



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO
Assessorato all'Istruzione
e alle Politiche Giovanili



Comitato Provinciale di Valutazione
del Sistema Scolastico
e Formativo

Verso un'autonomia matura

L'attuazione dell'autonomia scolastica
in provincia di Trento

Settembre **2006**

didascalie libri

Verso un'autonomia matura

***L'attuazione dell'autonomia scolastica
in provincia di Trento***

Indagine promossa dal Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo e condotta dal Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale dell'Università degli Studi di Trento con il contributo dell' I.P.R.A.S.E. del Trentino.

Settembre 2006

© Provincia Autonoma di Trento
Assessorato all'Istruzione e alle politiche giovanili
Dipartimento Istruzione

Editing per la pubblicazione a cura di Nicola Odorizzi

Grafica, Impaginazione e Stampa
Esperia S.r.l. - Lavis (TN)



Presidente

Giorgio Allulli

Componenti

Mario Caroli, Michele Colasanto, Michele Nicoletti,
Luisa Ribolzi, Alberto Vergani, Rita Zambanini

Segretario

Nicola Odorizzi

INDICE

Prefazione	pag. 9
Introduzione.....	» 13
Capitolo 1 - La valutazione dell'autonomia	» 21
1.1. La conoscenza dell'autonomia e la partecipazione al sistema scolastico	» 23
1.2. I cambiamenti prodotti dall'autonomia	» 32
1.3. Gli assi del cambiamento.....	» 46
1.4. Le opinioni sull'autonomia	» 53
Capitolo 2 - L'organizzazione delle istituzioni scolastiche.....	» 63
2.1. Il progetto di istituto	» 65
2.2. Il dimensionamento e l'integrazione dei gradi di istruzione negli Istituti comprensivi	» 73
2.3. Le funzioni intermedie e la disponibilità degli insegnanti ad assumere maggiori responsabilità	» 78
2.4. La gestione dei fondi e l'adeguatezza delle risorse finanziarie	» 86
Capitolo 3 - Gli attori dell'autonomia scolastica.....	» 89
3.1. I rapporti tra le componenti scolastiche	» 91
3.2. La partecipazione alle decisioni delle componenti scolastiche..	» 100
3.3. Gli insegnanti e l'attività didattica.....	» 103
3.4. Gli studenti e la partecipazione alle attività scolastiche.....	» 106
3.5. I rapporti col territorio e la collaborazione con enti terzi.....	» 110
Capitolo 4 - L'autonomia scolastica e l'Amministrazione provinciale ...	» 117
4.1. Le opinioni sui riflessi dell'autonomia nei rapporti tra le scuole e l'Amministrazione provinciale	» 119
4.2. I suggerimenti per quanto riguarda la normativa	» 123
4.3. I suggerimenti per quanto riguarda il sostegno dell'Amministrazione provinciale	» 125

Capitolo 5 - Note conclusive:**opinioni a confronto sull'autonomia scolastica » 131****Nota metodologica..... » 143**

1. Lo svolgimento dell'indagine..... » 145
2. Caratteristiche generali dei campioni » 146
3. Questionari utilizzati nelle indagini » 155

Materiali di lavoro » 187

Indagine esplorativa: rapporto sui focus group..... » 189

Introduzione..... » 189

La percezione dell'autonomia da parte dei diversi attori coinvolti » 191

- 1 La percezione del concetto di autonomia e la dimensione
istituzionale..... » 191
- 2 La dimensione organizzativa » 196
- 3 La dimensione didattica..... » 198
- 4 La dimensione territoriale » 202

Un primo sguardo di sintesi » 204

Prefazione

L'autonomia delle "istituzioni scolastiche e formative" rappresenta uno dei cardini della nuova legge sul sistema educativo di istruzione e formazione recentemente approvata dal Consiglio della Provincia Autonoma di Trento (Legge Provinciale 7 agosto 2006, nr. 5).

Uno dei principali obiettivi della legge riguarda infatti la valorizzazione delle autonomie scolastiche all'interno del sistema policentrico: un sistema composto da tante unità, che sono le istituzioni scolastiche autonome, e dalla Provincia Autonoma, soggetto con potestà legislativa. L'autonomia scolastica si sviluppa dunque di pari passo con l'autonomia della Provincia, anche come elemento di riequilibrio rispetto alle preoccupazioni di una prossimità eccessiva del decisore politico rispetto all'erogatore del servizio.

Secondo la legge (art. 15) "l'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo delle istituzioni scolastiche e formative costituisce strumento volto a potenziare l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, al fine di assicurare lo sviluppo e la crescita personale, culturale, sociale e professionale dello studente; inoltre valorizza la libertà d'insegnamento e la professionalità dei docenti".

In particolare (sempre dall'art. 15) "l'autonomia didattica è finalizzata a garantire il diritto di apprendere, nel rispetto delle esigenze formative degli studenti, e a sostenere la libertà di scelta educativa delle famiglie"; "l'autonomia organizzativa persegue il raggiungimento di un adeguato grado di efficienza ed efficacia del servizio educativo"; infine "l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo è volta a qualificare l'offerta formativa attraverso la promozione dei processi d'innovazione e sperimentazione".

Va rilevato che queste disposizioni della nuova legge non nascono dal nulla, ma si inseriscono in un percorso provinciale che si è sviluppato su questa materia ormai da molti anni, in parte anticipando ed in parte recependo la normativa nazionale.

In questo quadro, così programmaticamente aperto ed attento all'autonomia delle scuole, non poteva mancare un approfondimento del Comitato di valutazione che permettesse di monitorare il percorso finora compiuto, per individuarne i risultati raggiunti, i limiti, nonché i punti di forza e di debolezza.

La ricerca riguarda i comportamenti e gli atteggiamenti di dirigenti, docenti e famiglie negli ambiti toccati dai provvedimenti sull'autonomia; l'obiettivo è capire da una parte in quale misura siano state sfruttate le aperture della nuova normativa, dall'altra quali siano i vincoli rimasti, ed il giudizio dei principali attori sul percorso compiuto finora. Va sottolineato come oltre a dirigenti e insegnanti siano stati intervistati (prima volta in Italia su questo tema) anche i genitori degli alunni che frequentano la scuola dell'autonomia. Anche la voce degli studenti (limitatamente alle scuole superiori) è stata sentita nella fase esplorativa dell'indagine.

La ricerca ha utilizzato approcci sia quantitativi che qualitativi, per indagare più in profondità il rapporto degli attori scolastici con la sfera di libertà, le opportunità ed i vincoli attribuiti e fissati dalla normativa.

L'approfondimento promosso dal Comitato di valutazione fa seguito ad una prima verifica già effettuata nel 2000, poco dopo il recepimento a livello provinciale della normativa nazionale (*L'autonomia in cammino. Primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in Provincia di Trento*, Didascalie Libri, 2001); la continuità con la ricerca precedente ha permesso non solo fare il punto della situazione attuale, ma anche di confrontare i comportamenti e gli atteggiamenti di oggi con quelli di 5 anni fa.

La ricerca è stata condotta, con il contributo finanziario del Servizio Istruzione e formazione professionale, da un'équipe afferente al Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Trento sotto la direzione del Prof. Pierangelo Peri*, che ringraziamo per la professionalità dimostrata anche per questo lavoro, in stretto coordinamento con il Comitato di valutazione ed in particolare con Luisa Ribolzi. Di

* *La stesura del rapporto finale di ricerca, curato da Pierangelo Peri e oggetto di questa pubblicazione è dovuta a: Ferruccio Biolcati Rinaldi (cap. 1 e 3), Chiara Brunelli (cap. 2 e 4), Ferruccio Biolcati Rinaldi e Pierangelo Peri (cap. 5), Alessandro Ceredi (Indagine esplorativa: rapporto sui focus group).*

grande rilievo è stato anche l'apporto dell'IPRASE, che ha curato, in raccordo con l'Università e il Comitato, le fasi esplorative della ricerca e le operazioni di campo connesse alla parte che riguardava dirigenti e insegnanti, fornendo inoltre, nella persona del suo direttore Ernesto Passante, importanti stimoli di riflessione sul tema affrontato.

Questa sinergia di soggetti diversi e tutti attivi nel campo dell'istruzione in Trentino ha consentito di pervenire ai risultati che presentiamo nelle pagine che seguono.

Un particolare ringraziamento va a tutti coloro (dirigenti, insegnanti, genitori, studenti) che rispondendo alle nostre domande e sollecitazioni hanno consentito lo svolgimento di questa ricerca.

Ci auguriamo che i risultati e le indicazioni che emergono da questo lavoro possano essere utili per sviluppare in modo sempre più appropriato un processo particolarmente significativo non solo per la scuola trentina, ma anche per quella italiana ed europea.

Giorgio Allulli
Presidente del Comitato provinciale di valutazione
del sistema scolastico e formativo



Introduzione

Introduzione

La ricerca presentata in questo testo costituisce uno sguardo di insieme sui comportamenti e sulle opinioni dei soggetti interni alla scuola (gli insegnanti, i dirigenti e le famiglie) in merito ai pregi e ai difetti dell'autonomia, a cinque anni dalla sua entrata in vigore. Appare opportuno partire da questa considerazione perché sono pochissimi (per non dire nessuno) gli studi che confrontano diversi punti di vista, per di più in un ambito territoriale definito e caratterizzato da una normativa compatta e per molti aspetti anticipatoria delle trasformazioni che la riforma del titolo V della Costituzione prevede per tutto il paese. Questa indagine consente di confrontare, in un sistema formativo basato sull'autonomia delle unità scolastiche, le opinioni, gli atteggiamenti e, in misura ridotta, i comportamenti dei soggetti legittimati a prendere delle decisioni sulla scuola. Di conseguenza è possibile definire quali siano le competenze di ciascuno di questi soggetti, visti non separatamente ma in un *sistema integrato di relazioni*: questo comporta che ogni trasformazione avviene tenendo conto delle conseguenze che ha sull'intero sistema. L'attribuzione di compiti diversi comporta che i soggetti coinvolti modifichino la propria struttura interna con l'emergere di una necessità di formazione alle nuove competenze.

È già possibile dire che, in Trentino, esiste un livello di accordo, non completo ma positivo, su quali siano i compiti della scuola stessa, e sulle decisioni che essa deve assumere direttamente: su questa base è stato anche possibile definire quello che la Provincia, a parere di questi gruppi di riferimento, dovrebbe fare per consentire alla scuola di realizzare *in modo responsabile* la propria autonomia, evitando la tentazione di rifugiarsi nella sicurezza apparente di una istituzione-mamma che si sostituisce alle scuole anziché responsabilizzarle. Da questo punto di vista, tutta la parte dell'analisi che riguarda le competenze delle scuole, dei singoli e della Provincia in un regime di autonomia merita una particolare attenzione.

Infine, nel momento in cui si ridefiniscono le competenze fra Provincia e scuole autonome, senza dimenticare lo Stato, bisogna innanzitutto tenere presente che più che di competenze *sulla* scuola bisognerebbe

parlare di una attribuzione di competenze *per* la scuola: solo così è possibile una progettualità comune, anche se con ruoli differenziati. Gli ostacoli principali che emergono dalla ricerca sono, da un lato, la diversa visione delle conseguenze dell'autonomia (molto più positiva per i dirigenti che per gli insegnanti) e, dall'altro, la presenza ancora ridottissima delle famiglie, in cui non solo la partecipazione alla vita scolastica resta bassa, ma manca l'informazione.

