazione dell'orientamento degli allievi da parte dei coordinatori

In questo ambito si è ricorso ai seguenti criteri (cfr. Tav. 25):

- 1) la *rispondenza del sistema informativo ai bisogni degli allievi e delle famiglie*: per 13 coordinatori è stata ritenuta abbastanza adeguata e da parte di altri 3 molto; passando sul piano dei supporti strumentali, va evidenziata la presenza

- dappertutto del servizio informativo di segreteria e in parte anche dello sportello informativo, mentre nessun coordinatore ha citato il libretto personale;
- 2) *l'azione di orientamento in ingresso*: secondo 10 coordinatori è stata realizzata mediante tutti e 3 i programmi previsti (accoglienza, orientamento e bilancio orientativo dell'utente) e da parte di altri 6 con 2 programmi; tutti e 16 concordano sul fatto che i CFP hanno organizzato i programmi di accoglienza e di orientamento ed una parte (10) segnala che è stato effettuato anche il bilancio orientativo a favore dell'utente;
 - 3) *la situazione di partenza*: quasi tutti i coordinatori segnalano che è stata rilevata con entrambi i documenti previsti dal progetto; questi riguardano le prove d'ingresso, utilizzate dappertutto, mentre in altri casi si è fatto ricorso anche al rilevamento della condizione dell'allievo riguardo alle sue capacità di apprendimento;
 - 4) *la redazione degli strumenti di autoformazione*: 5 coordinatori hanno segnalato che non ne è stato redatto alcuno; 9 hanno indicato il Piano di lavoro personalizzato ed anche altri supporti; di conseguenza il rilevamento è stato documentato per lo più con quest'ultimo e in alcuni CFP anche mediante strumenti di autovalutazione appositamente elaborati.

Tav. 25: Valutazione dell'orientamento degli allievi da parte dei coordinatori (2005-06) (in Fq.)

Indicatori di valutazione		Fq.	Documenti per la rilevazione	Fq.
1. La rispondenza del sistema informativo ai bisogni degli allievi e delle famiglie è stata:	inadeguata	--	Servizio informativo di segreteria	15
	abbastanza adeguata	13	Sportello informativo	10
	molto adeguata	3	Libretto personale	--
			altro	2
2. L'azione di orientamento in ingresso prevedeva programmi di accoglienza, di orientamento e/o di bilancio orientativo dell'utente	1 programma su 3	--	Programma di accoglienza	16
	2 programmi su 3	6	Programma di orientamento	16
	3 programmi	10	Programma di bilancio orientativo dell'utente	10
			altro	1
3. La rilevazione della situazione di partenza degli utenti è stata effettuata con prove d'ingresso e/o con la documentazione della situazione di partenza	non è stata effettuata	--	Prove d'ingresso	16
	con 1 docum.	1	Doc. sulla situazione di apprendimento dell'utente	11
	con 2 docum.	15	altro	1
4. La redazione degli strumenti di autoformazione è stata effettuata con il Piano di lavoro personalizzato e/o con altri supporti	non è stata effettuata	5	Supporti e prodotti per l'autovalutazione	3
	solo il Piano di lavoro personalizzato	9	Piano di lavoro personalizzato	11
	altri supporti oltre il Piano	2	altro	--

Legenda: Fq.=Frequenze

2.3.3. L'esecuzione del progetto formativo e la gestione degli interventi di modifica

In questa area il monitoraggio è stato effettuato in base alle seguenti modalità (cfr. Tav. 26):

Tav. 26: *L'esecuzione del progetto formativo e la gestione degli interventi di modifica (2005-06) (in Fq.)*

Indicatori di valutazione		Fq.	Documenti per la rilevazione	Fq.
1. <i>Le attività realizzate risultano conformi al progetto formativo approvato dalla Regione/Provincia:</i>	scarsamente	--	Progetto generale	16
	solo in parte	--	Piano didattico-formativo	16
	pienamente	16	Strumenti/esercitazioni altro	16 --
2. <i>Gli interventi in itinere di modifica del progetto sono stati gestiti:</i>	senza modifiche	10	Piano generale	5
	con varie modifiche	6	altro	1
	riaggiustando ogni volta il tiro	--		
3. <i>La valutazione degli interventi di modifica del progetto è stata fatta:</i>	mai (o quasi)	1	Verbali di verifica	7
	qualche volta	12	altro	1
	spesso	1		
4. <i>Le azioni di recupero e approfondimento sono state:</i>	non fatte	--	Verbali degli incontri	16
	scarsamente efficaci	--	Documenti delle azioni correttive	15
	in parte efficaci	1		
	pienamente efficaci	15		
5. <i>Gli operatori, gli allievi e le famiglie e i partner sono stati coinvolti nella valutazione del progetto formativo:</i>	nessuna valutazione	--	Progetto formativo	12
	solo gli operatori	4	Verbali degli organismi di lavoro	12
	operatori+1 categoria	10	altro	2
	operatori + almeno 2 categorie	2		
6. <i>Gli esiti della valutazione sono stati presi in considerazione in rapporto al miglioramento del percorso.:</i>	no o poco	--	Progetto di dettaglio formativo	16
	solo in parte	9	Documenti di adeguamento del progetto	14
	tutti o quasi	3	altro	1

Legenda: Fq.=Frequenze

- 1) per quanto riguarda le *attività realizzate*, tutti e 16 i coordinatori concordano sul fatto che esse sono risultate “pienamente” conformi al progetto formativo approvato dalla Regione/Provincia; così pure i 16 hanno documentato questa completa corrispondenza segnalando l’utilizzo di tutti e tre gli strumenti di rilevazione indicati nella scheda, ossia il progetto generale, il piano didattico-formativo e le esercitazioni;
- 2) per 10 coordinatori gli *interventi in itinere di modifica del progetto* non sono stati necessari, mentre altri 6 segnalano che si sono apportati vari cambiamenti al progetto iniziale; nel documentare tali dati ci si è rifatti al piano generale;
- 3) sebbene in contrasto con l’andamento precedente, la maggioranza dei coordinatori rileva che la *valutazione degli interventi di modifica del progetto* è stata effettuata qualche volta e in taluni Centri spesso, e ciò è avvenuto attraverso i verbali di verifica;
- 4) le *azioni di recupero e approfondimento*: si sono rivelate pienamente efficaci quasi dappertutto; così pure ovunque le attività in questione sono state documentate attraverso il verbale degli incontri degli organismi di lavoro finalizzati a esaminare tali attività e attraverso la documentazione delle azioni correttive;
- 5) il *coinvolgimento nella valutazione del progetto formativo degli operatori, degli allievi, delle famiglie e dei partner* ha riguardato per lo più gli operatori, oltre a una o due categorie di soggetti tra quelle elencate nella scheda; la verifica è stata documentata per lo più con il progetto formativo e con i verbali degli organismi di lavoro;

- 6) in genere *gli esiti della valutazione in vista del miglioramento* del percorso sono stati tenuti pienamente in considerazione; la valorizzazione è stata effettuata in tutti i CFP attraverso il progetto di dettaglio e mediante anche altri documenti di adeguamento del progetto.

2.3.4. *La qualità della docenza e della didattica*

In quest'area la valutazione è stata effettuata utilizzando i seguenti parametri (cfr. Tav. 27):

- 1) *la corrispondenza tra i requisiti del personale e quelli richiesti dal progetto*: è stata affermata da tutti e 16 i coordinatori che hanno risposto alla scheda; così pure la conformità è stata documentata da parte di ognuno di loro attraverso l'archivio dei curricula e le schede dei formatori;
- 2) *il coordinamento delle diverse figure e ruoli*: a detta di 11 coordinatori si è dimostrato pienamente efficace e abbastanza secondo altri 5; è stato documentato in ogni CFP attraverso i verbali delle riunioni di gruppo, l'organigramma e il cronogramma delle attività;
- 3) *il riesame dell'azione in corso*: la maggioranza dei coordinatori ha affermato che nella più gran parte dei CFP è stato effettuato qualche volta e solo in alcuni casi spesso; in quasi tutti i CFP esso è stato attestato dai verbali delle riunioni finalizzate al riesame delle azioni e/o dai documenti di revisione dei piani didattici;
- 4) *la corrispondenza delle metodologie didattiche e formative alle indicazioni del progetto*: in genere è risultata sufficiente e in alcuni casi anche piena; per documentare tale conformità si è fatto riferimento quasi dappertutto alle verifiche effettuate attraverso i gruppi di lavoro o agli stati di avanzamento o ai documenti di revisione dei piani didattici.

Tav. 27: *La qualità della docenza e della didattica (2005-06) (in Fq.)*

Indicatori di valutazione		Fq.	Documenti per la rilevazione	Fq.
<i>1. La corrispondenza tra i requisiti del personale e quelli richiesti dal progetto è stata:</i>	bassa/minima	--	Archivio dei curricula	16
	intermedia/suffic.	--	Schede formatori	15
	piena	16	altro	--
<i>2. Il coordinamento delle diverse figure e ruoli si è dimostrato efficace:</i>	poco	--	Organigramma	16
	abbastanza	5	Cronogramma delle attività	16
	pienamente	11	Verbali delle riunioni dei diversi gruppi di lavoro	16
altro			1	
<i>3. Il riesame dell'azione in corso è stato fatto:</i>	mai o quasi	--	Verbali delle riunioni sul riesame delle azioni	15
	qualche volta	13	Revisione dei piani didattici	15
	spesso	3	altro	--
<i>4. La corrispondenza delle metodologie didattiche e formative alle indicazioni del progetto è stata:</i>	bassa/minima	--	Verifiche dei gruppi di lavoro	11
	intermedia/suffic.	12	Stati di avanzamento	8
	piena	4	Documenti di revisione dei piani didattici	7
			altro	--

Legenda: Fq.=Frequenze

2.3.5. Il clima dei rapporti in aula e fuori

Il clima formativo è stato monitorato mediante le seguenti modalità (cfr. Tav. 28):

- 1) quasi tutti i coordinatori hanno affermato che la *collaborazione e/o il coinvolgimento degli allievi in aula* sono stati pienamente realizzati; inoltre in tutti i CFP si è fatto ricorso per la documentazione a questionari di gradimento ed anche al piano didattico-formativo;
- 2) invece il *coinvolgimento degli allievi nelle iniziative del Centro* è stato giudicato più parziale che completo; per rilevare la partecipazione, in tutti i CFP ci si è basati su momenti di aggregazione programmati, attività religiose, opportunità di incontri/colloqui; inoltre da parte di una metà dei coordinatori si è fatto riferimento anche all'associazionismo e agli organismi di partecipazione.

Tav. 28: *Il clima dei rapporti in aula e fuori (2005-06) (in Fq.)*

Indicatori di valutazione		Fq.	Documenti per la rilevazione	Fq.
1. Il clima d'aula è stato caratterizzato da un coinvolgimento degli allievi:	scarso	--	Questionario di gradimento utenti	16
	parziale	2	Piano didattico-formativo	15
	pieno	14	altro	--
2. Il coinvolgimento degli allievi nelle iniziative del Centro è stato:	scarso	--	Organismi di partecipazione	6
	parziale	10	Momenti di aggregazione programmati	16
			Attività religiose	16
	pieno	6	Associazionismo	3
			Opportunità di incontri/colloqui	16

Legenda: Fq.=Frequenze

2.3.6. L'adeguatezza dell'organizzazione

Per la verifica di questa area si è ricorso ai seguenti parametri (cfr. Tav. 29):

- 1) quanto all'*attivazione delle funzioni previste nel progetto formativo*, quasi tutti i coordinatori hanno confermato che esse sono state avviate molte o tutte; a sua volta, la presenza di tale indicatore è stata attestata in tutti i CFP dai documenti di formalizzazione degli incarichi;
- 2) l'*adeguatezza degli ambienti rispetto alle attività del progetto formativo* è stata ritenuta piena da quasi tutti i coordinatori; passando a quantificarne il numero, tutti (o quasi) i CFP hanno utilizzato in media 4 aule, 5 laboratori, più altri 3 ambienti di varia natura;
- 3) anche la *conformità del sistema di sicurezza alle norme vigenti* è stato valutata completamente soddisfacente da quasi tutti i coordinatori; la documentazione di tale giudizio è offerta in tutti i CFP dall'adeguatezza al piano per la sicurezza;
- 4) la *conformità delle modalità di trattamento dati degli allievi alle norme vigenti* è stata trovata piena solo da una metà dei coordinatori, mentre l'altra metà non ha risposto; e comunque in tutti i CFP tale corrispondenza è stata documentata

attraverso la tenuta della modulistica di riferimento per la raccolta e l'elaborazione dei dati;

- 5) quanto all'efficacia delle funzioni direttive e di coordinamento rispetto all'attuazione del progetto, esse sono state valutate in pari misura o di grande aiuto o abbastanza d'aiuto; a sua volta una tale efficacia è stata documentata in tutti i CFP facendo riferimento a tutti e tre gli strumenti menzionati nella griglia, ossia il progetto formativo, l'organigramma ed i verbali degli incontri per le verifiche;
- 6) le funzioni di supporto all'utenza sono risultate a tutti i coordinatori completamente soddisfacenti; così pure in tutti i CFP la documentazione ha fatto riferimento alla pianificazione dei servizi, delle funzioni e dei tempi di segreteria;
- 7) infine le funzioni di supporto ai formatori sono state giudicate pienamente efficaci da quasi tutti i coordinatori, mentre la valutazione di parzialmente adeguate si è riscontrata solo in alcuni casi; tale successo è stato documentato attraverso il piano di formazione dei formatori presente in quasi tutti i CFP e in parte anche mediante i verbali delle riunioni del personale.