Vediamo presente nelle risposte, soprattutto fra i dirigenti ma anche fra i docenti, l'idea che l'introduzione dell'autonomia *ha modificato le relazioni orizzontali e verticali*, ridimensionando il ruolo della burocrazia e ponendo al centro il problema dell'identità della scuola. C'è un certo consenso sul fatto che si siano già realizzate innovazioni curricolari e che stia crescendo l'importanza di passare da una strategia *basata su standard medi* ad una strategia *basata sulla valorizzazione delle differenze*, che renda riconoscibile (e desiderabile) una scuola rispetto ad un'altra: non a caso, una delle forme di valutazione più diffusa è l'accertamento della soddisfazione dei genitori. Viene considerata importante la presenza nell'offerta formativa di elementi legati alla comunità locale e al territorio, che ha in Trentino una lunga tradizione e ha realizzato nelle comunità locali quell'idea di *patto formativo* che sta alla base della scuola autonoma, e può ancora contare su di un senso di appartenenza che altrove si è perso.

Con l'introduzione dell'autonomia, la scuola trentina sta cercando di attuare un miglioramento diffuso, tenendo conto delle particolarità proprie delle diverse situazioni locali, in cui gli interventi educativi specifici sono progettati dalla scuola o meglio, da reti di scuole. Tali reti sono tuttavia ancora poco diffuse sul territorio, e soprattutto ben lontane dall'essere *luogo di integrazione delle funzioni di governo strategico*. Lo spazio di intervento della Provincia (e su questo c'è un elevato consenso) va quindi individuato nell'offrire un supporto alla progettazione autonoma dell'innovazione, piuttosto che nello sforzo di elaborare "programmi provinciali". Forse con un eccesso di ottimismo, pare di vedere che in Trentino il rischio di un eccesso di frammentazione, di una *crescita senza modello* che nasce dall'incapacità di controllare i processi di differenziazione viene percepito come minore che nel resto del paese. Questo sembra collegato anche all'esistenza di un consolidato sistema di valutazione, che sistematicamente consente (e potremmo dire spinge) le scuole a confrontarsi fra di loro.

Soprattutto fra i dirigenti, meno fra gli insegnanti, e ancora in misura ridotta fra i genitori è presente l'idea che l'istituzione scolastica *non è il destinatario passivo di decisioni prese altrove, ma un soggetto che opera in piena consapevolezza*, e il territorio – nel nostro caso la Provincia - è il luogo in cui *si creano le condizioni perché l'organismo viva*, in altre parole perché il processo formativo avvenga in modo coerente con i suoi fini. Il compito fondamentale della Provincia è di *supportare l'autonomia*, non di sostituirsi ad essa assumendosi compiti che spettano alla singola scuola (il concreto progetto educativo) o alla Stato (le determinazione degli elementi che costituiscono la cittadinanza e degli standard del servizio, e la garanzia della qualità e dell'equità dei meccanismi di distribuzione).

Come si è detto, l'elemento più innovativo introdotto dall'autonomia e solo conseguentemente dal decentramento, è la modifica dei *meccanismi di governo*, ovvero la capacità di essere orientati alla qualità, flessibili e responsabili verso i clienti viene sviluppata dall'*empowerment* dello staff, che per questo motivo è sia un obiettivo che un compito fondamentale della leadership, sulla cui effettiva capacità gli insegnanti sembrano però critici. È significativo che tra loro solo l'8.3% considera "migliorati" i rapporti fra dirigenza e docenti, a fronte di un valore da parte dei dirigenti del 32.3%. Questo andrà tenuto presente, in quanto senza la consapevole partecipazione del personale non è possibile realizzare nessun tipo di autonomia.

Le singole scuole, però, a fronte del riconoscimento giuridico della loro autonomia, anche in un contesto limitato e già interessato dal decentramento, restano un interlocutore debole, e la proposta, avanzata nell'ultimo Rapporto del Comitato di Valutazione, di organizzare delle conferenze di comprensorio/comunità di valle *consentirebbe* di rispondere all'esigenza di trovare un interlocutore non episodico. Questo esperimento potrebbe essere preso in considerazione a livello nazionale per istituire delle *ripartizioni territoriali* con un proprio organismo di rappresentanza, ad esempio il collegio dei dirigenti delle scuole di quel territorio, che siano interlocutori dell'ente pubblico tutte le volte che si manifesta un problema legato alla gestione globale del sistema formativo sul territorio. A questo si potrebbero collegare delle *suddivisioni per livello*, in cui figurano le scuole primarie o secondarie, che hanno problemi comuni, e che possono costituire un organismo di collaborazione in cui sono presenti docenti e dirigenti, ma anche eventualmente genitori, e

delle *suddivisioni per indirizzo* (licei, istituti tecnici, istituti d'arte...), realizzando una sorta di partecipazione "ad assetto variabile" che potrebbe allargare il coinvolgimento dei diversi attori e chiamare in causa di volta in volta i diretti interessati.

Vanno ripresi, in conclusione, alcuni punti essenziali già toccati nel Rapporto Generale di Valutazione (marzo 2006).

Sembra fondamentale tenere conto del fatto che la percezione dell'autonomia è sistematicamente molto più negativa negli insegnanti che non nei dirigenti, con giudizi che a volte sono di segno opposto, come ad esempio nella valutazione dell'autonomia come occasione di crescita professionale per i docenti. Questo atteggiamento così diffuso potrebbe essere dovuto alla percezione, sottolineata nell'analisi, di una *sostanziale estraneità* dell'autonomia, calata dall'alto sulle teste degli insegnanti**, mentre i dirigenti, più coinvolti e, forse, con una maggiore percezione di responsabilità, leggono la realtà in modo più positivo. È altresì possibile che il giudizio negativo dei docenti sia dovuto ad una *carezza di formazione/informazione*, o ad uno scarso coinvolgimento.

Sui miglioramenti introdotti dall'autonomia c'è un giudizio di massima favorevole e una forte presenza della risposta "nessun cambiamento" (dirigenti 26%, insegnanti 45,8%). Non si deve dimenticare che l'autonomia non può essere ridotta ad un decentramento di alcuni aspetti gestionali e amministrativi, ma deve toccare le decisioni cruciali: in caso contrario, lascerebbe immutato il ruolo subordinato delle singole scuole e dei soggetti sociali, rischio avvertito più dagli insegnanti che dai dirigenti, o dagli stessi genitori.

Gli effetti negativi di una decentralizzazione asimmetrica vengono ridotti dalla *creazione di sistemi funzionali collegati in rete*, modalità di lavoro che sembra aver raggiunto la grande maggioranza delle scuole (il 92,3% secondo i dirigenti), con importanti cambiamenti positivi (85,1%). In una struttura reticolare l'innovazione può arrivare da uno qualsiasi dei nodi della rete, e questo è positivo, ma allo stesso tempo l'innovazione/variazione non può essere controllata all'origine, e quindi potrà essere poco significativa e mostrerà la propria efficacia solo attraverso meccanismi di imitazione diffusa (*innovazione per contagio*).

** La maggior parte degli insegnanti intervistati ha sperimentato direttamente la trasformazione della scuola: la percentuale di quelli entrati in servizio dopo il 1997 è solo del 12,9%, e chi ha iniziato dopo il 2000 costituisce il 6,1% del campione.

Da ultimo, non si può fare a meno di notare che il coinvolgimento delle famiglie, e il loro stesso livello di informazione, sono ancora molto bassi: in linea di massima è largamente diffuso un atteggiamento di disinteresse o, al più, di delega agli insegnanti. Solo pochi cambiamenti sono stati notati, e i più evidenti (l'orario, il calendario scolastico...). Prendiamo come aspetto positivo la considerazione che tutti, famiglie e operatori, sottolineino positivamente due fattori che erano e sono tra gli obiettivi primari dell'autonomia: la maggiore flessibilità nel venire incontro ai bisogni dei ragazzi e il potenziamento del legame con la comunità.

Luisa Ribolzi
Componente del Comitato provinciale di valutazione
del sistema scolastico e formativo



capitolo 1

*La valutazione
dell'autonomia*

1. La valutazione dell'autonomia

1.1. La conoscenza dell'autonomia e la partecipazione al sistema scolastico

In questo primo capitolo sono stati raccolti i risultati di ordine più generale dell'indagine sull'autonomia scolastica in Trentino. Essi riguardano due diversi aspetti: da una parte i cambiamenti prodotti dall'autonomia nella valutazione di dirigenti, insegnanti e genitori, dall'altra le opinioni generali sull'autonomia scolastica di dirigenti e insegnanti. Si tratta di un insieme di dati informativi in sé e interessanti per l'opportunità che offrono di confrontare i punti di vista dei diversi attori della scuola trentina nonché la loro evoluzione nel tempo. Essi vanno però contestualizzati: se è infatti possibile ipotizzare che la conoscenza dei meccanismi dell'autonomia e il coinvolgimento nel sistema scolastico – aspetti di ovvia rilevanza nel dare forma a valutazioni e a opinioni – siano elevati e omogenei nel caso dei dirigenti, lo stesso assunto non può valere per gli insegnanti e soprattutto per i genitori. Per queste ultime categorie di attori è probabile che i livelli di informazione e di partecipazione siano piuttosto eterogenei, per cui è bene che la loro analisi preceda l'esposizione dei risultati della ricerca.

Si prenda dapprima in considerazione il grado di conoscenza sulla normativa dell'autonomia scolastica degli insegnanti. A questo proposito si nota una spaccatura sostanzialmente a metà tra un livello medio-alto e un livello basso di informazione: come emerge dalla tab. 1.1 da una parte, infatti, vi è un 45,7% degli insegnanti che valuta la propria conoscenza abbastanza approfondita; dall'altra vi è invece un 45,1% che la considera non molto approfondita e un 7,0% che la considera piuttosto carente. Queste percentuali sono abbastanza stabili nei diversi gruppi di insegnanti. Vi sono certamente delle differenze ma non sembrano essere particolarmente ampie: la percentuale di insegnanti con un grado medio-alto di conoscenza è un po' più elevata negli istituti comprensivi rispetto agli istituti di istruzione superiore, lo stesso vale per gli insegnanti delle

scuole medie-superiori rispetto a quelli delle scuole elementari e per gli individui con una più elevata anzianità d'insegnamento. Differenze più marcate si registrano invece a seconda della località della scuola e delle materie insegnate: nelle scuole dei piccoli comuni la conoscenza è più elevata rispetto a quelle dei comuni medi e alle scuole di Trento e Rovereto; coloro che insegnano materie dell'area espressiva valutano la propria conoscenza della normativa sull'autonomia scolastica molto o abbastanza approfondita in percentuale decisamente inferiore rispetto a quelli che insegnano materie di altre aree.

Tab. 1.1 - Insegnanti: conoscenza della normativa sull'autonomia rispetto alla condizione di appartenenza

	Molto/abbastanza approfondita	Non approfondita/carente	Totale %	[N]
a) Tipo di istituto				
Pluri/Comprensivo	49,9	50,1	100,0	[613]
Istruzione Superiore	43,4	56,6	100,0	[251]
b) Ordine di scuola				
Elementare	47,9	52,1	100,0	[380]
Media/Superiore	53,0	47,0	100,0	[232]
c) Materie insegnate				
Area letterario-umanistica	49,5	50,5	100,0	[220]
Area matematico-scientifica	51,9	48,1	100,0	[81]
Area tecnico-applicativa	50,7	49,3	100,0	[71]
Area espressiva	41,8	58,2	100,0	[55]
d) Località della scuola				
Trento e Rovereto	42,3	57,7	100,0	[324]
Comuni medi	48,6	51,4	100,0	[210]
Comuni piccoli	53,2	46,8	100,0	[329]
e) Anno iniziale dell'attività di insegnamento				
1962-1980	50,0	50,0	100,0	[356]
1981-1990	45,6	54,4	100,0	[252]
1991-2005	46,1	53,9	100,0	[232]

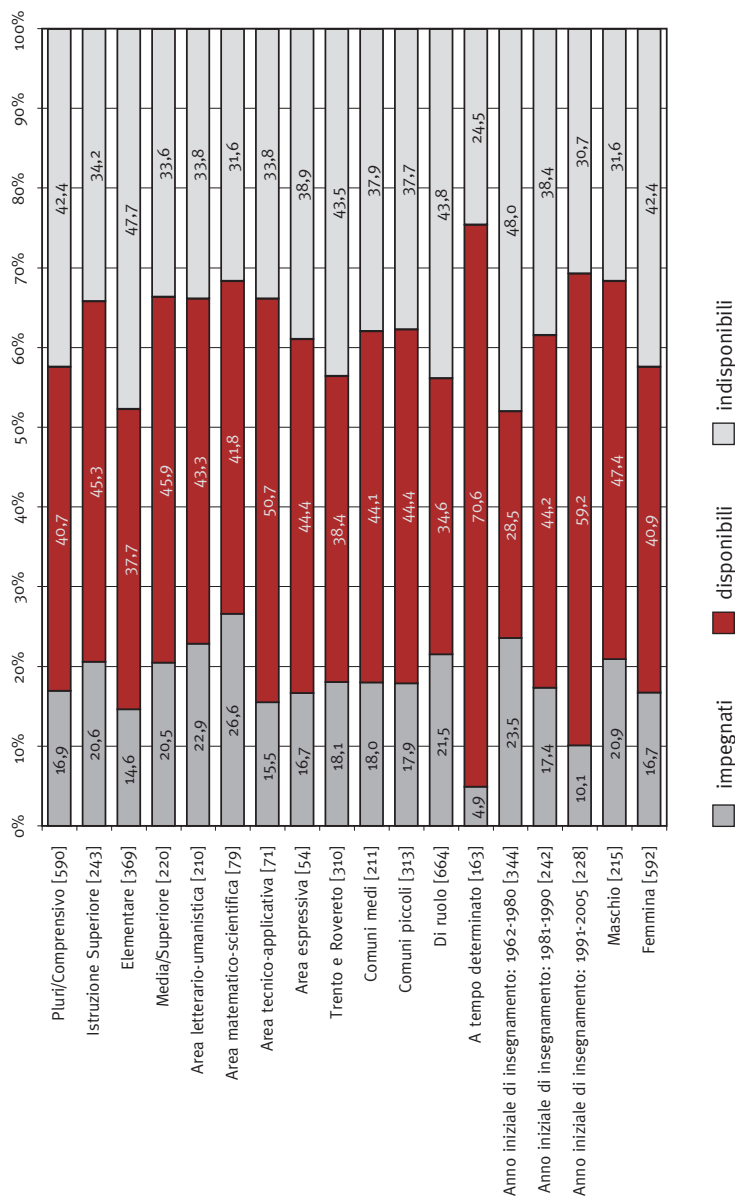
Nota: dati pesati.

Sempre rispetto agli insegnanti, per rilevare la loro partecipazione e il loro coinvolgimento nel sistema scolastico, è stata costruita una tipologia con riferimento agli incarichi di funzione intermedia. Sono stati così distinti gli impegnati – ossia coloro che ricoprivano al momento dell'intervista tali incarichi (che sono pari al 18,0% del campione) – i disponibili (a ricoprire tali incarichi) (42,0%) e gli indisponibili (40,0%). Rispetto alle dimensioni di partecipazione e coinvolgimento colte da questa tipologia la categoria degli insegnanti è decisamente eterogenea (Fig. 1.1). Tra gli insegnanti degli istituti di istruzione superiore e dell'ordine di scuola media e superiore è più elevata la percentuale degli impegnati ma soprattutto è più bassa la percentuale degli indisponibili: questo è particolarmente evidente per i maestri e le maestre elementari che ricadono quasi per la metà (47,7%) nel tipo degli indisponibili, contro il 33,6% degli insegnanti delle medie e delle superiori¹.

Al contrario di quanto si è visto in precedenza per il grado di informazione sull'autonomia, meno marcate sono le differenze a seconda delle materie insegnate e della località della scuola: si nota solamente una più elevata incidenza di impegnati tra i professori delle materie di area letterario-umanistica e di area matematico-scientifica, e di indisponibili tra gli insegnanti delle scuole di Trento e Rovereto. I dati sull'anno di inizio dell'insegnamento e sull'attuale posizione giuridica mettono invece in evidenza un processo interessante: con l'avanzamento della carriera si nota infatti una progressiva polarizzazione tra insegnanti impegnati e insegnanti indisponibili. Si prenda l'anno di inizio dell'insegnamento: la percentuale di disponibili tra gli insegnanti con minore esperienza – che hanno iniziato a insegnare tra il 1991 e il 2005 – è pari al 59,2%, mentre cala al 44,2% per coloro che hanno iniziato la propria attività di insegnamento tra il 1981 e il 1990, e al 28,5% per gli insegnanti con maggiore anzianità (anno iniziale di insegnamento: 1962-1980). Gli insegnanti che non ritroviamo più nella categoria dei disponibili vanno a infoltire le fila, da una parte, degli impegnati – la cui incidenza aumenta dal 10,1% tra gli insegnanti più giovani al 17,4% tra i meno giovani, e al 23,5% tra gli anziani – e, dall'altra, degli indisponibili – che dal 30,7% tra i giovani passano al 38,4% tra gli adulti, e al 48,0% tra gli anziani. Si noti poi la più alta incidenza di indisponibili tra le

¹ Su questi risultati si ritornerà con alcune considerazioni più approfondite nel par. 2.3.

Fig. 1.1 - Insegnanti: disponibilità a svolgere incarichi nella scuola rispetto alla condizione di appartenenza



Note: Numero rispondenti tra parentesi quadra; dati pesati.

insegnanti (42,4% contro il 31,6% dei maschi): questo dato si può ricollegare a quello relativo all'ordine di scuola elementare per la più accentuata femminilizzazione di questo settore del corpo docente. Alla dichiarazione di maggiore indisponibilità non è certamente estranea la sempre presente necessità di contemperare l'impegno lavorativo con il gravoso ruolo di moglie-madre che rischierebbe di essere compresso dal tempo richiesto per un maggiore impegno richiesto da ulteriori impegni scolastici.

Da ultimo si tenga presente che conoscenza dell'autonomia e partecipazione al sistema scolastico sono tra loro fortemente associate: gli insegnanti con un livello medio-alto di informazione sono collocabili per circa 2/3 tra gli impegnati, circa la metà tra i disponibili e poco più di 1/3 tra gli indisponibili.

Anche per i genitori sono state indagate le dimensioni dell'informazione e della conoscenza sull'autonomia e della partecipazione al sistema scolastico². Per quanto riguarda l'informazione, sono più i genitori che si reputano disinformati rispetto a quanti si reputano invece informati: la maggioranza relativa dei genitori (43,5%) si considera informata (abbastanza o molto), ma vi è un 35,1% che si ritiene poco informato e un 21,4% che si ritiene per nulla informato. Prima di andare a vedere come questa situazione differisca a seconda delle caratteristiche dei genitori, consideriamo quali siano state le fonti di informazione sull'autonomia scolastica (sezione a della Tab. 1.2). Limitandosi a quella quota di genitori che valuta soddisfacentemente il proprio livello di informazione in merito, la fonte d'informazione principale è rappresentata dagli insegnanti, a cui hanno fatto ricorso più di due terzi degli intervistati. Seguono a una certa distanza i giornali, il dirigente e la stampa specializzata, a cui i genitori hanno fatto ricorso in circa la metà dei casi³. Chiudono la graduatoria delle fonti d'informazione la televisione (37,7%) e i canali d'informazione

² Ovviamente è possibile che in una famiglia i figli che frequentano la scuola trentina siano più di uno: in tal caso, per i motivi e con le conseguenze che verranno illustrati nella nota metodologica in calce a questo rapporto, si è chiesto ai genitori di fare riferimento all'esperienza dell'alunno/studente più anziano. Sempre nella nota metodologica sono riportate le caratteristiche dei genitori intervistati: qui basti notare che nel 75,8% dei casi ha risposto all'intervista la madre.

³ È questa una domanda a risposta multipla – i genitori potevano attingere a più fonti d'informazione – per cui la somma delle percentuali può superare 100.

– per così dire – dei pari: altri genitori (27,6%) e amici e parenti (25,3%). A tutti i genitori è stato anche chiesto se nella scuola frequentata dal figlio fossero stati organizzati incontri informativi sull'autonomia scolastica e se vi avessero partecipato (sezione b della Tab. 1.2): circa la metà degli intervistati dichiara che gli incontri non sono stati organizzati⁴, nel rimanente 47,7% dei casi sono invece stati previsti momenti di informazione: questa percentuale si scompone in un 29,7% che ha partecipato all'incontro e un 18,0% che invece non vi ha preso parte.

L'informazione dei genitori sull'autonomia scolastica, formatasi attraverso i canali appena menzionati, conosce una certa variabilità, più accentuata in alcuni casi e più attenuata in altri (Tab. 1.3). La località in cui si trova la scuola e l'età del rispondente all'intervista, ad esempio, non sembrano fare differenza; le madri sono più informate dei padri ma non in misura degna di rilievo. Più significativi sono invece il titolo di studio e la categoria profes-

Tab. 1.2 - Genitori: informazione e conoscenza dell'autonomia scolastica

	Si	No	Totale %	[N]
a) Fonti di informazione sull'autonomia (solo per i molto/abbastanza/poco informati)				
Insegnanti	69,5	30,5	100,0	[786]
Giornali	52,2	47,8	100,0	[786]
Dirigente	54,5	48,5	100,0	[786]
Stampa specializzata	47,7	52,3	100,0	[786]
Televisione e radio	37,7	62,3	100,0	[786]
Altri genitori	27,6	72,4	100,0	[786]
Amici e parenti	25,3	74,7	100,0	[786]
b) L'organizzazione e la partecipazione agli incontri organizzati dalla scuola				
Ho partecipato all'incontro			29,7	
Non ho partecipato all'incontro			18,0	
Non sono stati organizzati incontri			52,3	
Totale			100,0	
[N]			[1000]	

⁴ Poiché non si faceva riferimento al solo ultimo anno scolastico, non si può escludere che degli incontri siano stati effettivamente organizzati ma che i genitori se ne siano nel frattempo potuti dimenticare.

sionale. La percentuale di laureati informati (70,6%) è quasi doppia di quella dei genitori con un titolo di studio pari o inferiore alla licenza media con lo stesso livello d'informazione. Impiegati di concetto, docenti e dirigenti sono più informati sia dei lavoratori autonomi, dei liberi professionisti e degli imprenditori sia degli operai e degli impiegati esecutivi; tra gli inattivi va riportata la percentuale di informate tra le casalinghe che è pari al 37,0%⁵.