Tav. 29: Adeguatezza dell'organizzazione (2005-06) (in Fq.)

Indicatori di valutazione		Fq.	Documenti per la rilevazione	Fq.
1. Le funzioni previste nel progetto formativo sono state attivate:	nessuna (o quasi)	--	Documenti di formalizzazione degli incarichi	16
	varie	1	altro	--
	molte/tutte	15		
2. Rispetto alle attività del progetto formativo gli ambienti sono stati trovati adeguati:	poco	--	Aule	15
	abbastanza	--	Laboratori	14
	pienamente	15	altri ambienti	15
3. Rispetto alle norme vigenti il sistema di sicurezza è conforme:	scarsamente	--	Piano per la sicurezza	16
	in parte	1	altro	--
	pienamente	15		
4. Le modalità di trattamento dati degli allievi sono conformi alle norme vigenti:	scarsamente	--	Tenuta della modulistica di riferimento per la raccolta e l'elaborazione dei dati	16
	in parte	1		--
	pienamente	8		altro
5. Rispetto agli esiti del progetto formativo le funzioni direttive e di coordinamento sono state:	di scarso aiuto	--	Progetto formativo	16
	abbastanza d'aiuto	8	Organigramma	16
	di grande aiuto	8	Verbali degli incontri per le verifiche	16
6. Nell'insieme delle funzioni citate nella griglia, il supporto all'utenza è risultato efficace:	poco	--	Pianificazione delle funzioni	16
	solo in parte	--	Pianificazione dei servizi	16
	pienamente	16	Pianificazione dei tempi di segreteria	15
			altro	--
7. Nell'insieme delle funzioni citate nella griglia, il supporto ai formatori è risultato efficace:	poco	--	Piano di formazione dei formatori	15
	solo in parte	2	Verbale delle riunioni del personale	8
	pienamente	14	altro	--

Legenda: Fq.=Frequenze

2.4. Valutazione complessiva del corso da parte dei coordinatori

Questa scheda (n. 7) aveva l'obiettivo di analizzare il progetto formativo nel suo insieme per individuare in che modo sono stati realizzati i suoi snodi fondamentali. La valutazione complessiva è stata effettuata da parte dei coordinatori

delle attività corsuali ed i parametri si suddividono tra quelli che riguardano il coinvolgimento di altre strutture nella conduzione delle attività e quelli che fanno riferimento alle modalità di realizzazione delle principali azioni formative.

2.4.1. I livelli di coinvolgimento delle parti interessate

Le parti di cui si è inteso valutare il coinvolgimento comprendevano anzitutto la scuole; quindi altre strutture come i centri per l'impiego, i servizi di orientamento e socio-assistenziali, le parrocchie, le associazioni; inoltre è stata presa in considerazione la partecipazione delle famiglie e delle imprese nelle attività del Centro.

La scheda in primo luogo ha inteso verificare le modalità con cui avviene la collaborazione con le *scuole*, riportandone alcune tra quelle più comuni:

- in relazione ai vari possibili tipi di *segnalazioni*, esse hanno cooperato indicando potenziali utenti ed i loro fabbisogni formativi, facendo pubblicità del Centro, ma soprattutto attraverso attività a scopo orientativo su progetti comuni per rilevare le competenze degli allievi e indirizzarli verso percorsi formativi pertinenti;
- al momento dell'*iscrizione* sono state utilizzate varie modalità, di cui quelle più usuali riguardano l'iscrizione presso la segreteria del CFP o direttamente nella scuola in seguito a precedenti interventi di orientamento;
- la collaborazione è avvenuta anche mediante *incontri periodici* tra docenti e formatori, in occasione di collegi, comitati tecnici ecc., dove in genere sono state pianificate attività di orientamento presso le scuole-partner oppure visite guidate di gruppi presso il Centro;
- tra le forme di cooperazione più segnalate vi è la *partecipazione a specifici momenti di programmazione*, effettuati soprattutto per co-progettare corsi triennali oppure per il riconoscimento dei crediti;
- la *partecipazione a momenti di verifica/miglioramento* per lo più ha riguardato la co-presenza di docenti e formatori nei percorsi personalizzati, nelle attività di recupero, nel monitoraggio e nelle valutazioni trimestrali e/o in itinere e finali;
- inoltre è stata menzionata la collaborazione allo stage, all'inserimento lavorativo e a varie altre iniziative/attività svolte in comune.

La scheda prendeva in considerazione anche la collaborazione con *altre strutture*, ossia:

- con i *centri per l'impiego*: attraverso segnalazioni di casi di allievi *drop-out*, contatti telefonici e/o visite periodiche, interventi di accompagnamento al lavoro, diffusione di materiale pubblicitario del corso (*depliant*s...);
- con i *servizi di orientamento*: per lo più mediante segnalazione di allievi ed individuazione di un percorso di inserimento;

- con i *servizi socio-assistenziali*: cooperando attivamente al sostegno di giovani svantaggiati o comunque di portatori di particolari problemi;
- con le *parrocchie*: in questo caso la collaborazione è avvenuta unicamente mediante la diffusione di materiale pubblicitario del corso;
- con le *associazioni*, in particolare degli ex-allievi, mediante incontri a tema su problematiche giovanili, organizzazione di feste o con la diffusione di materiale pubblicitario del corso;
- infine tra le strutture *altre* sono state menzionate anche le amministrazioni locali che hanno collaborato per la partecipazione del Centro ad iniziative di rete.

La sperimentazione ha previsto il coinvolgimento delle *famiglie*:

- *all'atto dell'iscrizione*: tramite la partecipazione alla presentazione del corso, colloqui individuali con il direttore e/o con il coordinatore del corso per la condivisione del progetto formativo e specifici momenti di orientamento;
- negli *incontri periodici*: in genere a scopo informativo, formativo e di orientamento; essi sono stati formalizzati attraverso il calendario delle riunioni e delle assemblee (per fare il punto sulla situazione degli allievi e sull'andamento del corso, per la consegna della scheda di valutazione...), affisso in bacheca fin dall'inizio dell'anno in modo che tutti potessero esserne a conoscenza; tali incontri hanno assunto anche la forma di colloqui individuali con i formatori ed in qualche caso sono serviti pure per monitorare lo stato di avanzamento della sperimentazione;
- *con la partecipazione a momenti di programmazione e di verifica*: tramite la consegna di circolari informative in cui sono state illustrate le caratteristiche del corso e dove sono stati accolti i suggerimenti offerti dalle famiglie per quanto riguarda in particolare la gestione di problematiche didattiche e disciplinari; inoltre alcuni genitori hanno partecipato anche ad incontri finalizzati al monitoraggio, al miglioramento in itinere e alla verifica finale dell'andamento del corso.

La collaborazione con le *imprese* è stata realizzata:

- *nella progettazione*: in particolare per la preparazione dello stage, tenendo conto dei suggerimenti offerti per la definizione degli obiettivi formativi, la valutazione delle competenze di base, l'analisi dei fabbisogni formativo-professionalizzanti delle imprese del territorio; in tutti questi casi ci si è avvalsi della consulenza di esperti del settore, oppure si è fatto ricorso a indagini di mercato per l'analisi dei fabbisogni; inoltre in alcuni Centri il coinvolgimento ha riguardato l'offerta da parte delle imprese di macchine/strumenti corrispondenti a quelli in uso nelle principali aziende;
- *nell'orientamento e nelle visite alle aziende*: ospitando gli allievi per il tirocinio orientativo, facendo ricorso alla competenza di esperti di settore per la

conoscenza delle dinamiche aziendali, per la programmazione dello stage e/o delle visite didattiche in azienda finalizzate ad approfondire la conoscenza e l'organizzazione del futuro lavoro, per la definizione dei percorsi mirati ad implementare le competenze tecnico-professionali e relazionali;

- *nello stage*: stipulando convenzioni e ospitando gli stagisti e, successivamente, collaborando all'inserimento lavorativo.

2.4.2. *La realizzazione delle azioni formative più rilevanti*

Nella seconda parte della scheda sono state valutate le modalità di realizzazione delle seguenti azioni formative: l'accoglienza, lo svolgimento dell'orientamento, il bilancio personale, la gestione dei crediti/passerelle, le azioni di potenziamento/approfondimento, la modularità, le metodologie didattiche, la valutazione, il libretto personale e il portfolio.

L'*accoglienza* è stata realizzata in tutti i Centri secondo le modalità previste nel progetto di dettaglio. Più specificamente e in via generale tale azione formativa è stata attuata mediante:

- incontri con ragazzi e famiglie per visite iniziali al Centro;
- moduli di attività compresi nel programma del corso (presentazione e visita guidata del corso, test, questionari, giochi di animazione/conoscenza, festa dell'amicizia per l'integrazione...);
- descrizione del profilo professionale che verrà conseguito al termine del corso;
- presentazione delle unità formative da parte del tutor;
- ascolto delle aspettative degli allievi.

Nella maggioranza dei Centri l'*orientamento* è stato realizzato secondo tutte le modalità previste nella domanda, ossia:

- prima dell'iscrizione, in integrazione con la scuola secondaria di 1° e 2° grado;
- nella fase iniziale, mediante la presentazione del corso e di materiali, gli incontri con testimoni, le visite aziendali;
- in itinere, integrandolo nelle azioni periodiche previste nella progettazione (consulenze, colloqui individuali e di gruppo, percorsi di ri-orientamento, procedure di passaggio al sistema di istruzione e/o di passerelle tra i due sistemi...);
- e ovviamente al termine del percorso; per cui si può sostenere che nessun Centro ha utilizzato più l'orientamento come una semplice presentazione del corso.

Anche il *bilancio personale* è stato realizzato in tutti i CFP mediante colloqui individuali, confronti di classe con il tutor del corso, bilancio delle competenze, compilazione del portfolio, dell'agenda di automonitoraggio, delle schede di autovalutazione e di altro materiale appositamente redatto (manuale per l'orientamento, supporti didattici...); inoltre, dal punto di vista temporale questa attività è stata rea-

lizzata sia all'inizio sia in itinere (trimestralmente) sia al termine del corso oppure a richiesta della persona.

Così pure è stata realizzata dappertutto la *gestione dei crediti/passarelle*. Scendendo nei dettagli, la scheda richiedeva di specificare:

- se la *gestione delle passerelle* è avvenuta da e per la scuola o altro CFP, oppure da e per il lavoro/apprendistato: per quanto riguarda il primo caso, il passaggio dalla scuola al CFP si è realizzato dando seguito a richieste per inserimenti, mentre quello dal CFP alla scuola è avvenuto mediante il riconoscimento delle competenze acquisite;
- in riferimento ai *crediti*, è stato chiesto anzitutto se essi sono stati *riconosciuti in ingresso* (modello “C”, cfr. appendice) e con quali *modalità*; ancora una volta si osserva che tale attività è stata attuata dappertutto, seppure con modalità differenti quali test d'ingresso e/o di valutazione, la compilazione di un'apposita scheda-allievo, la documentazione della scuola di provenienza, l'intervento di una specifica commissione d'esame; mentre i *crediti in uscita* sono stati certificati attraverso il modello “B” (certificato delle competenze).