Per quanto riguarda la partecipazione dei genitori al sistema scolastico è stata elaborata una tipologia che distingue tra i rappresentanti

Tab. 1.3 - Genitori: conoscenza della normativa sull'autonomia rispetto alla condizione di appartenenza

	Informato (molto/abbastanza)	Poco informato	Per nulla informato	Totale %	[N]
a) Località della scuola					
Comuni medi	46,2	31,7	22,1	100,0	[290]
Comuni piccoli	42,3	35,1	22,6	100,0	[359]
b) Rispondente all'intervista					
Madre	44,7	35,8	19,5	100,0	[758]
c) Età del rispondente all'intervista					
40-44 anni	45,2	35,4	19,4	100,0	[314]
45-49 anni	44,2	39,6	16,3	100,0	[240]
500+ anni	45,2	28,6	26,2	100,0	[126]
d) Titolo di studio del rispondente all'intervista					
Licenza SMI o meno	37,6	33,7	28,8	100,0	[306]
Diploma SMS	43,5	38,3	18,2	100,0	[554]
Laurea	70,6	21,6	7,8	100,0	[102]
e) Categoria professionale del rispondente all'intervista					
Operaio/impiegato esecutivo	39,9	37,0	23,1	100,0	[351]
Impiegato di concetto/docente/dirigente	58,2	28,5	13,3	100,0	[249]
Autonomo/libero professionista/imprenditore	43,0	32,6	24,4	100,0	[135]

⁵ Dato non riportato in tabella/figura.

dei genitori negli organi collegiali (12,8%) e i genitori con partecipazione media o alta (66,7%) ovvero partecipazione bassa (20,5%) a seconda del comportamento tenuto in occasione delle udienze generali⁶. Incrociando la partecipazione al sistema scolastico con alcune variabili indipendenti (Fig. 1.2), emerge una più alta partecipazione dei genitori degli alunni delle elementari (circa 3/4) rispetto a quelli degli studenti delle scuole medie e delle superiori⁷. Il maggiore coinvolgimento dei genitori delle elementari si riflette anche sulla variabile età: sono infatti gli intervistati più giovani (27-39 anni) – tra i quali si concentrano verosimilmente la maggior parte dei genitori degli alunni delle scuole elementari – a esprimere la più alta partecipazione

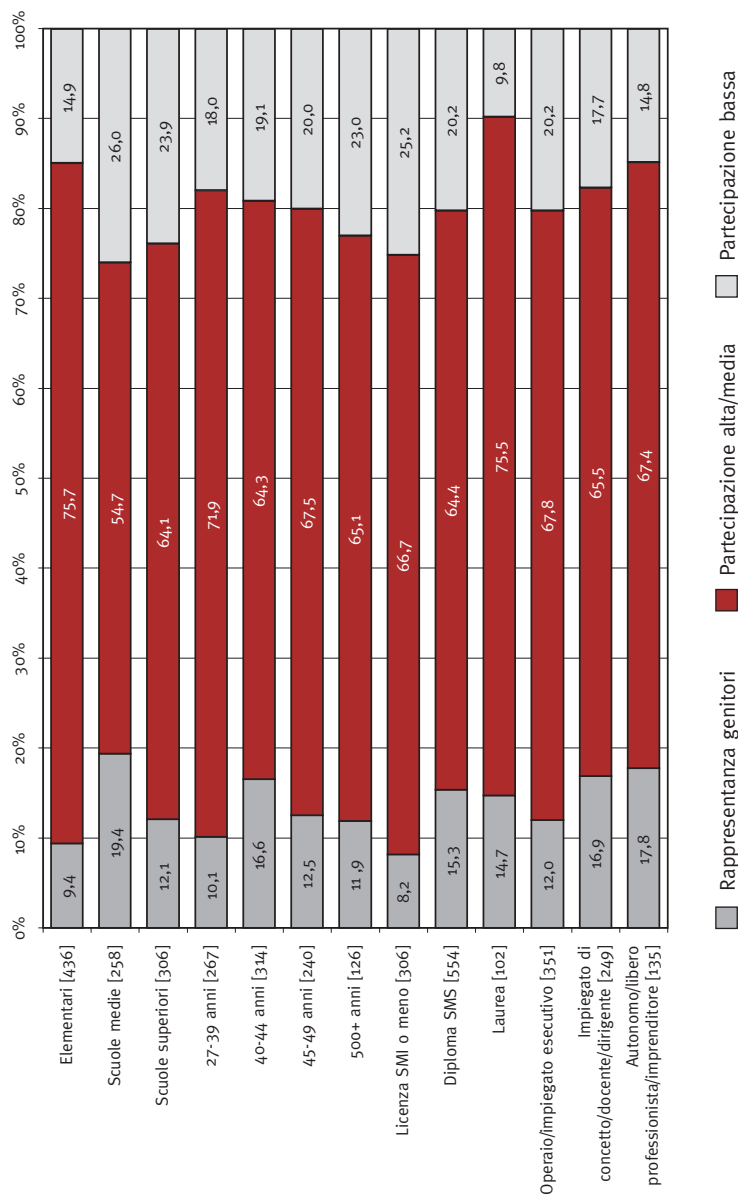
Come visto in precedenza per la conoscenza della normativa sull'autonomia scolastica, esercitano anche qui il loro effetto il titolo di studio e la condizione professionale. La percentuale di intervistati con una bassa partecipazione è più che doppia tra coloro che hanno ottenuto la licenza di scuola media o elementare (25,2%) o il diploma di scuola media superiore (20,2%) rispetto ai laureati (9,8%). Meno marcate sono le differenze tra i gruppi professionali – che seguono comunque l'andamento atteso – ma spicca in particolare il 25,0% di bassa partecipazione tra le casalinghe⁸.

⁶ È stata considerata espressione di partecipazione (media o alta) partecipare sempre o quasi sempre alle udienze generali e in tali occasioni cercare di avere un colloquio con tutti gli insegnanti della classe. Questa tipologia è stata confrontata con altri possibili indicatori di partecipazione al sistema scolastico (votare alle elezioni per gli organi collegiali, candidarsi come rappresentante dei genitori, incontrare gli insegnanti per colloqui al di fuori delle udienze generali, partecipare a riunioni o incontri organizzate dalla scuola per i genitori, contattare i rappresentanti dei genitori) dando risultati soddisfacenti relativamente alla validità della tipologia stessa. Va però rilevato come il fatto di essere rappresentante dei genitori non implichi necessariamente una partecipazione media o alta al sistema scolastico così come questa è stata definita.

⁷ Questo è vero anche prescindendo dai rappresentanti dei genitori (sono state calcolate le opportune proporzioni che qui non sono però riportate), la cui consistenza potrebbe essere influenzata dal diverso sistema degli organi collegiali a seconda dell'ordine di scuola.

⁸ Dato non riportato in figura. Informazione sull'autonomia e partecipazione al sistema scolastico sono tra loro fortemente associate: i genitori informati sono il 50,8% tra i rappresentanti dei genitori, il 44,7% tra coloro con un alto o medio livello di partecipazione e il 35,1% tra coloro con un basso livello di partecipazione.

Fig. 1.2 - Genitori: partecipazione alla vita della scuola rispetto alla condizione di appartenenza



Note: Numero rispondenti tra parentesi quadra; dati pesanti.

1.2. I cambiamenti prodotti dall'autonomia

Iniziamo a considerare i cambiamenti prodotti dall'autonomia secondo la valutazione dei dirigenti scolastici (Tab. 1.4). A questi è stata sottoposta una batteria di 19 voci organizzate in tre ambiti (didattico, organizzativo e altro): per ogni voce potevano giudicare il cambiamento prodotto come positivo o negativo, o potevano non rilevare alcun cambiamento. Complessivamente la valutazione è decisamente positiva: in media il 71,6% dei dirigenti ha apprezzato dei cambiamenti positivi, il 26,0% nessun cambiamento e solamente il 2,4% segnala dei cambiamenti negativi⁹. Entrando nello specifico e considerando dapprima l'ambito della didattica, vengono rilevati dei cambiamenti positivi in misura significativamente superiore alla media per l'attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi, la compensazione tra le discipline e le attività (15% o 30% del protocollo MIUR-PAT)¹⁰ e l'organizzazione di attività di recupero e sostegno. Per quanto riguarda l'organizzazione del sistema scolastico si evidenziano invece la costituzione di reti con altre scuole, le convenzioni con soggetti istituzionali terzi e il potere decisionale del dirigente scolastico. Infine sulle altre voci spiccano le risorse finanziarie disponibili e l'organizzazione di attività di aggiornamento. Tra gli aspetti relativamente più critici troviamo l'organizzazione dei servizi amministrativi (57,8%), l'adattamento del calendario scolastico (54,0%) e soprattutto la modalità di gestione del personale non docente (40,0%).

Di particolare interesse è il confronto con i dati dell'indagine del 2001¹¹ che è però limitato alla modalità di risposta "Nessun cambiamento"¹². Nella precedente indagine mediamente il 36,9% dei dirigenti non aveva rilevato in alcun cambiamento: si tratta di una percentuale molto

⁹ *L'utilizzo delle percentuali, necessario per la confrontabilità dei risultati tra le diverse categorie di soggetti considerate e nel tempo, non deve comunque far dimenticare al lettore che il numero di casi considerati nel caso dei dirigenti è contenuto.*

¹⁰ *Va notato che questa è l'unica voce per la quale la percentuale di dirigenti che non sanno esprimere un giudizio o non hanno messo in essere questa possibilità non è trascurabile (27,7%).*

¹¹ *Per le caratteristiche generali dei campioni delle due indagini (2005 e 2001) – e quindi per il grado di plausibilità del loro confronto – si rimanda alla nota metodologica.*

superiore a quella del 2005 (26,0%) che evidenzia quindi una situazione diventata più dinamica col passare degli anni. Il confronto analitico tra il 2005 e il 2001 evidenzia come gli aspetti più dinamici siano la compensazione tra le discipline e le attività (15% o 30% del protocollo MIUR-PAT), l'attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi per quanto riguarda l'ambito didattico, la costituzione di reti con altre scuole e le convenzioni con soggetti istituzionali terzi per quanto riguarda l'ambito organizzativo. Meno immediata, ma comunque chiara, è l'interpretazione di quelle voci per le quali la differenza tra le percentuali di "Nessun cambiamento" nel 2005 e nel 2001 è positiva. Vi sono alcuni aspetti, caratterizzati da un forte dinamismo nella prima indagine¹³, che hanno raggiunto un certo equilibrio nella fase attuale rilevata nella presente indagine: la modalità di elaborazione del Progetto di Istituto e soprattutto l'organizzazione dei servizi amministrativi. Vi è poi il potere decisionale del dirigente scolastico, il cui cambiamento è percepito con minore intensità rispetto al 2001 ma rimane pur sempre uno degli aspetti più dinamici. Infine, vi sono alcuni aspetti – la modalità di gestione del personale docente e soprattutto del personale non docente – già difficili da modificare all'entrata in vigore dell'autonomia scolastica che sono, se possibile, diventati ancora più statici col suo consolidamento.

¹² *Nel confronto tra le indagini del 2005 e del 2001 bisogna tenere conto di alcune variazioni nei formati di domanda e di risposta. La domanda di introduzione ai vari item è parzialmente diversa nei due anni: "Nell'Istituzione scolastica da Lei diretta, in questi quattro anni, l'entrata in vigore della normativa sull'autonomia, ha comportato dei cambiamenti (positivi o negativi) rispetto a:" nel 2005, "Nell'Istituzione scolastica da Lei diretta, l'entrata in vigore della normativa sull'autonomia didattica, anche se intervenuta in tempi molto recenti, in quale misura ha comportato dei cambiamenti (positivi o negativi) rispetto a:" nel 2001. Anche il formato di risposta varia: la prima indagine prevedeva le seguenti categorie ("Molti cambiamenti", "Qualche cambiamento", "Nessun cambiamento") per cui solo l'ultima è confrontabile con le categorie della seconda indagine. Inoltre nel 2005 è stata prevista anche la categoria di risposta "Non so/Non attivato nella scuola". Questa ultima variazione è probabilmente quella più rilevante: è infatti possibile che la categoria di risposta "Nessun cambiamento" sia sovrastimata nella prima indagine rispetto alla seconda raccogliendo parte delle risposte di coloro che nel 2001 non erano in grado di esprimere un giudizio e ai quali nel 2005 è stata invece offerta una possibilità di risposta più consona.*

¹³ *Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, L'autonomia in cammino. Primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in provincia di Trento, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2001, pp. 15-20.*

Tab. 1.4 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia secondo i dirigenti

	2005			2001			Differenza 2005-2001
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi	[N]	Non so/ Non attivato % sul totale dei rispondenti	Non rispondenti % sul totale degli intervistati	
a) Ambito didattico							
Attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi	89,5	8,8	1,8	[57]	10,9	4,5	33,8
Compensazione tra le discipline e le attività (15% o 30% del protocollo MIUR-PAI)	85,1	10,6	4,3	[47]	27,7	3,0	54,1
Organizzazione di attività di recupero e sostegno	82,8	17,2	0,0	[64]	0,0	4,5	36,0
Flessibilità del gruppo classe o delle classi	72,4	27,6	0,0	[58]	9,4	4,5	45,8
Modalità di elaborazione del Progetto di Istituto	71,9	28,1	0,0	[64]	0,0	4,5	6,8
Iniziative di orientamento scolastico e professionale	69,7	30,3	0,0	[66]	0,0	1,5	50,0
Sistemi di valutazione	61,9	38,1	0,0	[63]	1,6	4,5	38,7
							Nessun cambiamento

b) Ambito organizzativo										
Costituzione di reti con altre scuole	85,0	15,0	0,0	[60]	7,7	3,0	63,0	-48,0		
Convenzioni con soggetti istituzionali terzi	84,6	13,8	1,5	[65]	3,0	0,0	48,0	-34,2		
Potere decisionale del dirigente scolastico	80,0	18,5	1,5	[65]	0,0	3,0	8,0	10,5		
Flessibilità dell'orario e durata delle lezioni	74,2	21,2	4,5	[66]	1,5	0,0	41,3	-20,1		
Organizzazione del lavoro di coordinamento dei docenti	67,2	29,7	3,1	[64]	1,5	3,0	-	-		
Organizzazione di attività comuni con altre scuole	66,7	33,3	0,0	[60]	10,4	0,0	49,3	-16,0		
Organizzazione dei servizi amministrativi	57,8	28,1	14,1	[64]	0,0	4,5	13,5	14,6		
Adattamento del calendario scolastico	54,0	42,9	3,2	[63]	4,5	1,5	62,7	-19,8		
c) Altri ambiti										
Risorse finanziarie disponibili	84,6	13,8	1,5	[65]	0,0	3,0	27,0	-13,2		
Organizzazione di attività di aggiornamento	76,9	20,0	3,1	[65]	1,5	1,5	26,7	-6,7		
Modalità di gestione del personale docente	56,1	39,4	4,5	[66]	0,0	1,5	24,0	15,4		
Modalità di gestione del personale non docente	40,0	58,5	1,5	[65]	0,0	3,0	34,7	23,8		
Media	71,6	26,0	2,4		4,2	2,7	36,9	-11,0		

Fonte: elaborazione sui dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

Come si era già evidenziato nel primo rapporto sull'autonomia scolastica¹⁴, le valutazioni dei dirigenti e degli insegnanti, per quanto complessivamente positive in entrambi i casi, differiscono in misura non irrilevante. In media il 41,2% degli insegnanti (Tab. 1.5) valuta positivamente i cambiamenti prodotti dall'autonomia (contro il 71,6% dei dirigenti) ed è decisamente più alta la percentuale degli insegnanti che esprime un giudizio negativo sulla riforma (13,0%) rispetto a quella dei dirigenti (2,4%). La valutazione degli insegnanti diverge da quella dei dirigenti non solo relativamente alla direzione del cambiamento, ma anche per quanto riguarda l'entità della variazione stessa: quasi la metà degli insegnanti (45,8%) non ha apprezzato alcun cambiamento contro solo un quarto circa (26,0%) dei dirigenti.

Scendiamo ora nello specifico considerando le diverse voci per ognuno dei tre ambiti in cui sono articolate. Iniziando da quello didattico, gli aspetti in cui gli insegnanti ritengono siano occorsi i maggiori cambiamenti in senso positivo sono l'attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi (60,9%), l'organizzazione di attività di recupero e sostegno (56,4%), le iniziative di orientamento scolastico e professionale (49,7%) e le modalità di elaborazione del Progetto di istituto (48,7%). Per quanto riguarda il primo item, va però rilevato che la valutazione è piuttosto composita: si nota infatti una elevata percentuale di insegnanti (16,0%) che esprimono un giudizio di segno negativo sul cambiamento provocato dall'autonomia scolastica. L'aspetto più critico è la compensazione tra le discipline e le attività della quale il 23,6% degli insegnanti dà un giudizio negativo e che era invece tra gli aspetti valutati meglio dai dirigenti. Infine, tra gli aspetti più impermeabili al mutamento innescato dall'autonomia scolastica si notano i sistemi di valutazione: quasi due terzi degli insegnanti (64,3%) non ha apprezzato alcuna cambiamento in merito.

Relativamente all'ambito organizzativo, sono due le voci che risaltano in positivo – l'adattamento del calendario scolastico (il 55,9% degli insegnanti ha apprezzato dei cambiamenti positivi) e le convenzioni con soggetti istituzionali terzi (53,0%) – e una in negativo, il potere decisionale del dirigente scolastico (il 28,9% dei docenti rileva dei cambiamenti negativi). Nel confronto coi dirigenti, l'adattamento del calendario scolastico occupa

¹⁴ Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, *L'autonomia in cammino. Primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in provincia di Trento, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2001, pp. 109-110.*

l'ultimo posto nella scala dei cambiamenti positivi: questa posizione non è tanto riconducibile a un giudizio negativo quanto al fatto che su questo aspetto – nella valutazione dei dirigenti – l'entrata in vigore dell'autonomia prima e il suo consolidamento poi non hanno avuto particolari conseguenze. Come si vedrà a breve, il giudizio dei genitori su questo aspetto è in linea con quello degli insegnanti piuttosto che con quello dei dirigenti. Infine, va notato che vi sono quattro aspetti per i quali la maggioranza assoluta degli insegnanti non ha notato alcun cambiamento: la costituzione di reti con altre scuole, l'organizzazione di attività comuni con altre scuole, l'organizzazione del lavoro di coordinamento dei docenti e l'organizzazione dei servizi amministrativi.

Per quanto riguarda gli altri ambiti, l'organizzazione di attività di aggiornamento è quella meglio valutata: il 47,2% degli insegnanti rileva dei cambiamenti positivi. Controversa è invece la valutazione delle risorse finanziarie disponibili: a fronte di un 46,5% di docenti che ha notato un miglioramento, vi è infatti un 29,8% che ne denuncia il peggioramento. Le modalità di gestione del personale docente sono valutate più negativamente rispetto ad altre (il 26,9% rileva dei cambiamenti negativi) mentre per quelle del personale non docente il 69,5% degli insegnanti non ha apprezzato alcun cambiamento.

Nel confronto tra l'indagine del 2005 e quella del 2001 anche gli insegnanti considerano aumentato l'impatto dell'autonomia sul sistema scolastico e in misura maggiore (la differenza tra le percentuali di "Nessun cambiamento" nei due anni è pari in media a 23,7 punti) rispetto ai dirigenti (-11,0); bisogna però considerare che i margini di variazione erano per questi ultimi decisamente ridotti¹⁵. Va poi evidenziato come i

¹⁵ Nel confronto tra le indagini del 2005 e del 2001 bisogna tenere conto di alcune variazioni nei formati di domanda e di risposta. La domanda di introduzione ai vari item è diversa nei due anni: "Nell'Istituzione scolastica presso la quale Lei insegna, l'attribuzione dell'autonomia alle scuole ha comportato dei cambiamenti (in positivo o in negativo) rispetto a:" nel 2005, "Per quanto riguarda la Sua attività di insegnante, l'entrata in vigore della normativa sull'autonomia didattica ha comportato un miglioramento o un peggioramento della situazione rispetto ad ognuno dei punti sotto indicati?" nel 2001. Anche il formato di risposta varia (si veda le intestazioni delle colonne della Tab. 1.5): in particolare nel 2005 è stata prevista anche la categoria di risposta "Non so/Non attivato nella scuola". Questa ultima variazione è probabilmente quella più rilevante: è infatti possibile che la categoria di risposta "Nessun cambiamento" sia sovrastimata nella prima indagine rispetto alla seconda raccogliendo parte delle risposte di coloro che nel 2001 non erano in grado di esprimere un giudizio e ai quali nel 2005 è stata invece offerta una possibilità di risposta più consona.

Tab. 1.5 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia secondo gli insegnanti

	2005					2001			Differenza 2005-2001			
	Cambia- menti positivi	Nessun cambia- mento	Cambia- menti negativi	[N]	Non so/ Non attivato % sul totale dei rispondenti	Non risponde % sul totale degli intervistati	Migliora- mento	Rimasto uguale	Peggiora- mento	Cambia- menti positivi	Nessun cambia- mento	Cambia- menti negativi
a) Ambito didattico												
Attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi	60,9	23,1	16,0	[746]	10,5	6,1	23,5	71,2	5,3	37,4	-48,1	10,7
Organizzazione di attività di recupero e sostegno	56,4	36,7	6,9	[795]	4,8	5,8	28,0	64,2	7,8	28,4	-27,5	-0,9
Iniziative di orientamento scolastico e professionale	49,7	47,0	3,3	[596]	25,7	9,6	23,3	71,4	5,3	26,5	-24,5	-2,0
Modalità di elaborazione del Progetto di Istituto	48,7	45,8	5,6	[735]	10,5	7,5	36,8	51,2	12,0	11,9	-5,4	-6,5
Flexibilità del gruppo classe o delle classi	42,1	49,7	8,3	[723]	12,2	7,2	16,5	78,9	4,6	25,6	-29,3	3,7
Compensazione tra le discipline e le attività (45% o 30% del protocollo MIUR-PAT)	40,6	35,8	23,6	[582]	25,8	11,6	11,7	81,0	7,3	28,9	-45,2	16,3
Sistemi di valutazione	26,0	64,3	9,7	[750]	8,6	7,6	9,9	84,4	5,7	16,1	-20,1	4,0

b) Ambito organizzativo												
Adattamento del calendario scolastico	55,9	34,2	10,0	[811]	3,0	5,7	16,2	77,1	6,7	39,7	-43,0	3,3
Convenzioni con soggetti istituzionali terzi	53,0	43,5	3,5	[697]	15,7	6,8	22,3	71,9	5,8	30,7	-28,4	-2,3
Flessibilità dell'orario e durata delle lezioni	43,6	40,6	15,7	[785]	6,0	5,9	15,5	76,8	7,7	28,1	-36,2	8,1
Costituzione di reti con altre scuole	40,3	56,6	3,1	[602]	27,6	6,4	15,5	81,2	3,3	24,8	-24,5	-0,2
Potere decisionale del dirigente scolastico	34,1	37,0	28,9	[759]	5,9	9,1	18,7	54,7	26,6	15,4	-17,7	2,3
Organizzazione di attività comuni con altre scuole	33,3	64,3	2,4	[620]	24,8	7,0	18,5	76,3	5,3	14,8	-12,0	-2,8
Organizzazione del lavoro di coordinamento dei docenti	32,2	54,5	13,3	[781]	5,6	6,9	-	-	-	-	-	-
Organizzazione dei servizi amministrativi	25,9	60,4	13,7	[642]	20,9	8,6	12,7	54,8	32,5	13,2	5,6	-18,8
c) Altri ambiti												
Organizzazione di attività di aggiornamento	47,2	38,3	14,4	[807]	2,6	6,6	23,0	67,8	9,1	24,2	-29,5	5,3
Risorse finanziarie disponibili	46,5	23,7	29,8	[729]	10,5	8,1	36,3	45,0	18,7	10,2	-21,3	11,1
Modalità di gestione del personale docente	27,9	45,2	26,9	[727]	10,8	8,1	12,0	60,3	27,7	15,9	-15,1	-0,8
Modalità di gestione del personale non docente	18,9	69,5	11,5	[490]	37,0	12,3	7,5	74,6	17,9	11,5	-5,1	-6,4

Nota: i dati dell'Indagine 2005 sono pesati. Fonte: elaborazione sui dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

23,7 punti percentuali medi di “Nessun cambiamento” in meno nel 2005 rispetto al 2001 si scompongono in 22,4 punti percentuali in più di cambiamento positivo e in un 1,3% in più di cambiamento negativo. In altri termini la gran parte del cambiamento è valutata di segno positivo.