Anche le *azioni formative sia di recupero che di approfondimento* sono state realizzate in ogni CFP. Passando in rassegna le prime, si riscontra che *unità di recupero* sono state attivate durante quasi tutto lo svolgimento del percorso formativo e in particolare nelle fasi iniziali e intermedie, oppure mediante calendarizzazioni personalizzate; la loro realizzazione è avvenuta mediante la programmazione di azioni individuali e di gruppo nelle materie risultate più lacunose, ricorrendo anche ad interventi attivati dai docenti della scuola-partner. Così pure le *unità di approfondimento* sono state attuate quasi sempre in contemporanea con quelle di recupero e con le stesse procedure, ossia attraverso percorsi di raccordo con la scuola-partner, in previsione del passaggio al 4° e 5° anno della secondaria di 2° grado in vista del conseguimento del diploma.

Tutti i Centri inoltre hanno dichiarato che il percorso sperimentale è stato realizzato in forma *modulare*, attraverso la scansione dei contenuti in unità formative che hanno dato luogo ai crediti, o seguendo quanto previsto nella progettazione, o mediante la calendarizzazione, nel tentativo di ottenere una pianificazione il più possibile continua durante tutto il percorso formativo.

Nell'utilizzo delle diverse *metodologie didattiche* si osserva che in una netta maggioranza dei Centri sono state segnalate tutte quelle elencate nella scheda, ossia l'interdisciplinarietà, una didattica per centri d'interesse e forme di simulazione, ed inoltre è stata effettuata una distinzione tra l'area culturale e quella tecnico-professionale; infine alcuni Centri hanno segnalato, tra le metodologie “altre”, anche l'adozione di interventi di autoformazione assistita.

La domanda sulla *valutazione* delle prestazioni degli allievi prendeva in considerazione la metodologia utilizzata nel verificare l'acquisizione delle *conoscenze*,

abilità, capacità e competenze; in rapporto a ciascun aspetto è stato segnalato l'utilizzo delle seguenti metodologie e strumenti:

- a) le *conoscenze*: test di profitto e/o di verifica, colloqui, osservazioni, prove strutturate e non, portfolio;
- b) le *abilità*: esercitazioni, simulazioni di processi, role-playing, prove interdisciplinari, svolgimento di mansioni e incarichi;
- c) le *capacità*: osservazioni, elaborazioni di progetti, relazioni tecniche, prove scritte e pratiche, schede, portfolio, osservazione da parte dei formatori, simulazione di laboratorio;
- d) le *competenze*: simulazioni di ambiente di lavoro, prove per competenze, realizzazione di un prodotto, tirocini ed esercitazioni addestrative, prove professionali di fine modulo, stage, esame finale di qualifica.

Infine, tanto il *libretto personale* degli studenti che il *portfolio* sono stati segnalati entrambi in tutti i Centri, a significare la realizzazione di strategie di avanguardia.

2.5. Valutazione complessiva del corso da parte dei genitori

Attraverso la scheda n. 8 si è inteso raccogliere le valutazioni dei *genitori degli allievi* sugli aspetti più significativi legati all'esperienza della sperimentazione. Alla scheda hanno risposto complessivamente 580 *genitori* dei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP⁶ (cfr. Tav. 30).

L'andamento d'insieme dei dati presenti nella tavola porta a constatare un *elevato grado di soddisfazione* dei genitori nei confronti di pressoché tutte le dimensioni oggetto di valutazione. La media infatti risulta ovunque notevolmente al di sopra dell'"abbastanza".

E comunque, stando alle medie più elevate, ciò che i genitori hanno gradito maggiormente sono gli stessi aspetti evidenziati anche dai genitori di altre sperimentazioni triennali⁷, ossia:

- la ricaduta delle attività del corso sul futuro professionale del figlio (M=3.49);
- la soddisfazione nei confronti della figura del *coordinatore* o del *tutor* (M=3.48).

Le rimanenti valutazioni si collocano ugualmente su indici di gradimento medio-alti e si concentrano essenzialmente su due aspetti fondamentali sottesi all'intera attività formativa.

⁶ Anche in questo caso i tabulati statistici non hanno riportato la distinzione tra quelli del CNOS-FAP e del CIOFS/FP.

⁷ Con particolare riferimento sempre alle due citate sperimentazioni del Piemonte (Malizia - Pieroni, 2006).

Tav. 30: *Gradimento e valutazione complessiva dell'esperienza da parte dei genitori (2005-06)*
(in % e M*)

Valutazioni	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	M
1. il ragazzo partecipa volentieri alle attività del corso	0.7	6.9	61.0	31.2	3.23
2. gli argomenti e le attività svolte nel corso sono utili per il futuro professionale del ragazzo	0.3	2.6	44.5	52.2	3.49
3. i risultati raggiunti dal ragazzo sono soddisfacenti rispetto alla sua preparazione iniziale	1.4	11.4	57.2	29.8	3.16
4. il ragazzo ha maturato la capacità di socializzare e di collaborare con gli altri	0.7	7.1	53.8	38.3	3.30
5. la presenza del tutor e del coordinatore è utile/efficace	2.2	5.3	34.0	57.9	3.48
6. i momenti d'incontro tra Centro e famiglie sono sufficienti	0.9	7.9	51.2	39.7	3.30
7. gli ambienti a disposizione dei ragazzi sono adeguati	0.7	3.6	42.6	52.9	3.48
8. il tempo dedicato alle varie attività del corso è sufficiente	0.3	4.3	59.5	35.5	3.31
9. gli strumenti a disposizione del corso sono adeguati	0.3	5.3	43.6	50.5	3.45
10. i servizi offerti dal Centro sono soddisfacenti	1.0	6.9	49.1	42.2	3.34

Legenda: M = Media

* I valori della media sono: 1=per nulla; 2=in parte; 3=abbastanza; 4=molto

- a) La maturazione acquisita progressivamente dal figlio lungo la sperimentazione è stata valutata anzitutto in rapporto alla *capacità di socializzare e di collaborare* (M=3.30) e alla conseguente *diversità riscontrata a livello di preparazione*, se confrontata con quella all'atto dell'iscrizione (M=3.16); inoltre, sono stati assai apprezzati (stando sempre ai valori della media) il "*piacere*" manifestato dai propri figli nel frequentare il corso (M=3.23) ed i *momenti d'incontro tra i genitori e il Centro* (M=3.30).
- b) Nel passare a verificare anche l'aspetto organizzativo i genitori hanno maggiormente considerato anzitutto l'*adeguatezza degli ambienti* messi a disposizione (M=3.48), e conseguentemente anche quella relativa agli *strumenti* (M=3.45), all'offerta dei *servizi* (M=3.34) e alla *distribuzione dei tempi* (M=3.31).

Il gradiente di soddisfazione manifestato sopra è stato poi ulteriormente *confermato* da quel 90% dei genitori che, coerentemente a quanto già emerso in altre sperimentazioni, consiglierebbero ad altre famiglie di iscriversi al CFP presso cui il figlio si è formato.

Osservazioni conclusive

Guglielmo MALIZIA - Vittorio PIERONI

La presente ricerca intende *contribuire* allo sviluppo della formazione professionale contestualmente e in sinergia con la riforma in corso del sistema educativo di istruzione e di formazione. Più specificamente, l'innovazione a cui l'indagine si collega riguarda la sperimentazione di nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale in coerenza con la legge 53/03, con l'Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione del 2003 e con il D.lgs. 76/05.

Richiamiamo brevemente il *quadro di riferimento*. Anzitutto, come si sa, la riforma Moratti ha assicurato a ognuno il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età, e inoltre ha introdotto un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni, che porta all'acquisizione di qualifiche e titoli (Malizia, 2005). Il salto di qualità realizzato in materia dalla legge 53/03 ha trovato la sua attuazione concreta con l'approvazione del D.lgs. 76/05 che definisce le norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (Montemarano, 2005). A sua volta, l'Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione (2003) ha consentito di avviare dal 2003 la sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e di formazione "intesa come un laboratorio per la definizione di un nuovo modello di percorso e di offerta di istruzione e di formazione, non legata alla semplice integrazione dell'esistente (istruzione da una parte e formazione professionale dall'altra), ma proteso a verificare la prospettiva aperta dalla riforma [...]", tenuto conto che "l'analisi degli elementi di crisi evidenziava come un sistema fondato sulla centralità dei modelli scolastici non riuscisse a rispondere a una domanda diffusa e diversificata di formazione" (Sugamiele, 2006, 35).

In pratica, la realizzazione della sperimentazione dei percorsi del diritto-dovere ha messo a confronto *due tipologie* molto diverse. Infatti, alcune Regioni hanno puntato all'integrazione dei percorsi di istruzione statale con moduli di formazione professionale. Al contrario, altre Regioni, come il Lazio, hanno mirato alla integrazione dei sistemi, in altre parole hanno sperimentato un percorso formativo, tutto nella formazione professionale, in conformità con lo spirito della riforma Moratti che intendeva ridisegnare, nelle modalità di un percorso culturale ed educativo, l'offerta tradizionale della formazione professionale finalizzata all'inserimento profes-

sionale secondo una impostazione predominantemente di natura professionalizzante. Ovviamente, alcune Regioni sperimentano ambedue le tipologie. In proposito, va evidenziato che le verifiche sinora compiute a livello nazionale sulle due tipologie hanno riscontrato risultati più positivi nella seconda (Sugamiele, 2006).

Lo scopo della presente ricerca rientra in questo quadro di verifica delle due diverse impostazioni. La portata non è nazionale, ma l'attenzione si concentra su una Regione e su due Enti di formazione. Più in particolare, la finalità principale dell'indagine che qui viene presentata consiste nel *monitoraggio* dei corsi triennali del diritto-dovere realizzati dai Centri di Formazione Professionale di ispirazione cristiana appartenenti alle Delegazioni del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio.

La verifica ha riguardato le offerte che rientrano nella seconda tipologia e, come si vedrà, è stata positiva. Il successo di questi percorsi triennali trova la sua giustificazione più profonda nella impostazione complessiva della offerta che essi hanno adottato. Si tratta infatti di una proposta unitaria, organica, pedagogicamente fondata e sistematica che si ispira ai seguenti principi: finalizzazione alla formazione integrale della persona in collegamento con i territori di riferimento e le realtà economiche e del lavoro e adozione di strategie specifiche mirate a una pedagogia del successo. I percorsi possiedono una peculiare metodologia formativa basata su compiti reali, una vera didattica attiva, fondata sull'apprendimento dall'esperienza anche tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento. Inoltre, presentano rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso, comprese quindi le capacità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e la relazione con gli altri, la disposizione all'autonomia, alla responsabilità e alla soluzione dei problemi, il rispetto delle regole organizzative, la disposizione ad apprendere dall'esperienza. Carattere fondamentale della metodologia adottata è una forte integrazione tra le dimensioni del sapere, saper fare, saper agire e saper essere, al fine di favorire una chiara circolarità tra pratica e teoria, tra attività operativa e attività di riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico trova continuo collegamento e applicazione in azioni concrete.

Per il principio di sussidiarietà la realizzazione di questa offerta non significa l'adesione a un unico modello gestionale predeterminato, ma è consentita una varietà di soluzioni operative. L'impostazione adottata delinea un percorso formativo progressivo, che è aperto a sbocchi sia in verticale sia in orizzontale, senza mai precludere la possibilità di un proseguimento diretto nei percorsi formativi successivi al termine di ciascun ciclo, e che consente alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento/comprendimento della realtà, seguendo tre tappe tipiche, corrispondenti ad altrettanti titoli: di qualifica (certificato di qualifica professionale); tecnico (diploma di formazione professionale); quadro/tecnico superiore (diploma di formazione professionale superiore). Pertanto, a tali percorsi vanno garantite stabilità di organici, autonomia, distribuzione

diffusa sul territorio e certezza di finanziamenti con esclusione dei bandi, trattandosi di attività formative destinate a minori per cui vale il diritto-dovere.

All'interno dei due Enti la sperimentazione della nuova formazione professionale ha preso avvio da tempo ed è stata oggetto di varie indagini (Malizia - Nicoli - Pieroni, 2002; Malizia - Pieroni, 2005; Malizia - Pieroni, 2006). Pertanto, la presente ricerca ha esaminato, dell'esperienza pregressa, soltanto le azioni formative relative al periodo 2000-05 di cui ha fornito una sintesi descrittiva. A sua volta, il monitoraggio dei percorsi triennali del 2005-06 è avvenuto attraverso il ricorso a un *progetto articolato di valutazioni* che ha richiesto ai differenti attori delle sperimentazioni (coordinatori dei corsi, formatori, allievi e genitori) di esprimere le loro opinioni in merito sulla base della compilazione di sette schede diverse.

La rilevanza dell'offerta formative dei Centri del Lazio appare ben evidente già nella presentazione delle attività svolte *tra il 2000 e il 2005*. In proposito vanno presi anzitutto in considerazione il numero dei corsi sperimentali sul diritto-dovere, la crescita continua dei loro iscritti e le alte percentuali di successo dei qualificati finali che, oltre a raggiungere e talora a superare i livelli di Lisbona, in alcuni Centri e/o in certe annualità ha riguardato il 100% dell'utenza.

A questi dati si accompagna un'apposita documentazione sulle differenti iniziative, mirata a rilevare i livelli di soddisfazione di tutti i protagonisti, allievi, genitori, formatori e coordinatori. Nei confronti della maggioranza delle azioni formative tali *valutazioni* e gradimenti hanno riportato valori vicini ai massimi punteggi, in particolare per quanto riguarda gli apprendimenti tecnico-professionali, le attività di laboratorio e stage, le metodologie didattiche utilizzate, la preparazione del personale, i servizi erogati. Entro il quadro della vasta mole di iniziative formative svolte all'interno di ciascun CFP, una sempre maggiore attenzione viene riservata nel tempo ai percorsi triennali che nell'anno 2005-06 raggiungono ormai un terzo degli allievi. In proposito va subito messo in evidenza che, se il 54% di questi ultimi proviene dal canale regolare, la quota residua (46%) raccoglie per lo più l'insuccesso e la dispersione di coloro che arrivano dalla secondaria di 1° grado, ma anche chi viene da particolari condizioni di svantaggio come i soggetti diversamente abili, gli immigrati ed i portatori di disagi di varia entità.

Passando quindi ad analizzare i dati del nostro rilevamento sulla sperimentazione dei percorsi triennali nel *2005-06*, anzitutto va sottolineato in merito alle modalità di realizzazione dei corsi che le *strategie* prevalenti, utilizzate a sostegno di una formazione di qualità, hanno incluso una gamma di interventi che sono andati da una didattica attiva, ai laboratori, alle forme di apprendimento per simulazione d'impresa, al ricorso agli audiovisivi, alle attività di orientamento e ai tirocini orientativi, agli incontri a scopo formativo, agli stage e alle visite aziendali, ai lavori di gruppo e alle tecniche di animazione, al tutoring, all'attivazione di percorsi personalizzati finalizzati ai recuperi individuali e di gruppo-classe, all'autoformazione assistita. A questo si deve aggiungere un vasto ventaglio di iniziative extra-curricolari, con particolare riferimento a quelle espressivo-culturali (cineforum,

teatro, visite culturali...) e sportivo-ricreative (tornei, feste, incontri vari...).

Tutto ciò ha trovato successivamente conferma in una serie di valutazioni in merito alle principali *performance* su cui si è basata l'attività dei Centri. Queste hanno fatto riscontrare livelli vicini ai punteggi massimi, in particolare per quanto riguarda: la maturazione personale degli allievi; il successo conseguito nel reperimento di una occupazione o nel reinserimento nel sistema di istruzione/formazione; la ricaduta d'immagine che ha il Centro nel territorio circostante, in particolare circa i rapporti con le imprese (stage, visite guidate, accompagnamento al lavoro, inserimento lavorativo...); la collaborazione con le scuole e le università (scambi di personale, partenariato...); e soprattutto l'inserimento di questi Centri in progetti da realizzare in rete.

Per completare la sintesi di quanto emerso dall'indagine sui percorsi del 2005-06, è necessario fare riferimento anche ai diversi *protagonisti* che hanno dato le proprie valutazioni in merito, ossia agli allievi, ai formatori, i coordinatori ed ai genitori, articolando i risultati a seconda di ciascuno gruppo di attori.

- a) Gli *allievi* hanno espresso valutazioni vicine ai *massimi punteggi* anzitutto per quanto riguarda ciò che hanno appreso e, più specificamente, le conoscenze tecnico-professionali, le capacità operative e quindi anche la loro spendibilità in vista delle future scelte professionali. In una misura simile vengono apprezzati i formatori, in quanto hanno saputo facilitare l'acquisizione degli apprendimenti, dimostrando capacità quanto a sapere e a saper fare, a chiarezza nell'esposizione e a padronanza delle metodologie utilizzate. I giudizi positivi si sono poi estesi anche al contesto in cui è avvenuto lo svolgimento dei corsi, ossia agli strumenti e agli spazi a disposizione. Pertanto, la valutazione complessiva non poteva che esprimere un elevato indice di gradimento nei confronti dell'intera attività.

Se l'insieme delle positività riscontrate sopra attesta indubbiamente dei punti forti su cui si è sviluppata l'azione formativa, al tempo stesso gli allievi non hanno mancato di far emergere anche *alcune debolezze* su cui bisognerebbe intervenire al fine di ottimizzare l'efficacia dei percorsi sperimentali triennali; in ogni caso, va messo in evidenza che si tratta di valutazioni che rimangono sempre *intorno alla sufficienza*. Un primo punto critico, fatto osservare anche dagli allievi di indagini similari, riguarda la distribuzione dei tempi nella loro ripartizione tra le varie azioni; in questo caso lo scontento fa capo alla richiesta di meno ore di lezioni teoriche a favore delle attività pratiche e/o di laboratorio. Contestualmente si richiede che i contenuti siano più attinenti alla vita pratica e vengano utilizzate metodologie più coinvolgenti. In aggiunta, nonostante i forti apprezzamenti dell'attività dei formatori, tuttavia anche nei loro confronti è stato rilevato un elemento di criticità, consistente in particolare nella richiesta di un maggiore impegno per comprendere i non pochi problemi che i giovani di questa età si trovano a dover affrontare (di apprendimento, ma anche di relazionalità e più in generale di crescita della personalità...).

b) Dal canto loro i *formatori* si sono dimostrati ancora *più positivi* nel valutare i vari aspetti sottesi alla sperimentazione. In primo luogo hanno affermato l'inequivocabile giovamento che hanno tratto gli allievi da questa esperienza, tanto sul piano delle conoscenze generali e delle competenze di base, come su quello più tipicamente operativo e/o professionalizzante. Tale successo va attribuito, coerentemente a quanto già evidenziato dagli allievi, non solo alla preparazione e alle competenze del personale formativo, ma anche all'organizzazione, in particolare per quanto riguarda gli strumenti e gli spazi messi a disposizione dal Centro. Anche in questo caso la valutazione complessiva si colloca sullo stesso gradiente di apprezzamento e di soddisfazione manifestato dagli allievi, giudizio che è stato successivamente confermato in quanto i formatori hanno manifestato espressamente la propria disponibilità a ripetere esperienze del genere.

Al tempo stesso devono anche qui essere evidenziate non tanto delle debolezze quanto degli aspetti che, non avendo conseguito nella loro realizzazione delle quote di gradimento pari agli altri, richiederebbero di conseguenza un maggiore impegno ai fini del loro *miglioramento*. In particolare si tratta di una migliore distribuzione dei tempi da ripartire in rapporto alle varie azioni, con la differenza, rispetto agli allievi, di dare più attenzione alle conoscenze generali e/o teoriche, al fine di utilizzare quanto appreso anche in funzione di un eventuale proseguimento degli studi. Inoltre si fa presente, coerentemente a quanto espresso già dai giovani, il bisogno di ricorrere a metodologie didattiche più coinvolgenti, per finire con l'ammettere che si sarebbero aspettati dagli allievi una maggiore corrispondenza alle proprie attese.

c) I *coordinatori* avevano a disposizione 2 schede per documentare le modalità di svolgimento della sperimentazione. Con una prima sono state espresse le seguenti valutazioni:

- la partecipazione al corso da parte degli allievi è stata giudicata tra abbastanza e molto assidua;
- l'attività di orientamento si è svolta utilizzando tutti e tre i programmi previsti dal progetto;
- l'esecuzione delle attività è avvenuta in maniera conforme a quanto è stato approvato dall'Ente pubblico e ha compreso tutte le azioni previste (coinvolgimento dei vari attori, azioni di recupero/approfondimenti, verifiche...);
- la qualità della docenza e della didattica è stata ritenuta pienamente efficace e corrispondente alle indicazioni del progetto;
- il clima d'aula e fuori è stato considerato alquanto soddisfacente;
- l'organizzazione è stata trovata abbastanza/pienamente adeguata in tutte le sue parti (riguardo alle attività previste, alle funzioni direttive e di coordinamento, alle norme vigenti, alle modalità di trattamento degli allievi, al supporto offerto agli allievi e ai formatori...).

Inoltre, con una ulteriore scheda, di tipo descrittivo sono state riportate le modalità di attuazione che hanno compreso:

- il coinvolgimento nelle attività delle scuole-partner, delle famiglie, delle aziende e di altre strutture quali i centri per l'impiego, i centri di orientamento, i servizi socio-assistenziali, le parrocchie e le associazioni;
- azioni formative molto rilevanti quali: l'accoglienza, l'orientamento, il bilancio delle competenze, la gestione dei crediti/passarelle, le metodologie didattiche, le azioni di recupero/approfondimento, l'adozione del libretto personale e del portfolio, il sistema di valutazione.

a) Infine i *genitori* si sono espressi con alti livelli di soddisfazione nei confronti di pressoché tutti gli aspetti oggetto di valutazione. In particolare essi hanno accentuato la ricaduta della sperimentazione sulla maturazione della personalità globale del figlio (dal punto di vista relazionale, collaborativo, morale, spirituale...) e sul suo futuro professionale, grazie soprattutto alla presenza molto apprezzata delle figure del coordinatore e del tutor. Tale gradimento è stato poi ulteriormente *confermato* da quel 90% dei genitori che, coerentemente a quanto già emerso in altre sperimentazioni, consiglierebbero anche ad altre famiglie di iscrivere il proprio figlio presso il CFP.

I risultati messi in evidenza portano a concludere che, stando al giudizio di tutti i protagonisti coinvolti nella sperimentazione, complessivamente questa si può ritenere "*ben riuscita*". E tuttavia, per una realizzazione che si potrebbe definire pienamente riuscita occorrerebbe migliorare quei (pochi) aspetti di criticità che le varie parti interessate hanno messo in evidenza.

BIBLIOGRAFIA

- Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione*, firmato il 19 giugno 2003, in “Presenza CONFAP” 27 (2003)3/4, 5-8.
- Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione* (29 giugno 2006), Roma.
- BENADUSI L. - P. CATALDI - A. CENSI (a cura di), *Riforme: una lettura sociologica*, in “Scuola Democratica” 20 (1997)2/3, 5-254.
- BERTAGNA G., *L'essenziale e l'accessorio*, in “Scuola e Didattica” 46 (2001a) 13, 8-17.
- BERTAGNA G., *La fretta fa i micini ciechi*, in “Scuola e Didattica” 46 (2001b)14, 8-13.
- BERTAGNA G., *Fare i conti con la riforma*, in “Nuova Secondaria” 18 (2001c)10, 8-15.
- BERTAGNA G., *La scuola tra «theoría», «téchne» e apprendistato. Limiti e virtù di un (dis)adattamento epistemologico*, in “Orientamenti Pedagogici” 50 (2003a)2, 215-240.
- BERTAGNA G., *Istruzione e formazione dopo la modifica del Titolo V della Costituzione. Osservazioni al documento di Astrid*, in “Nuova Secondaria” 20 (2003b)9, 102-112.
- BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, in “Nuova Secondaria” 20 (2003c)10, 22-32.
- BERTAGNA G., *Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali ed ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un procedimento complesso*, in “Rassegna CNOS” 21 (2005)2, 51-99.
- CAPALDO N. - L. RONDININI, *La scuola italiana al bivio*, Trento, Erickson, 2002.
- CAMPIONE V. - P. FERRATINI - L. RIBOLZI (a cura di), *Tutta un'altra scuola Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- CONFINDUSTRIA, *Istruzione e formazione professionale e licei tecnologici. Il punto di vista delle imprese*. paper, Roma, 16 aprile 2003.
- ISFOL, *Rapporto 2004*, Roma, 2004.
- ISFOL, *Rapporto 2005*, Roma, 2005.
- MALIZIA G., *Diritti formativi*, in MALIZIA G. - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 2004, 59-60.
- MALIZIA G., *Le legge 53/2003 nel quadro della storia della riforma scolastica in Italia*, in FRANCHINI R. - R. CERRI (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, Milano, Angeli, 2005, 42-63.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Il mosaico delle riforme. Luci e ombre di un disegno*, in “Orientamenti Pedagogici” 45 (1998)3, 773-794.
- MALIZIA G. et alii, *La riforma scolastica: le tendenze internazionali e la proposta italiana*, in “Orientamenti Pedagogici” 46 (1999)6, 419-610.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2000a, 15-42.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *La riforma del sistema italiano di istruzione e di formazione*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2000b, 43-64.
- MALIZIA G. - C. NANNI (2001), *Il riordino dei cicli: una difficile attuazione*, in “Orientamenti Pedagogici” 48 (2001)2, 190-215.
- MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.
- MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.