Nel dettaglio delle singole voci, si evidenziano tre aspetti fortemente dinamici, per i quali la percentuale di insegnanti che non denunciava alcun cambiamento è diminuita di oltre 40 punti. Nel primo caso (attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi) sono aumentati, anche se in misura diversa, sia i cambiamenti positivi sia quelli negativi; nel secondo caso (compensazione tra le discipline e le attività) si osserva un deciso aumento dei cambiamenti negativi e infatti questa voce è nei valori del 2005 – come detto sopra – una di quelle più critiche; nel terzo caso invece (adattamento del calendario scolastico) il cambiamento è sostanzialmente tutto di segno positivo. Vi sono infine due voci per le quali il livello di cambiamento è basso o comunque non molto difforme da quello medio ma che vedono da un lato una sensibile diminuzione dei giudizi negativi (organizzazione dei servizi amministrativi) e dall'altro un loro aumento (risorse finanziarie disponibili).

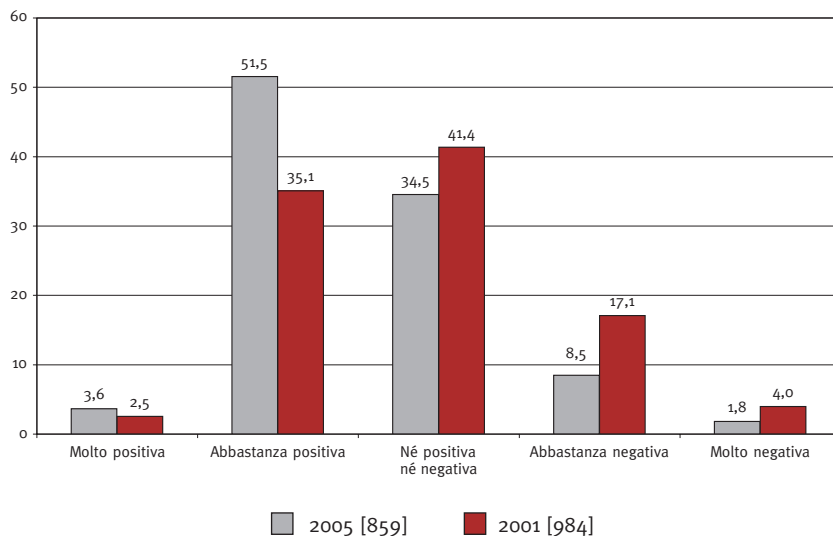
Sempre relativamente agli insegnanti, nell'indagine del 2005 così come in quella del 2001, è stata loro posta una domanda sulla valutazione complessiva dell'impatto dell'autonomia sul sistema educativo provinciale. Le risposte confermano il miglioramento – tra le due indagini – del giudizio dei docenti già evidenziato dall'indice sintetico costruito a partire dai singoli item. La maggioranza degli insegnanti (51,5%) valuta abbastanza positivamente l'autonomia scolastica mentre la stessa scelta nel 2001 era stata fatta dal 35,1% degli intervistati. Aumentano anche coloro che esprimono la valutazione migliore (“Molto positiva”) ma soprattutto diminuiscono sensibilmente coloro che non danno un segno al proprio giudizio e gli insegnanti che manifestano una valutazione negativa (Fig. 1.3). Elementi di apprezzamento da parte degli insegnanti sugli spazi concessi dall'autonomia di sperimentare percorsi didattici diversi erano emersi anche nell'indagine esplorativa condotta tramite focus group; in quella sede veniva anche evidenziato come esista ancora un certo disorientamento fra le varie componenti scolastiche che causa a volte resistenze, conflitti, competizione fra i docenti per accedere a risorse ritenute insufficienti.

Ai genitori sono state poste due serie di domande, una prima a carattere generale rivolta a tutto il campione, una seconda specifica – e analoga alle domande poste a dirigenti e insegnanti – rivolta solo a quelle famiglie il cui alunno/studente più anziano frequenta la terza media o classi successive. Questa selezione del campione si è resa necessaria per assicurarsi che i genitori rispondessero sulla base della loro esperienza di quella che è stata la scuola precedente la riforma.

Per quanto riguarda le sei voci sottoposte al giudizio di tutti i genitori, ve ne sono due che si mettono in evidenza, l'una in positivo e l'altra in negativo (Fig. 1.4):

- meno di un intervistato su dieci esprime un parere negativo sulla qualità dell'insegnamento, e quasi un terzo dei genitori esprime una valutazione molto positiva;
- l'area di valutazione negativa più estesa riguarda il coinvolgimento dei genitori nelle attività di insegnamento.

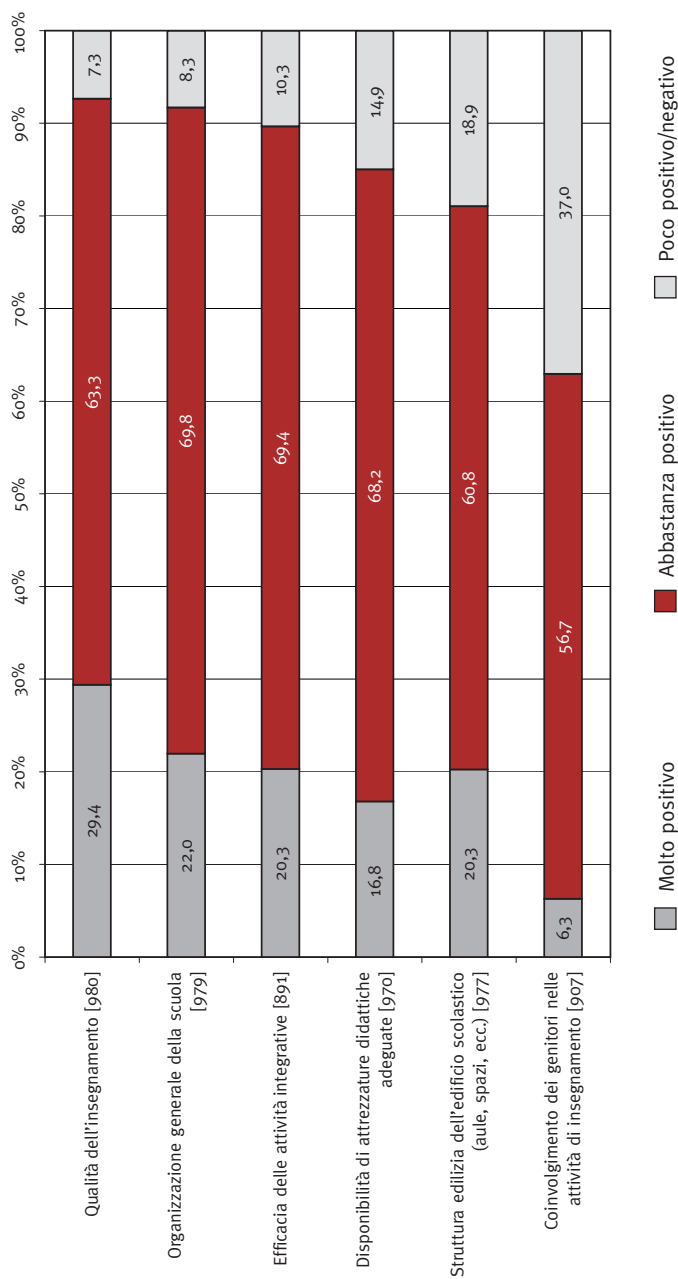
Fig. 1.3 - Insegnanti: valutazione complessiva dell'impatto dell'autonomia sul sistema educativo provinciale



Fonte: elaborazione sui dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

Note: Numero rispondenti tra parentesi quadre; i dati dell'indagine 2005 sono pesati.

Fig. 1.4 - Genitori: valutazione della didattica, dell'organizzazione e delle strutture scolastiche



Note: Numero rispondenti tra parentesi quadre.

Tra questi due estremi troviamo quattro voci che raccolgono giudizi piuttosto simili, in ogni caso positivi. Passandoli in rassegna da quelli valutati relativamente meglio a quelli valutati relativamente peggio troviamo: l'organizzazione generale della scuola ("Molto positivo" + "Abbastanza positivo" = 91,7%), l'efficacia delle attività integrative (89,7%), la disponibilità di attrezzature didattiche adeguate (85,1%) e la struttura edilizia dell'edificio scolastico (aule, spazi, ecc.) (81,1%).

Le domande rivolte al sottocampione dei genitori che hanno figli sufficientemente grandi da avere fatto l'esperienza della scuola prima dell'autonomia (ovvero frequentanti la terza media o classi successive), per quanto interessanti, vanno interpretate con la dovuta cautela. Si tratta infatti di una batteria di item molto specifici – gli stessi proposti a dirigenti e insegnanti – sui quali può risultare difficile esprimere un giudizio per quegli attori sociali che sono inseriti perlopiù indirettamente nel sistema scolastico. Infatti non hanno saputo rispondere alle diverse voci in media il 52,7% dei genitori e sono pochi gli item per i quali la percentuale di "Non so" può essere considerata fisiologica (Tab. 1.6)¹⁶.