- MALIZIA G. - C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti Pedagogici" 50 (2003)5, 873-904.
- MALIZIA G. - D. NICOLI, *Lo schema di decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento*, in "Rassegna CNOS" 21 (2005)2, 25-50.
- MALIZIA G. - M. PALUMBO, *Il contesto, gli attori, le azioni formative*, in NICOLI D. - M. PALUMBO - G. MALIZIA (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, Milano, Angeli, 2005, 41-83.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *I formatori valutano i percorsi sperimentali triennali. Il caso della Liguria. Primi dati*, in "Rassegna CNOS" 21 (2005)3, 117-128.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *La sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e di formazione professionale in Piemonte. Primi risultati*, in "Rassegna CNOS" 22 (2006)1, 65-96.
- MASI M., *La riforma del Titolo V della Costituzione e la ricaduta sul sistema educativo di istruzione e di formazione*, in "Rassegna CNOS" 21 (2005)1, 23-34.
- MONTEMARANO A., *Dall'obbligo scolastico al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, in "Rassegna CNOS" 21 (2005)3, 110-116.
- NANNI C., *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, in "Salesianum" 62 (2000)4, 667-682.
- NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, Roma, LAS, 2003.
- NANNI C. - G. MALIZIA, *La riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione*, in TRENTI Z. (a cura di), *Manuale dell'insegnante di religione*, Leumann, ELLEDICI, 2004, 58-75.
- NICOLI D., *Verso una formazione professionale matura. Quali prospettive?*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione; i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, 105-146.
- NICOLI D., *Il nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale*, in "Professionalità" 23 (2003)75, XI-XXIV.
- NICOLI D., *Diritto-dovere di istruzione e formazione o obbligo scolastico?*, in "Presenza CONFAP" 21 (2006)1-2, 53-59.
- NICEFORO O., *La scuola dell'ulivo*, Roma, Ruggero Risa, 2001.
- Per il bene dell'Italia. Il programma del governo 2006-2011 dell'Unione* (11.02.3006), Roma.
- PIERONI V. - G. MALIZIA et alii, *Percorsi/progetti formativi "destrutturati". Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, Roma, CNOS-FAP, 2005.
- Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 30/2000 di riordino dei cicli di istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione" 46 (2000)3/4, 11-74.
- Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. N. 672 del 18 luglio 2001*, in "Annali dell'Istruzione" 47 (2002)1/2, 3-176.
- Rapporto di base sulla politica scolastica italiana*, in "Educazione Comparata" 9 (1998), 65-119.
- ROMEI P., *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione: qualche considerazione*, in "Dirigenti Scuola" 24 (2005)4, 20-26.
- SACCHI G. C., *La riforma della scuola tra Stato, regioni, Enti locali e organi collegiali*, in "La Scuola e l'Uomo" 60 (2003)3, 54-60.
- SANDRONE BOSCARINI G., *Un percorso di lettura della riforma del sistema educativo nazionale*, in "ISRE" XI (2004)2, 9-29.
- Speciale riordino*, in "Il Maestro" 53 (2000)10-11, 1-47.
- SUGAMIELE D., *Dati utili per l'attuazione del sistema educativo di istruzione e formazione*, in "Presenza CONFAP" 21 (2006)1-2, 7-52.
- UNESCO, *Rapporto mondiale sulla educazione 2000. Il diritto all'educazione*, Roma, Armando, 2000.

Appendice

GLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE

*A cura del Direttore/Direttrice
(l'anno di riferimento è il 2005-06)*

1. CFP:
2. Sede operativa:
3. Denominazione del percorso triennale di IeFP:
4. Referente del monitoraggio:
5. Appartenenza associativa:
 1. CIOFS/FP
 2. CNOS-FAP
6. In quali settori/sottosettori economici svolgete prevalentemente la vostra opera formativa?

7. Ore erogate negli anni 2005-06 relativamente alle tipologie formative del Centro

TIPOLOGIE FORMATIVE		N° ORE
7.1	Orientamento extracurricolare	
7.2	Formazione professionale iniziale	
7.3	Progetti integrati con l'istruzione e l'Università	
7.4	Formazione connessa a contratti di lavoro a causa mista (apprendistato, F/L...)	
7.5	Formazione superiore (post-diploma e post-laurea)	
7.6	Formazione continua e permanente	
7.7	Formazione speciale (handicap, ex tossici, immigrati...)	
7.8	Servizi formativi (erogati in forma distinta)	
7.9	Formazione del personale e dei formatori	
7.10	Altro (specificare)	
<i>TOTALE</i>		

8. Allievi iscritti nell'anno 2005-06

TIPOLOGIE FORMATIVE		N° ALLIEVI
8.1	Orientamento extracurricolare	
8.2	Formazione professionale iniziale	
8.3	Progetti integrati con l'istruzione e l'Università	
8.4	Formazione connessa a contratti di lavoro a causa mista (apprendistato, F/L...)	
8.5	Formazione superiore (post-diploma e post-laurea)	
8.6	Formazione continua e permanente	
8.7	Formazione speciale (handicap, ex tossici, immigrati...)	
8.8	Servizi formativi (erogati in forma distinta)	
8.9	Formazione del personale e dei formatori	
8.10	Altro (specificare)	
<i>TOTALE</i>		

9. Nel 2005-06 di quante figure (sia interne che esterne) vi siete avvalsi per svolgere tali attività?

FIGURE		N°
9.1	Direttore	
9.2	Coordinatore-progettista	
9.3	Formatore/insegnante	
9.4	Tutor	
9.5	Amministrativo	
9.6	Ausiliario	
9.7	Altro (specificare)	
<i>TOTALI</i>		

10. Quali di queste funzioni sono attivate nel Centro?

	Presente	Assente
1. diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione		
2. analisi della domanda sociale e di formazione		
3. progettazione di azioni di formazione		
4. progettazione e produzione di strumenti per l'apprendimento (NTE=nuove tecnologie educative)		
5. animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo		
6. counselling e/o tutoring all'inserimento lavorativo		
7. valutazione e monitoraggio delle azioni formative		
8. valutazione del potenziale delle persone		
9. valutazione e monitoraggio dei requisiti di qualità del servizio verso clienti/utenti		
10. definizione delle strategie del servizio		
11. ricerca e sviluppo del servizio (innovazione)		
12. gestione del sistema qualità e identificazione delle azioni di miglioramento		
13. promozione e marketing del servizio		
14. gestione delle relazioni esterne con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali		
15. formazione del personale		
15. altro (specificare)		

11. Esiste uno staff di direzione? Sì No

12. Specificare le strutture a vostra disposizione

STRUTTURE		N°
12.1	Aule	
12.2	Laboratori	
12.3	Palestre e centri sportivi	
12.4	Biblioteche e sale di lettura	
12.5	Centri didattici attrezzati	
12.6	Altro (specificare)	

13. Quali sono gli strumenti di progettazione educativo-formativa che utilizzate (proposta formativa, regolamento, carta dei valori, manuale...)?

.....

14. Quali sono le modalità prevalenti di erogazione formativa? (aula, laboratorio, didattica attiva, autoformazione assistita, FAD...)

.....

15. Quali sono le modalità di valutazione dei risultati dell'apprendimento degli allievi?

.....

16. Prevedete la certificazione ed il riconoscimento dei crediti formativi? Se sì, in che modo?

.....

17. Quali sono le forme di cooperazione previste con le famiglie degli allievi? (compresa la partecipazione anche agli organi collegiali)

.....

18. Quali sono le forme di collaborazione con gli allievi?

.....

19. Quali sono le forme di collaborazione con le imprese?

.....

20. Quali sono i vostri modelli di verifica e regolazione della qualità?

		ipotizzato	progettato	in via di realizzazione	realizzato
a.	Didattico-formativo				
b.	Controllo di gestione				
c.	Autovalutazione del Centro				
d.	Accreditamento associativo				
e.	Accreditamento regionale/provinciale				
f.	Certificazione Iso				

Commenti (ed eventuali modifiche della lista dei modelli proposti)

.....

21. Secondo quali criteri la formazione si intende riuscita?

.....

22. La certificazione della classe ISO 9000/2000, interessa l'intero organismo oppure una sola o alcune parti di esso, precisando quali

.....

23. Quale tipo di interazione esiste tra accreditamento esterno e sistema di gestione della qualità?

.....

- 24. Esponete il vostro giudizio circa le performance principali del Centro (1 = min; 5= max), indicando su quali basi si poggia tale giudizio (percezione non strutturata, ricerca, valutazione strutturata...)**

		<i>Giudizio globale (da 1 a 5)</i>	<i>Basi di riferimento del giudizio</i>
a.	Apprendimenti		
b.	Maturazione personale		
c.	Occupazione		
d.	Impatto socio-economico		
e.	Immagine		
f.	Altro		

Commenti

.....

- 25. Qual è l'impatto dell'azione del Centro nel contesto sociale e culturale, e quali elementi vi consentono di esprimere tale giudizio?**

.....

<i>Giudizio globale (da 1 a 5)</i>	<i>Basi di riferimento del giudizio</i>

- 26. Qual è l'attuale immagine che il Centro proietta sull'esterno, e con quali indicatori siete in grado di coglierla?**

.....

Data

*A cura del Direttore/Coordinatore
(l'anno di riferimento è il 2005-06)*

CFP:

Sede operativa:

Denominazione del percorso triennale di I e FP:

Referente del monitoraggio:

1. Totale allievi iscritti all'inizio dell'anno formativo 2005-06:

1.1. di cui maschi:

1.2. di cui del 1° anno del percorso triennale: 14enni 15enni

2. Caratteristiche particolari degli allievi

	Caratteristiche	Totale	di cui maschi	1° anno	
				14 enni	15 enni
				A	Segnalazione ufficiale di disagio
B	Segnalazione ufficiale di handicap				
C	Extracomunitari				
D	Altro (specificare)				
	TOTALE GENERALE				

3. Provenienza degli iscritti nel 2005-06

	Provenienti da:	Totale	di cui maschi	1° anno	
				14 enni	15 enni
				A	Scuole medie inferiori
B	Scuole media superiori				
C	Centri per l'Impiego				
D	Servizi socio-assistenziali				
E	Famiglie				
F	Parrocchie				
G	Associazioni e gruppi				
H	Orientamento interno				
I	Altre strutture)				
	TOTALE GENERALE				

4. Flusso degli allievi lungo l'anno formativo

Nr. allievi iscritti	Nr. allievi ritirati	Nr. allievi aggiunti	Totale allievi alla fine dell'anno

5. Motivo del ritiro degli allievi durante l'anno 2005-06

Ritirati:	Totale	di cui maschi	1° anno	
			14 enni	15 enni
1. per lavoro				
2. per altro corso CFP				
3. per altra scuola				
4. per inattività				
5. altro				

6. Allievi aggiunti durante l'anno 2005-06

Aggiunti:	Totale	di cui maschi	1° anno	
			14 enni	15 enni
1. dalla scuola				
2. da altro CFP				
3. da lavoro / apprendistato				
4. dall'inattività				
5. altro				

7. Situazione scolastica / formativa alla fine del corso (anno 2005-06)

	Totale	di cui maschi	1° anno	
			14 enni	15 enni
Risultato insoddisfacente (1)				
Risultato carente (2)				
Risultato positivo (3)				
Risultato eccellente (4)				
Totale generale				

- (1) per "insoddisfacente" si intende: *non qualificato o passaggio con 3 o più debiti*
 (2) per "carente" si intende: *passaggio con 1 o 2 debiti*
 (3) per "positivo" si intende: *nessun debito e con punteggio medio complessivo tra 18 e 26*
 (4) per "eccellente" si intende: *con punteggio medio complessivo oltre 27*

A cura del Direttore/Coordinatore

CFP:

Sede operativa:

Denominazione corso:

Data di compilazione:

Area di valutazione	n.	Indicatori di valutazione monitoraggio verifica del progetto	Valuta- zione*	Documenti/strumenti di rilevazione	Esiste		
					SI	NO	
1. Partecipazione degli utenti	1.1	<i>Frequenza di registrazione delle presenze dell'utenza</i>		Registro			
				Fogli di presenza in rapporto al periodo di valutazione			
				<i>Altro: Sistema gestionale</i>			
	1.2	<i>Frequenza dell'utenza</i>			Registro		
					Fogli di presenza in rapporto al periodo di valutazione		
					Fogli di dimissione in rapporto al periodo di valutazione		
					<i>Altro: Sistema gestionale</i>		
	1.3	<i>Adeguatezza delle motivazioni dei ritiri</i>			Documentazione di dimissione		
					<i>Altro:</i>		

* *Modalità di valutazione di ciascun indicatore:*

1.1 – La presenza dell'utenza è stata registrata:

1. mai o solo in pochi casi
2. abbastanza frequentemente
3. sempre (o quasi)

1.2 – La frequenza dell'utenza è stata:

1. poco assidua (molte assenze)
2. abbastanza assidua
3. molto assidua (scarse assenze)

1.3 – Le motivazioni relative ai ritiri complessivamente sono state:

1. inadeguate o assenti
2. solo in parte adeguate
3. pienamente adeguate

Area di valutazione	n.	Indicatori di valutazione monitoraggio verifica del progetto	Valutazione*	Documenti/strumenti di rilevazione	Esiste	
					SI	NO
2. Orientamento degli allievi/utenti	2.1	<i>Rispondenza del sistema informativo di base ai bisogni degli allievi e famiglie</i>		Servizio informativo di segreteria		
				Sportello informativo/orientamento		
				Libretto personale		
				<i>Altro:</i>		
	2.2	<i>Adeguatezza dell'azione di orientamento in ingresso</i>		Programma accoglienza		
				Programma orientamento		
				Programma di bilancio orientativo dell'utente		
				<i>Altro:</i>		
	2.3	<i>Adeguatezza della rilevazione della situazione di partenza degli utenti</i>		Prove d'ingresso		
				Documento della situazione di partenza dell'utente dal punto di vista dell'apprendimento		
				<i>Altro:</i>		
				2.4	<i>Adeguatezza degli strumenti di autoformazione e di autovalutazione</i>	
	Piano di lavoro personalizzato					
	<i>Altro:</i>					

* Modalità di valutazione di ciascun indicatore:

2.1 – Nei confronti dei bisogni dell'utenza, il sistema informativo di base è risultato:

1. poco rispondente/inadeguato
2. abbastanza rispondente/adequato
3. molto rispondente/adequato

2.2 – L'azione di orientamento ha realizzato:

1. solo un programma su tre di quelli indicati al punto 2.2
2. due programmi su tre
3. tutti e tre i programmi (ed eventuali altri...)

2.3 – La situazione di partenza degli utenti:

1. non è stata rilevata
2. è stata rilevata con uno dei documenti indicati al punto 2.3
3. è stata rilevata con due documenti (ed eventuali altri...)

2.4 – Per l'autovalutazione:

1. non è stato predisposto alcuno strumento
2. è stato redatto solo il Piano di lavoro personalizzato
3. sono stati redatti anche altri supporti oltre al Piano

Area di valutazione	n.	Indicatori di valutazione monitoraggio verifica del progetto	Valutazione *	Documenti/strumenti di rilevazione	Esiste	
					SI	NO
3. Esecuzione del progetto formativo e gestione degli interventi di modifica	3.1	<i>Coerenza delle attività realizzate con il progetto formativo effettivamente approvato dalla Regione o Provincia</i>		Progetto generale/esecutivo		
				Piano didattico-formativo		
				Strumenti/esercitazioni		
				Altro:		
	3.2	<i>Gestione in itinere di interventi di modifica sul progetto formativo al fine di tenere conto delle variabili intervenienti</i>		n. delle edizioni ** dei progetti di dettaglio		
				Altro:		
	3.3	<i>Valutazione degli effetti degli interventi di modifica in itinere del progetto formativo</i>		Verbali di verifica		
				Altro:		
	3.4	<i>Efficacia delle azioni di recupero e di approfondimento</i>		Verbali degli incontri degli organismi di lavoro (collegio formatori, commissioni...) sulle azioni di recupero e di approfondimento		
				Documenti delle azioni correttive		
				Altro:		
	3.5	<i>Coinvolgimento nella valutazione del progetto formativo degli allievi e famiglie e dei partner (imprese, enti finanziatori...)</i>		Progetto formativo		
Verbali degli organismi di lavoro (collegio formatori, commissioni...)						
3.6	<i>Valorizzazione degli esiti della valutazione in rapporto al miglioramento del percorso</i>		Progetto di dettaglio formativo			
			Documenti di adeguamento del progetto formativo			
				Altro:		

** Riportare il numero

* Modalità di valutazione di ciascun indicatore:

3.1 – Rispetto al progetto formativo le attività realizzate sono risultate:

1. scarsamente conformi
2. conformi solo in parte
3. pienamente conformi

3.2 – Gli interventi in itinere di modifica del progetto sono stati gestiti:

1. non apportando nessuna modifica (o quasi)
2. apportando varie modifiche***
3. riaggiustando il tiro ogni volta***

3.3 – La valutazione degli interventi di modifica in itinere del progetto è stata fatta:

1. mai (o quasi)
2. qualche volta
3. spesso

3.4 – Le azioni di recupero/approfondimento:

0. non è stata fatta nessuna azione di recupero e di approfondimento
1. sono state scarsamente efficaci (nessun recupero o pochi)
2. sono state solo in parte efficaci (recupero nella metà dei casi)
3. sono state pienamente efficaci (recupero di tutti o quasi i casi)
4. non sono state necessarie azioni di recupero/approfondimento

3.5 – Nella valutazione del progetto formativo:

0. non è stata fatta nessuna valutazione
1. sono stati coinvolti solo gli operatori
2. sono stati coinvolti gli operatori e un'altra categoria tra quelle citate sopra
3. sono stati coinvolti gli operatori e almeno altre due categorie tra quelle citate sopra

3.6 – In rapporto al miglioramento del percorso gli esiti della valutazione:

1. non sono stati presi in considerazione (o poco in considerazione)
2. sono stati presi in considerazione solo alcuni e/o una parte
3. sono stati presi in considerazione tutti o quasi

*** Chi ha valutato 2 o 3 è pregato di descrivere in sintesi, in un foglio a parte, ciascuno degli interventi di modifica realizzati.

Area di valutazione	n.	Indicatori di valutazione monitoraggio verifica del progetto	Valutazione*	Documenti/strumenti di rilevazione	Esiste		
					SI	NO	
4. Qualità della docenza e della didattica	4.1	<i>Corrispondenza dei requisiti del personale con quelli richiesti dal progetto formativo</i>		Archivio dei curricula			
				Schede formatori			
				<i>Altro:</i>			
	4.2	<i>Efficacia del coordinamento delle diverse figure e ruoli</i>			Organigramma		
					Cronogramma delle attività		
					Verbali delle riunioni dei diversi organismi di lavoro (collegio formatori, commissioni...)		
					<i>Altro:</i>		
	4.3	<i>Frequenza del riesame dell'azione in corso</i>			Verbali e altri documenti delle riunioni sul riesame delle azioni		
					Revisione dei piani didattici e di insegnamento		
					<i>Altro:</i>		
	4.4	<i>Corrispondenza delle metodologie formativo-didattiche alle indicazioni del progetto formativo/esecutivo</i>			Verifiche condotte dagli organismi di lavoro (collegio formatori, commissioni...)		
					Stati di avanzamento		
					Documenti di revisione dei piani didattici e di insegnamento		
					<i>Altro:</i>		

* *Modalità di valutazione di ciascun indicatore:*

4.1 – La corrispondenza tra i requisiti del personale e quelli richiesti dal progetto, è stata:

1. bassa/minima (si è data in pochi casi)
2. intermedia/sufficiente (si è data in circa metà dei casi)
3. piena (si è data in tutti i casi o quasi)

4.2 – Il coordinamento delle diverse figure e ruoli si è dimostrato, complessivamente:

1. poco efficace
2. abbastanza efficace
3. pienamente efficace

4.3 – Il riesame dell'azione in corso è stato fatto:

1. mai (o quasi)
2. qualche volta
3. spesso

4.4 – La corrispondenza delle metodologie didattiche alle indicazioni progettuali, è stata:

1. bassa/minima (si è data in pochi casi)
2. intermedia/sufficiente (si è data in circa metà dei casi)
3. piena (si è data in tutti i casi o quasi)

Area di valutazione	n.	Indicatori di valutazione monitoraggio verifica del progetto	Valutazione*	Documenti/strumenti di rilevazione	Esiste		
					SI	NO	
5. Clima dei rapporti in aula e fuori	5.1	Valutazione del clima d'aula		Questionario gradimento utenti			
				Piano didattico-formativo			
				Altro:			
	5.2	Valutazione del clima fuori dell'aula			Organismi di partecipazione		
					Momenti di aggregazione programmati (feste...)		
					Attività religiose		
					Associazionismo		
					Opportunità di incontri interni (ricreazione, colloqui...) e all'esterno (territorio...)		
Altro:							

Modalità di valutazione di ciascun indicatore:

5.1 – Il clima d'aula è stato caratterizzato da:

1. scarsa collaborazione/coinvolgimento degli utenti
2. parziale collaborazione/coinvolgimento degli utenti
3. piena collaborazione/coinvolgimento degli utenti

5.2 – Il coinvolgimento degli utenti nelle iniziative del Centro è stato:

1. scarso (si sono coinvolti attivamente in pochi)
2. sufficiente (si sono coinvolti attivamente circa una metà)
3. pieno (si sono coinvolti attivamente in molti)

Area di valutazione	n.	Indicatori di valutazione monitoraggio verifica del progetto	Valutazione *	Documenti/strumenti di rilevazione	Esiste	
					SI	NO
6. Adeguatezza della organizzazione	6.1	Attivazione delle funzioni previste nel progetto		Documenti di formalizzazione degli incarichi e delle funzioni attivate <i>Altro:</i>		
	6.2	Adeguatezza degli ambienti alle attività del progetto		Aule **		
				Laboratori**		
				Altri ambienti**:		
	6.3	Conformità del sistema di sicurezza alle norme vigenti		Piano per la sicurezza		
				<i>Altro:</i>		
	6.4	Conformità delle modalità di trattamento dati degli allievi alle norme vigenti		Tenuta della modulistica di riferimento per la raccolta e l'elaborazione dei dati		
			<i>Altro:</i>			
6.5	Efficacia delle funzioni direttive e di coordinamento rispetto all'attuazione del progetto		Progetto formativo			
			Organigramma			
			Verbali degli incontri per le verifiche			
	<i>Altro:</i>					
6.6	Efficacia delle funzioni di supporto all'utenza (segreteria, orientamento...)		Pianificazione delle funzioni			
			Pianificazione dei servizi			
			Pianificazione dei tempi di segreteria			
	<i>Altro:</i>					
6.7	Efficacia delle funzioni di supporto ai formatori (segreteria, formazione, strumenti didattici...)		Piano di formazione dei formatori			
			Verbali delle riunioni circa l'efficacia delle funzioni attivate a supporto del personale			
			<i>Altro:</i>			

** Riportare il numero

* Modalità di valutazione di ciascun indicatore:

6.1 – Le funzioni previste nel progetto formativo sono state attivate:

1. nessuna (o quasi)
2. varie (circa una metà)
3. molte/tutte

6.2 – Gli ambienti rispetto alle attività del progetto formativo, sono:

1. poco adeguati
2. abbastanza adeguati
3. pienamente adeguati

6.3 – Il sistema sicurezza rispetto alle norme vigenti, è:

1. scarsamente conforme
2. conforme solo in parte
3. pienamente conforme

6.4 – Le modalità di trattamento dati degli allievi rispetto alle norme vigenti, sono:

1. scarsamente conformi
2. conformi solo in parte
3. pienamente conformi

6.5 – Rispetto agli esiti del progetto formativo le funzioni direttive e di coordinamento sono state:

1. di scarso aiuto (hanno contribuito poco)
2. abbastanza d'aiuto
3. di grande aiuto

6.6 – Il supporto all'utenza nell'insieme delle funzioni citate (segreteria...) è risultato:

1. poco/scarsamente efficace
2. efficace solo in parte
3. pienamente efficace

6.7 – Il supporto ai formatori nell'insieme delle funzioni citate (segreteria...) è risultato:

1. poco/scarsamente efficace
2. efficace solo in parte
3. pienamente efficace

NB – Chi ha realizzato interventi di modifica al punto 3.2 è pregato di descrivere, sinteticamente, in un foglio a parte, ciascuno degli interventi di modifica realizzati.