La particolare posizione dei genitori rispetto al sistema scolastico si riflette anche sulle risposte di chi ha ritenuto di avere gli elementi sufficienti per esprimere un giudizio. È infatti decisamente più elevata la percentuale di chi non ha notato alcun cambiamento (71,4%) rispetto alle analoghe percentuali tra i dirigenti (26,0%) e tra gli insegnanti (45,8%). È difficile pensare che questi valori non siano influenzati da un livello inevitabilmente più basso di coinvolgimento nel sistema scolastico. Conseguenza di questa alta percentuale di genitori che confluiscono nella modalità "Nessun cambiamento" è anche che coloro che apprezzano dei cambiamenti positivi sono decisamente contenuti (23,1%) nel confronto coi dirigenti (71,6%) e con gli insegnanti (41,2%)¹⁷. Pur con tutte le cautele del caso – che abbiamo appena passato in rassegna – il dato è rilevante e particolarmente stridente se confrontato con gli ottimi giudizi

¹⁶ *Sistemi di valutazione (36,1%), adattamento del calendario scolastico (27,3%), flessibilità dell'orario e durata delle lezioni (27,6%).*

¹⁷ *La percentuale di genitori che rilevano dei cambiamenti negativi (5,5%) si colloca invece a metà strada tra gli insegnanti (13,0%) e i dirigenti (2,4%), anche se più vicini a questi ultimi.*

Tab. 1.6 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia secondo i genitori (aventi un figlio/a che frequenta almeno la terza media)

	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi	Totale %	[N]	Non so % sul totale dei rispondenti
a) Ambito didattico						
Organizzazione di attività di recupero e sostegno	36,6	56,9	6,5	100,0	[232]	44,9
Attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi	36,2	57,6	6,2	100,0	[210]	50,1
Iniziative di orientamento scolastico e professionale	30,5	64,5	5,0	100,0	[220]	47,7
Flexibilità del gruppo classe o delle classi	23,8	69,5	6,7	100,0	[164]	61,0
Modalità di elaborazione del progetto di istituto	19,4	77,4	3,2	100,0	[186]	55,8
Sistemi di valutazione	16,4	78,4	5,2	100,0	[269]	36,1
Compensazione tra le discipline e le attività (15% o 30% del protocollo MIUR-PAT)	13,8	75,0	11,3	100,0	[80]	81,0
b) Ambito organizzativo						
Responsabilità e potere decisionale del dirigente scolastico	29,0	65,1	5,9	100,0	[186]	55,8
Convenzioni con soggetti istituzionali terzi	26,3	71,1	2,6	100,0	[190]	54,9
Adattamento del calendario scolastico	24,8	70,3	4,9	100,0	[306]	27,3

Organizzazione di attività comuni con altre scuole	22,7	73,9	3,4	100,0	[207]	50,8
Flessibilità dell'orario e durata delle lezioni	22,6	71,8	5,6	100,0	[305]	27,6
Costituzione di reti con altre scuole	22,0	74,3	3,7	100,0	[191]	54,6
Organizzazione del lavoro di coordinamento dei docenti	16,4	79,5	4,1	100,0	[171]	59,4
c) Altri ambiti						
Organizzazione di attività di aggiornamento	23,9	73,0	3,1	100,0	[163]	61,3
Risorse finanziarie disponibili	21,7	68,9	9,4	100,0	[180]	57,2
Modalità di gestione del personale non docente	15,9	79,0	5,1	100,0	[157]	62,7
Modalità di gestione del personale docente	13,1	79,2	7,7	100,0	[168]	60,1
Media	23,1	71,4	5,5			52,7

generali sul sistema scolastico di cui si è appena detto. Non si può quindi non evidenziare una certa invisibilità degli effetti della riforma dell'autonomia scolastica agli occhi dei genitori.

Nel dettaglio dei singoli ambiti vanno evidenziati alcuni aspetti. Nell'ambito didattico sono tre le voci che raccolgono una percentuale di cambiamenti positivi superiore alla media: organizzazione di attività di recupero e sostegno, attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi e iniziative di orientamento scolastico e professionale. In ambito organizzativo si evidenzia in positivo una sola voce – la responsabilità e il potere decisionale del dirigente scolastico (29,0%) – mentre tra le restanti voci si nota il giudizio negativo sulle risorse disponibili: il 9,4% dei genitori sostiene che a tale proposito i cambiamenti prodotti dall'autonomia sono stati peggiorativi. Va sottolineato che nei focus group alcuni genitori avevano evidenziato come il processo di attuazione dell'autonomia avesse visto i genitori più come spettatori che come protagonisti attivi, posti spesso a margini dei processi decisionali, come ad esempio nel caso della messa a punto del POF, non di rado presentato loro già confezionato. Pur sottolineando la loro “incompetenza” tecnico-didattica e lo scarso interessamento di molti, alcuni genitori rivendicavano la necessità di un maggiore coinvolgimento e un desiderio di partecipare ai processi di costruzione dell'autonomia.

1.3. Gli assi del cambiamento

Gli aspetti finora considerati per valutare il cambiamento prodotto dall'autonomia scolastica sono molteplici ed è inevitabile che ne derivi una certa frammentazione del quadro interpretativo complessivo. Per cercare di andare oltre questo problema e produrre indici sintetici che permettessero anche confronti più raffinati, sull'insieme dei campioni dei dirigenti, degli insegnanti e dei genitori, relativamente alle domande sui cambiamenti prodotti dall'autonomia, è stata sviluppata una analisi delle corrispondenze multiple, nella sua versione olandese nota come Homegeneity analysis (Homals)¹⁸.

¹⁸ Homals può essere interpretata come un'analisi fattoriale per variabili ordinali dove le misure di discriminazione ci dicono della forza dei legami tra le variabili e la dimensione-fattore sottostante. Questa procedura, per ogni dimensione, attribuisce alle categorie delle variabili in esame dei nuovi valori noti come quantificazioni di categoria. Una media

L'aspettativa che ha guidato l'analisi era quella di trovare le dimensioni del cambiamento indotto dalla riforma scolastica. Tale aspettativa è andata delusa, indicando quindi come i diversi ambiti di cambiamento – didattico, organizzativo, ecc. – viaggino sostanzialmente di pari passo, almeno in quella che è la percezione dei principali attori del sistema (dirigenti, insegnanti, genitori). In altri termini, i diversi ambiti si tengono assieme: non solo i cambiamenti vanno nella stessa direzione, ma camminano alla stessa velocità.

Ciononostante l'analisi delle corrispondenze multiple ha prodotto comunque una soluzione rappresentabile in termini multidimensionali: la prima dimensione contrappone coloro che hanno un atteggiamento “caldo” rispetto all'autonomia (credono cioè che abbia comportato dei cambiamenti di segno positivo) rispetto a tutti gli altri; la seconda invece distingue i “tiepidi” (l'autonomia non ha comportato cambiamenti) dai “freddi” (l'autonomia ha comportato dei cambiamenti ma di segno negativo). Si crea quindi uno spazio cartesiano dove più una categoria è “calda” rispetto all'autonomia più tende a collocarsi a destra (sul versante positivo dell'asse delle ascisse, quello dei cambiamenti positivi), più è “fredda” più tende a collocarsi in alto (sul versante positivo dell'asse delle ordinate, quello dei cambiamenti negativi), più è “tiepida” più tende a collocarsi in basso a sinistra (sui versanti negativi degli assi delle ascisse e delle ordinate).

Tenendo conto di queste coordinate andiamo a vedere dove si collocano le diverse categorie, a cominciare da quelle principali (dirigenti, insegnanti e genitori). La Fig. 1.5 costituisce una ottima rappresentazione grafica di quanto si è detto nel paragrafo precedente. I dirigenti sono – e di molto¹⁹ – i più “caldi” rispetto all'autonomia, sono coloro che in maggior misura ritengono che questa abbia comportato dei cambiamenti positivi. Distanti dai dirigenti ma vicini tra di loro sono invece gli insegnanti

*ponderata di queste permette di assegnare ad ogni caso un proprio punteggio che è poi trattabile similmente a quanto avviene con i punteggi fattoriali. Utilizzando l'analisi delle corrispondenze multiple è quindi possibile ottenere, da un insieme di variabili ordinali relative ai cambiamenti prodotti dall'autonomia scolastica, variabili cardinali interpretabili come indice di cambiamento (M. J. Greenacre, *Correspondence Analysis in Practice*, Academic Press, San Diego, 1993; M. J. Greenacre e J. Blasius (a cura di), *Visualization of Categorical Data*, Academic Press, San Diego, 1998; J. P. Van de Geer, *Multivariate Analysis of Categorical Data: Applications*, Sage Publications, Newbury Park, 1993).*

¹⁹ Si tenga anche conto delle diverse scale dell'asse delle ascisse e dell'asse delle ordinate della Fig. 1.5.

Fig. 1.5 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia scolastica: risultati dell'analisi delle corrispondenze multiple (dirigenti, insegnanti, genitori)

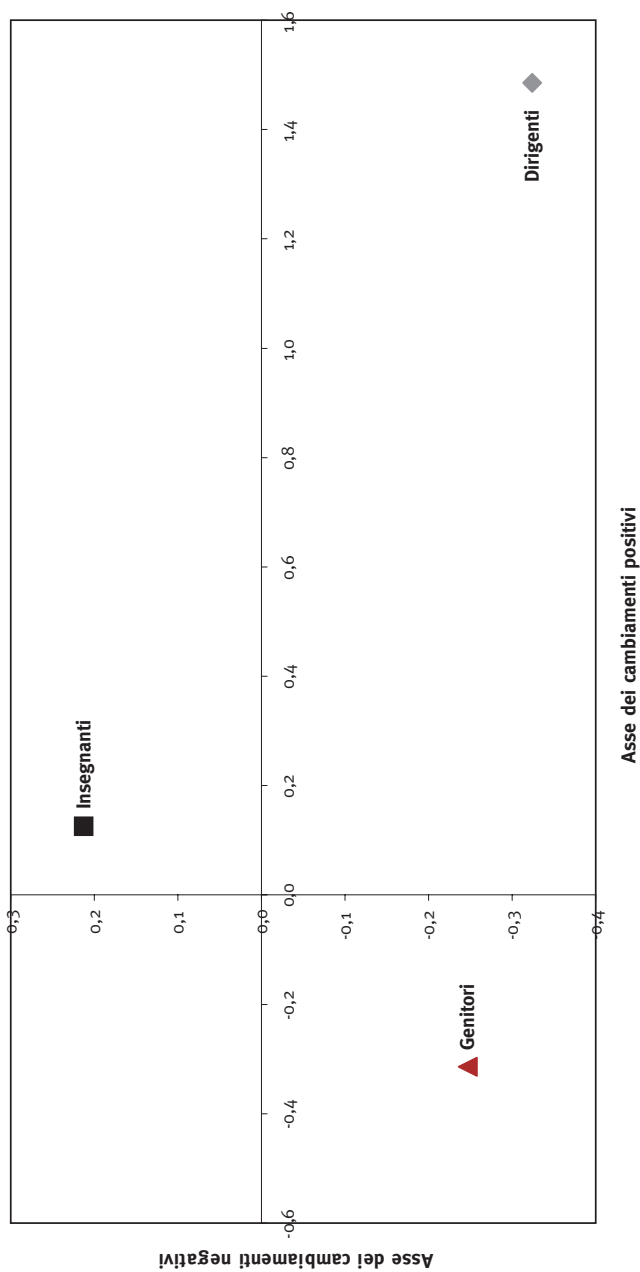
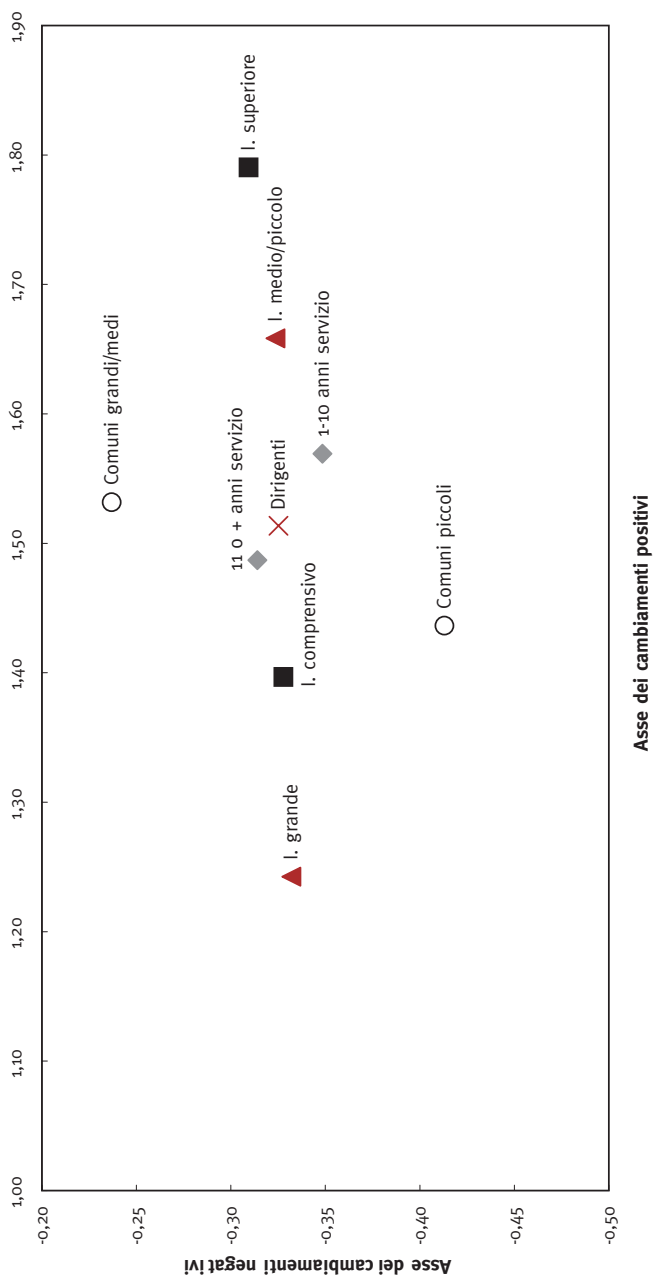