Al centro di elaborazione dati, andranno consegnati direttamente i questionari compilati dai ragazzi (cfr. pagine seguenti).

Ai formatori viene richiesto di compilare solo la parte sottostante.

CFP:

Sede operativa:

Denominazione corso:

Annualità: TERZA

Data di compilazione:

ISTRUZIONI

La scheda ha lo scopo di raccogliere le tue impressioni sull'esperienza formativa a cui hai partecipato.

Ti chiediamo di esprimere la tua valutazione mettendo una croce (X) nel riquadro relativo al punteggio (da 1 a 4) che desideri dare alla domanda.

Ricorda che il valore più alto corrisponde al numero 4, e il valore più basso al numero 1:

1 = per nulla 2 = in parte 3 = abbastanza 4 = molto

Ecco un esempio - Domanda: *“La giornata trascorsa al centro è piacevole?”*

Se questo corrisponde in pieno a quello che pensi, risponderai facendo una X sul quadrato con il numero 4:

Valore più basso **1** **2** **3** **4** Valore più alto

Se invece non trovi che la giornata al centro sia piacevole, risponderai facendo una X sul quadrato con il numero 1:

Valore più basso **1** **2** **3** **4** Valore più alto

Al termine di ciascuna domanda, troverai un breve spazio che potrai utilizzare per comunicare le tue osservazioni e offrire dei suggerimenti.

Ti chiediamo di scrivere in modo leggibile; il tuo contributo è molto importante per la qualità del nostro servizio.

BUON LAVORO

1. Contenuti

	1	2	3	4
1.1. Trovi <i>chiari</i> gli argomenti affrontati?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Ti sembrano <i>importanti</i> gli argomenti trattati?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Gli argomenti su cui devi lavorare, li trovi anche nella <i>vita</i> , fuori dal Centro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. Ti <i>interessano</i> gli argomenti che sono trattati al centro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annotazioni:

2. Formatori

	1	2	3	4
2.1. Ti sembra che i tuoi formatori <i>conoscano</i> le cose di cui parlano e che le sappiano fare?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Pensi che i tuoi formatori parlino in modo <i>chiaro</i> , li capisci facilmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Quando spiegano, i tuoi formatori si aiutano con <i>esempi della vita reale</i> ? Utilizzano esperienze che conosci?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Ti sembra che i tuoi formatori <i>capiscano i tuoi problemi</i> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annotazioni:

3. Metodi

	1	2	3	4
3.1. Il modo in cui si svolgono le lezioni <i>ti coinvolge</i> ? Ti fa sentire interessato? Ti aiuta a restare attento e concentrato?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Ti sembra che tra i tuoi <i>formatori</i> ci siano forme di <i>collaborazione</i> che possano migliorare il loro lavoro con voi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. I tuoi <i>formatori</i> sono <i>corretti</i> nel valutare le tue prestazioni?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annotazioni:

4. Organizzazione

	1	2	3	4
4.1. Trovi che i <i>tempi</i> delle varie attività del centro siano ben distribuiti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. Trovi che gli <i>spazi</i> a disposizione del centro siano ben utilizzati?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Gli <i>strumenti</i> che il centro mette a disposizione sono adeguati ai compiti che devi svolgere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annotazioni:

5. Formatori

	1	2	3	4
5.1. Ritieni che il corso ti abbia aiutato ad acquisire <i>conoscenze generali</i> (cultura)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Ritieni che il corso ti abbia aiutato ad acquisire <i>conoscenze tecnico-professionali</i> (materie tecniche)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Ritieni che il corso ti abbia aiutato ad acquisire <i>capacità operative</i> (laboratori)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Ritieni che quanto hai imparato al centro potrai usarlo nella vita fuori dal Centro (<i>spendibilità operativa</i>)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annotazioni:

6. Tempi

Come trovi il tempo dedicato a:	Eccessivo	Adeguate	Insufficiente
6.1. Teoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Laboratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. <i>Stage</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. Orientamento, accoglienza, accompagnamento/tutoraggio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annotazioni:

7. Soddisfazione

	1	2	3	4
7.1. Sei <i>soddisfatto</i> della tua esperienza al Centro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annotazioni:

CFP:

Sede operativa:

Denominazione corso:

Data di compilazione:

Area di insegnamento:

- 1) Linguaggi
- 2) Scientifica
- 3) Tecnologica
- 4) Storico-socio-economica
- 5) Professionale
- 6) Altro

Gentile formatrice / formatore,

a conclusione dell'anno di sperimentazione del progetto, Le chiediamo di esprimere un parere sull'esperienza realizzata.

Nelle pagine che seguono, troverà una serie di domande alle quali Le chiediamo di rispondere indicando l'informazione richiesta, o esprimendo una valutazione (mettendo una X sulla risposta scelta).

È importante che risponda a tutte le domande.

In coda a ciascuna area di indagine, abbiamo inserito uno spazio ("Considerazioni aggiuntive") in cui Le chiediamo di esprimere liberamente il Suo parere in merito all'area in oggetto.

Grazie per la Sua preziosa collaborazione.

1. INFORMAZIONI GENERALI E MOTIVAZIONI

1.1. Anno di nascita

1.2. Sesso

 F M

1.3. Titolo di studio

1.3.1.	Licenza media	
1.3.2.	Qualifica professionale	
1.3.3.	Diploma	
1.3.4.	Laurea	
1.3.5.	Altro (<i>specificare</i>)	

1.4. È iscritto ad un albo professionale?

NO

SI

1.5. Se sì, indichi quale

11.6. Qual è il suo incarico nel corso? (*Può contrassegnare più risposte*)

1.6.1.	Formatore	
1.6.2.	Orientatore	
1.6.3.	Tutor	
1.6.4.	Coordinatore	
1.6.5.	Docente di sostegno	
1.6.6.	Altro (<i>specificare</i>)	

1.7. Da quanti anni insegna nella formazione professionale iniziale?

1.8. Cosa faceva prima? (*Può contrassegnare più risposte*)

1.8.1	Studente	
1.8.2	Formatore	
1.8.3	Occupato in un settore coerente rispetto a quello attuale	
1.8.4	Occupato in un settore non coerente rispetto a quello attuale	
1.8.5	Altro (<i>specificare</i>)	

1.9. Per quali motivi insegna nel corso sperimentale di IeFP? (*Può contrassegnare più risposte*)

1.9.1.	Opportunità di lavoro	
1.9.2.	Per interesse generico nei confronti della FP	
1.9.3.	Per un interesse specifico nei confronti della FP	
1.9.4.	Perché non mi è possibile accedere ad altre attività	
1.9.5.	Altro (<i>specificare</i>)	

1.10. Considerazioni aggiuntive

2. ALLIEVI

2.1. Gli allievi del corso corrispondono alle sue *aspettative*?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

2.2. Le *interessano* le questioni e le problematiche che i suoi allievi le pongono?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

2.3. Ritieni che i suoi allievi possano *trovare giovamento dal corso nel suo insieme*?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

2.4. Ritieni che i suoi allievi possano *trovare giovamento dal suo insegnamento / servizio*?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

2.5 Considerazioni aggiuntive

3. PERSONALE FORMATIVO

3.1. Pensa che il personale formativo sia *preparato sul piano dei contenuti*?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

3.2. Le sembra che il personale formativo sia *preparato sul piano tecnico-professionale*?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

3.3. Le sembra che il personale formativo *sia in grado di sviluppare una relazione amichevole e promozionale* con gli allievi?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

3.4. Le sembra che il personale formativo *sia in grado di sviluppare una didattica attiva e coinvolgente*?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

3.5. Considerazioni aggiuntive

4. PROGETTO

4.1. Il progetto formativo è adeguato sul piano *professionale*?

per niente	poco	abbastanza	molto
1	2	3	4

4.2. Il progetto formativo è adeguato sul piano *contenutistico*?

per niente	poco	abbastanza	molto
1	2	3	4

4.3. Il progetto formativo è adeguato *in rapporto agli allievi del corso*?

per niente	poco	abbastanza	molto
1	2	3	4

4.4. Considerazioni aggiuntive

5. ORGANIZZAZIONE

5.1. Trova che i *tempi* delle varie attività del Centro siano ben distribuiti?

per niente	poco	abbastanza	molto
1	2	3	4

5.2. Trova che gli *spazi* a disposizione del Centro siano ben utilizzati?

per niente	poco	abbastanza	molto
1	2	3	4

5.3. Trova che gli *strumenti* che il Centro mette a disposizione siano adeguati ai compiti che il personale e gli allievi sono chiamati a svolgere?

per niente	poco	abbastanza	molto
1	2	3	4

5.4. Considerazioni aggiuntive

6. APPRENDIMENTO

6.1. Il corso ha aiutato gli allievi ad acquisire *conoscenze generali*?

per niente	poco	abbastanza	molto
1	2	3	4

6.2. Il corso ha aiutato gli allievi ad acquisire *conoscenze tecnico - professionali*?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

6.3. Il corso ha aiutato gli allievi ad acquisire *capacità operative*?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

6.4. Ritiene che quanto gli allievi hanno imparato al centro *possa essere proficuamente utilizzato nella loro futura vita professionale*?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

6.5. Ritiene che quanto gli allievi hanno imparato al centro *possa essere proficuamente utilizzato per il proseguimento degli studi*?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

6.6. Considerazioni aggiuntive

6. APPRENDIMENTO

7.1. Come trova il tempo dedicato a:

(Per ogni riga dare 2 risposte: 1 per il tempo +/- “sufficiente” e l'altra per l'”adeguatezza”)

	“SUFFICIENZA”			“ADEGUATEZZA”		
	<i>Insufficiente</i>	<i>Sufficiente</i>	<i>Eccessivo</i>	<i>Inadeguato</i>	<i>Adeguato</i>	<i>Ottimale</i>
7.1.1. Teoria						
7.1.2. Laboratorio						
7.1.3. Stage						
7.1.4. Orientamento						
7.1.5. Accoglienza						
7.1.6. Accompagnamento						

7.2. Considerazioni aggiuntive

8. SODDISFAZIONE E FUTURO

8.1. Si ritiene *soddisfatto* della sua esperienza nel corso?

	per niente	poco	abbastanza	molto
	1	2	3	4

8.2. *Consiglierebbe questo lavoro* ad un suo amico/ad una sua amica?

Sì	No
----	----

8.3. *Nel prossimo futuro*, cosa intende fare?

8.3.1.	Continuare questa esperienza	
8.3.2.	Continuare nelle funzioni attuali, ma in un altro tipo di corso	
8.3.3.	Modificare le attuali funzioni entro il corso	
8.3.4.	Modificare le attuali funzioni entro il centro	
8.3.5.	Modificare le attuali funzioni fuori dal centro	
8.3.6.	Altro (specificare)	

8.4. Considerazioni aggiuntive

.....

Annotazioni

Scriva di seguito le sue osservazioni e i suoi suggerimenti

.....

.....

.....

Grazie per la collaborazione

A cura del Direttore/Coordinatore

CFP:

Sede operativa:

Denominazione corso:

Data di compilazione:

La presente scheda ha l'obiettivo di fissare in termini sintetici il progetto formativo per individuare in che modo sono stati delineati gli snodi fondamentali dello stesso.

La scheda delinea un "modello formativo" concordato in sede progettuale.

Si chiede di compilare la scheda in chiave interpretativa – con l'ausilio delle note indicate – in modo da far emergere le modalità reali in cui sono stati previsti ed attuati gli elementi indicati.

1. SCUOLE

Livello di coinvolgimento

- 1.1. segnalazione
Come?
- 1.2. iscrizione
Come?
- 1.3. incontri periodici
Come?
- 1.4. partecipazione a momenti di programmazione
Come?
- 1.5. partecipazione a momenti di verifica/miglioramento
Come?
- 1.6. altro:
Come?

2. ALTRE STRUTTURE

Livello di coinvolgimento

- 2.1. Centri per l'Impiego
Come?
- 2.2. Servizi di Orientamento
Come?
- 2.3. Servizi socio-assistenziali
Come?
- 2.4. Parrocchie
Come?
- 2.5. Associazioni e gruppi
Come?
- 2.6. altro:
Come?

3. FAMIGLIE

Livello di coinvolgimento

- 3.1. iscrizione
Come?
- 3.2. incontri periodici
Come?
- 3.3. partecipazione a momenti di programmazione
Come?
- 3.4. partecipazione a momenti di verifica/miglioramento
Come?
- 3.5. altro:
Come?

4. IMPRESE

Livello di coinvolgimento

- 4.1. nella progettazione
Come?
- 4.2. nell'orientamento e nelle visite
Come?
- 4.3. nello *stage*
Come?
- 4.4. altro:
Come?

5. ACCOGLIENZA

È stata fatta l'accoglienza?

- 5.1. SI
- 5.2. NO
Come?

6. ORIENTAMENTO

Modalità di svolgimento

- 6.1. si svolge prima dell'iscrizione, in integrazione con la scuola secondaria di I e II grado
- 6.2. consiste nella presentazione del corso
- 6.3. si svolge nella fase iniziale con materiali, incontri con testimoni, visite aziendali...
- 6.4. è un percorso integrato nella progettazione formativa con azioni periodiche
- 6.5. altro:

7. BILANCIO PERSONALE

Viene effettuato?

- 7.1. SI
7.2. NO

(se SI)

Come viene fatto ?

Quando?

8. GESTIONE CREDITI/PASSERELLE

8.1 - Sono state realizzate delle passerelle?

- 8.1.1. SI
8.1.2. NO (*vai al n. 9*)

(se SI)

Di che tipo?

- 8.1.1.1. da e per la scuola o altri CFP
Come ?
- 8.1.1.2. da e per il lavoro/apprendistato
Come ?

8.2 - È stato attuato il riconoscimento dei crediti in ingresso (“modello C”)?

- 8.2.1. SI
8.2.2. NO

(se SI)

Con quali modalità sono stati riconosciuti i crediti in ingresso?

.....

8.3 - È stata attuata la gestione dei crediti in uscita?

- 8.3.1. SI
8.3.2. NO

(se SI)

Con quali modalità vengono certificati i crediti in uscita?

- 8.3.1.1. certificato competenze (“modello B”)
8.3.1.2. altro

9. RECUPERI/APPROFONDIMENTI

9.1 - Sono state realizzate unità formative di recupero?

- 8.1.1. SI
8.1.2. NO

(se SI)

In quali fasi ?

Come? (contenuti/esperienze)

9.2 - Sono state realizzate unità formative di approfondimento?

- 9.2.1. SI
9.2.2. NO

(se SI)

In quali fasi ?

Come? (contenuti/esperienze)

10. MODULARITA'

Il percorso formativo è stato realizzato in forma modulare?

- 10.1. SI
10.2. NO

(se SI)

Come ?

(se NO)

In quale altro modo è stato realizzato il percorso formativo?
.....

11. METODOLOGIE DIDATTICHE

Le metodologie:

- 11.1. sono state distinte tra area culturale e tecnico-professionale
11.2. prevedono forme di interdisciplinarietà
11.3. prevedono forme di simulazione
11.4. prevedono approcci didattici per centri d'interesse
11.5. altro:

12. VALUTAZIONE

Quali strumenti vengono utilizzati per valutare:

- 12.1. le conoscenze:
- 12.2. le abilità:
- 12.3. le capacità:
- 12.4. le competenze:

13. LIBRETTO PERSONALE E PORTFOLIO

13.1 È stato compilato il libretto personale per tutti gli allievi?

- 13.1.1. SI
- 13.1.2. NO

13.2 È stato compilato il portfolio delle competenze per tutti gli allievi?

- 13.2.1. SI
- 13.2.2. NO

La compilazione della prima pagina è a cura del centro di formazione

CFP:

Sede operativa:

Denominazione corso:

Annualità: TERZA

Data di consegna:

ISTRUZIONI

Il questionario ha lo scopo di raccogliere le impressioni delle famiglie (genitori o chi ne fa le veci) sull'esperienza vissuta dagli allievi del centro di formazione professionale durante questo anno.

Dopo ogni domanda, troverete un breve spazio che potrete utilizzare per commentare le risposte date.

In fondo al questionario è stato inoltre riservato uno spazio per ulteriori osservazioni e suggerimenti su qualsiasi aspetto del corso.

I suggerimenti e le valutazioni espresse saranno preziosi contributi per il miglioramento della proposta formativa.

Grazie per la collaborazione

1) Ritieni che il ragazzo partecipi volentieri alle attività proposte nel corso frequentato?

Per nulla Poco Abbastanza Molto

Commenti:

2) Ritieni che gli argomenti affrontati e le attività svolte siano importanti e utili per il futuro professionale del ragazzo/a ?

Per nulla Poco Abbastanza Molto

Commenti:

3) Ritieni soddisfacenti i risultati raggiunti dal ragazzo /a rispetto alla sua preparazione all'inizio del corso?

Per nulla Poco Abbastanza Molto

Commenti:

4) Ritieni che il ragazzo/a abbia maturato la capacità di socializzare e collaborare con gli altri?

Per nulla Poco Abbastanza Molto

Commenti:

5) Ritieni utile ed efficace la presenza di una persona di riferimento all'interno del corso? (coordinatore del corso oppure tutor oppure responsabile del corso)

Per nulla Poco Abbastanza Molto

Commenti:

- 6) **Ritiene sufficienti i momenti di incontro preposti per favorire la collaborazione e lo scambio fra il centro di formazione e le famiglie?**

Per nulla Poco Abbastanza Molto

Commenti:

- 7) **Ritiene che gli ambienti a disposizione dei ragazzi/e nel centro di formazione siano adeguati alle attività svolte? (aule, laboratori, aule informatiche, ecc...)**

Per nulla Poco Abbastanza Molto

Commenti:

- 8) **Ritiene soddisfacente il tempo dedicato alle varie attività del corso?**

Per nulla Poco Abbastanza Molto

Commenti:

- 9) **Ritiene adeguati gli strumenti messi a disposizione dal centro di formazione per supportare le attività che i ragazzi devono svolgere? (computer, macchine, libri, dispense, materiali per le esercitazioni, ecc...)**

Per nulla Poco Abbastanza Molto

Commenti:

- 10) **Ritiene soddisfacenti nell'insieme i servizi offerti dal centro di formazione? (orientamento, attività formative, segreteria, animazione, mensa, ecc..)**

Per nulla Poco Abbastanza Molto

Commenti:

- 11) **Consiglierebbe ad altri il nostro Centro?**

Sì No Forse

INDICE

PRESENTAZIONE	3
INTRODUZIONE	5

Parte I IL QUADRO TEORICO

Capitolo 1

IL DIRITTO-DOVERE ALL'ISTRUZIONE E ALLA FORMAZIONE. BILANCIO DI UN DIBATTITO

(G. Malizia)	11
1. La prospettiva pedagogica	11
1.1. I contenuti del diritto all'educazione e i soggetti protetti	11
1.2. Le strategie	13
1.2.1. <i>Le strategie dell'eguaglianza</i>	13
1.2.2. <i>Le strategie della personalizzazione</i>	13
1.2.3. <i>Le strategie della corresponsabilità</i>	14
1.3. Obbligo o diritto-dovere?	16
2. Il recente cammino delle riforme ordinamentali in Italia	17
2.1. Un diritto ancora inattuato	17
2.2. La riforma Berlinguer (Legge 30/2000 sul riordino dei cicli)	19
2.3. La Legge Moratti (Legge delega 53/03)	22
2.4. Il decreto legislativo sul diritto-dovere e i percorsi sperimentali triennali	24
3. Conclusione. Verso l'obbligo di istruzione: un ritorno al passato?	28

Parte II L'INDAGINE SUL CAMPO NEL QUADRO DELLA SPERIMENTAZIONE DEL DIRITTO-DOVERE

Capitolo 2

I PERCORSI TRIENNALI DEL DIRITTO-DOVERE NEI CFP DEL CNOS-FAP E DEL CIOFS/FP.

UN QUADRO SINTETICO DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE PREGRESSE (2000-05)

(V. Pieroni)	33
--------------------	----

1. I Centri del CNOS-FAP del Lazio	33
1.1. Relazione del CFP “T. Gerini”	33
1.1.1. <i>Numero dei corsi e degli allievi</i>	33
1.1.2. <i>Il gradimento degli allievi</i>	34
1.2. Relazione del CFP “Borgo Ragazzi Don Bosco”	35
1.2.1. <i>Il gradimento dei formatori</i>	35
1.2.2. <i>Il gradimento degli allievi</i>	35
1.3. Relazione del CFP “Borgo Ragazzi Don Bosco”	36
1.3.1. <i>Dati di scenario</i>	36
1.3.2. <i>Il gradimento degli allievi</i>	37
2. I Centri del CNOS-FAP del Lazio	38
Capitolo 3	
L’INDAGINE SUL CAMPO (V. Pieroni)	41
1. Caratteristiche dei Centri, degli allievi, dei formatori e dell’offerta formativa	41
1.1. I Centri e l’offerta formativa	41
1.2. Caratteristiche degli allievi	46
1.3. Caratteristiche dei formatori	48
1.4. Forme di collaborazione con gli allievi, le famiglie, le imprese ed il territorio ...	49
1.5. Le strategie della qualità formativa	50
1.6. Il sistema di valutazione	51
2. Valutazione della sperimentazione da parte dei diversi attori: allievi, formatori, coordinatori e genitori	53
2.1. Il gradimento degli allievi	53
2.1.1. <i>Valutazione dei contenuti</i>	54
2.1.2. <i>Valutazione dei formatori da parte degli allievi</i>	55
2.1.3. <i>Valutazione dei metodi</i>	55
2.1.4. <i>Valutazione dell’organizzazione</i>	56
2.1.5. <i>Valutazione degli apprendimenti</i>	56
2.1.6. <i>Valutazione della distribuzione degli orari</i>	57
2.1.7. <i>Valutazione complessiva dell’esperienza da parte degli allievi</i>	58
2.2. Il gradimento dei formatori	58
2.2.1. <i>Valutazione degli allievi da parte dei formatori</i>	58
2.2.2. <i>Valutazione del personale da parte dei formatori</i>	59
2.2.3. <i>Valutazione del progetto del percorso</i>	59
2.2.4. <i>Valutazione dell’organizzazione</i>	60
2.2.5. <i>Valutazione degli apprendimenti</i>	60
2.2.6. <i>Valutazione della distribuzione dei tempi in rapporto alle varie azioni svolte nel corso</i>	61
2.2.7. <i>Valutazione complessiva dell’esperienza del corso da parte dei formatori</i> ...	61

2.3. Valutazione delle azioni formative da parte dei coordinatori	62
2.3.1. <i>Valutazione della partecipazione degli allievi da parte dei coordinatori</i>	62
2.3.2. <i>Valutazione dell'orientamento degli allievi da parte dei coordinatori</i>	62
2.3.3. <i>L'esecuzione del progetto formativo e la gestione degli interventi di modifica</i> .	63
2.3.4. <i>La qualità della docenza e della didattica</i>	65
2.3.5. <i>Il clima dei rapporti in aula e fuori</i>	66
2.3.6. <i>L'adeguatezza dell'organizzazione</i>	66
2.4. Valutazione complessiva del corso da parte dei coordinatori	67
2.4.1. <i>I livelli di coinvolgimento delle parti interessate</i>	68
2.4.2. <i>La realizzazione delle azioni formative più rilevanti</i>	70
2.5. Valutazione complessiva del corso da parte dei genitori	72
Osservazioni conclusive	75
Bibliografia	81
Appendice - Gli strumenti di rilevazione	83
Indice	121

Pubblicazioni 2002-2007
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”

ISSN1972-3032

1. Nella sezione “studi”

- 1) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9 - 11 settembre 2002*, 2003
- 2) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
- 3) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
- 4) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
- 5) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
- 6) CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
- 7) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 8) MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 9) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
- 10) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 11) D'AGOSTINO S. - G. MASCIU - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
- 12) PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 13) NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 14) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
- 15) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
- 16) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
- 17) COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo (2007)*
- 18) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca (2007)*
- 19) NICOLI D. - R. FRANCHINI, *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale (in stampa)*
- 20) MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere (in stampa)*
- 21) MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive (in stampa)*
- 22) NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP (in stampa)*

2. Nella sezione “progetti”

- 23) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 24) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003

- 25) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- 26) CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *OrION tra orientamento e network*, 2004
- 27) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 28) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 29) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- 30) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- 31) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- 32) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- 33) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- 34) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- 35) CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- 36) CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- 37) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- 38) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- 39) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- 40) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- 41) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- 42) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- 43) COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP, s.d.*
- 44) FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- 45) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- 46) MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- 47) NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 48) NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 49) TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- 50) VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 51) NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- 52) VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 53) POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- 54) CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- 55) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- 56) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006

3. Nella sezione “esperienze”

- 57) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- 58) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- 59) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- 60) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 61) CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
- 62) TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 63) COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
- 64) ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
- 65) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006