Fig. 1.6 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia scolastica: risultati dell'analisi delle corrispondenze multiple (dirigenti)



e i genitori: i primi sono però i più freddi nei confronti dell'autonomia (i cambiamenti sono stati negativi) e di fatti vanno a collocarsi sul lato positivo dell'asse dei cambiamenti negativi (quello delle ordinate), mentre i genitori sono i più tiepidi (i cambiamenti non ci sono stati) e si collocano sui lati negativi di entrambi gli assi²⁰.

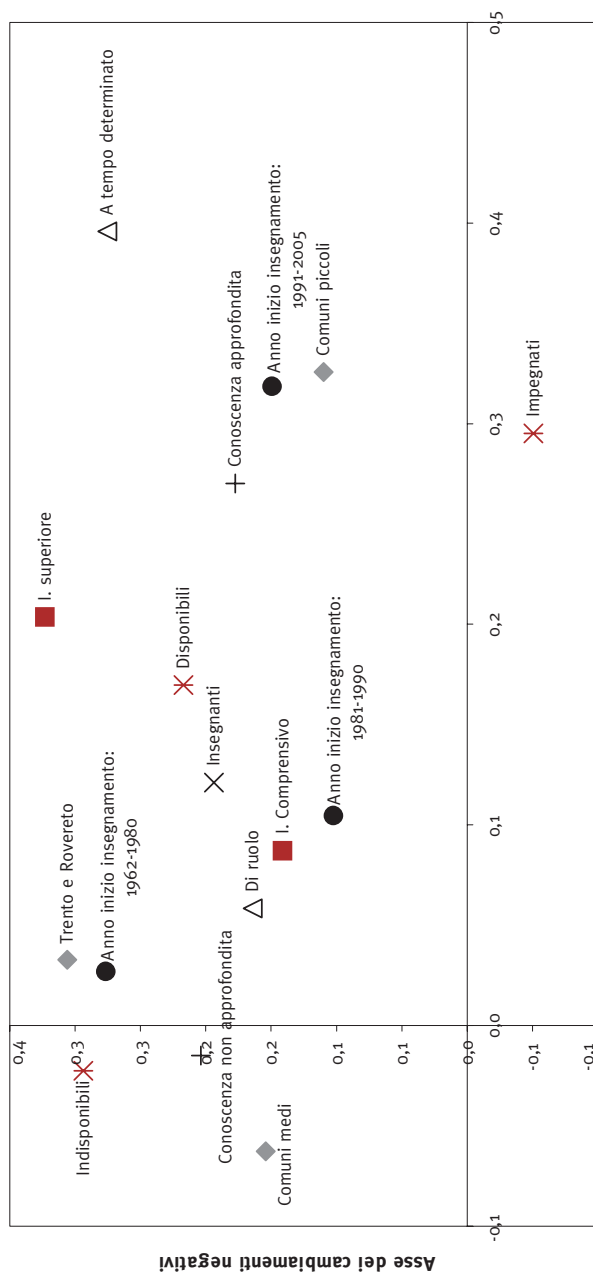
Aumentiamo a questo punto il livello di complessità della nostra analisi andando a considerare le caratteristiche dei diversi attori del sistema scolastico. Dal punto di vista grafico è come se facessimo uno zoom su ognuno dei tre punti della Fig. 1.5 e la nuova risoluzione facesse affiorare punti prima impercettibili. Iniziamo dai dirigenti, che sono localizzati nel secondo quadrante dello spazio cartesiano, ossia quello delimitato dal lato positivo dell'asse delle ascisse e dal lato negativo dell'asse delle ordinate (Fig. 1.6). Prendendo come riferimento il dato complessivo dei dirigenti, indicato in figura da una "X", si nota in particolare come la valutazione di un cambiamento positivo sia venuta più dai dirigenti degli istituti superiori che da quelli degli istituti comprensivi, più dai dirigenti degli istituti di dimensione media o piccola che degli istituti di dimensione grande²¹.

Per quanto riguarda gli insegnanti, che occupano il primo quadrante dello spazio rappresentato nella Fig. 1.7 – ossia quello delimitato dal lato destro dell'asse orizzontale e dal lato superiore dell'asse verticale – si vede come gli insegnanti che nel primo paragrafo di questo capitolo abbiamo definito come "indisponibili" siano i più "freddi" rispetto all'autonomia assieme a coloro che ne hanno una conoscenza non approfondita. Anche i docenti delle scuole di Trento e Rovereto e dei comuni di grandezza media, così come quelli degli istituti comprensivi, sono più "freddi" di quelli delle scuole che hanno sede in piccoli comuni e degli istituti superiori. Infine anche la carriera è rilevante: i docenti a tempo determinato e quelli la cui carriera è iniziata da poco sono più "caldi" nei confronti della riforma rispetto ai loro colleghi di ruolo e che possono vantare più anni d'insegnamento.

²⁰ Non bisogna mai dimenticare che tutte queste valutazioni sono di ordine relativo: ad esempio, affermare che gli insegnanti sono freddi nei confronti dell'autonomia significa dire che sono più freddi di dirigenti e genitori ma non che sono tutti o per la maggior parte freddi rispetto alla riforma.

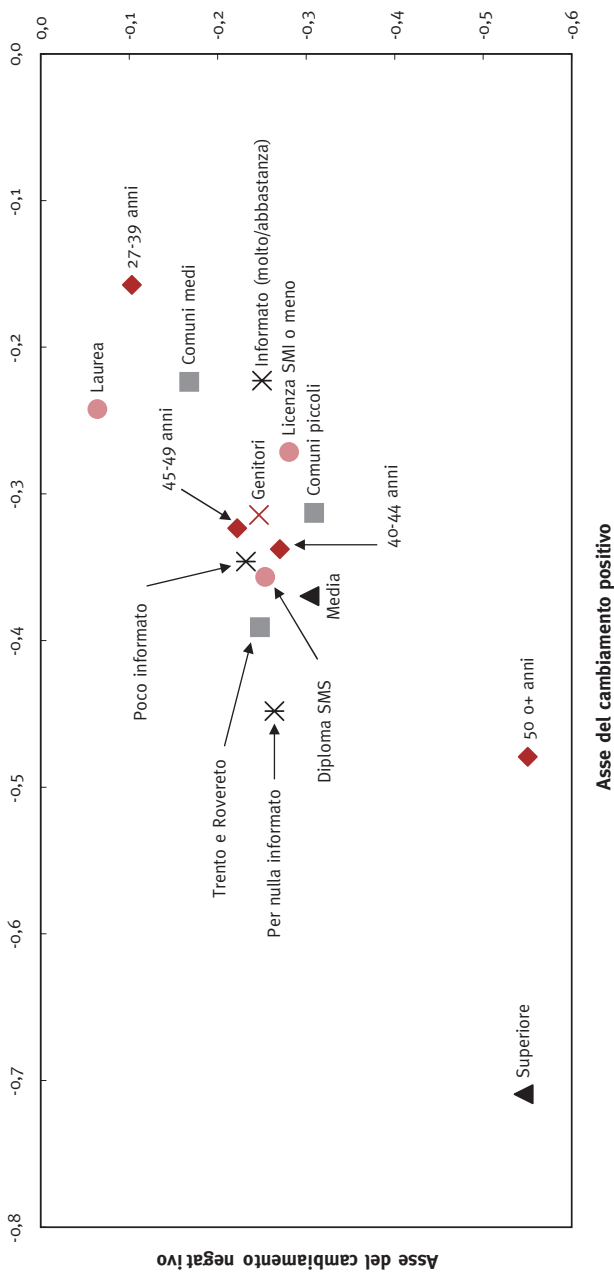
²¹ La variabile relativa all'anzianità di carica non mostra una significativa variabilità; la mostra invece la dimensione del comune dove ha sede la scuola ma più sull'asse verticale (dei cambiamenti negativi) che su quello orizzontale (dei cambiamenti positivi).

Fig. 1.7 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia scolastica: risultati dell'analisi delle corrispondenze multiple (insegnanti)



Asse dei cambiamenti positivi

Fig. 1.8 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia scolastica: risultati dell'analisi delle corrispondenze multiple (genitori)



Infine, tra i genitori (Fig. 1.8), i più “tiepidi” nei confronti dell'autonomia sono i più anziani rispetto ai più giovani, quelli il cui figlio maggiore frequenta la scuola superiore piuttosto che la scuola media – i due aspetti sono ovviamente legati – e i genitori meno informati rispetto ai più informati. Questi sono tutti localizzati nel terzo quadrante dello spazio rappresentato in figura, ossia in quello delimitato dal lato sinistro dell'asse orizzontale e dal lato inferiore dell'asse verticale.

Leggendo trasversalmente queste relazioni emergono interessanti regolarità, nonché alcune discordanze. Nella valutazione sia dei dirigenti sia degli insegnanti sono gli istituti superiori quelli che hanno maggiormente beneficiato della riforma dell'autonomia scolastica, mentre più “freddi” sono i giudizi di dirigenti e insegnanti degli istituti comprensivi. Queste opinioni sono difformi da quelle espresse dalle famiglie – i genitori degli studenti delle scuole superiori sono i più tiepidi – ma questo, come è già stato evidenziato, si lega all'età dei genitori e alla loro minore partecipazione al sistema scolastico. Quest'ultima considerazione introduce la seconda regolarità che è possibile desumere dalla lettura trasversale dei dati: quando partecipazione al sistema scolastico e conoscenza dell'autonomia sono state rilevate, ossia nel caso degli insegnanti e dei genitori, queste vanno di pari passo con la positività delle valutazioni. Infine, i dirigenti e gli insegnanti delle scuole che hanno sede in comuni piccoli sono più “caldi” verso l'autonomia rispetto ai loro colleghi degli istituti di Trento e Rovereto (nel caso dei comuni medi i giudizi sono invece dissonanti).

1.4. Le opinioni sull'autonomia

Per meglio articolare la valutazione dell'autonomia, l'indagine è stata arricchita di una serie di opinioni, rispetto alle quali i dirigenti e gli insegnanti erano chiamati a esprimere il loro accordo o il loro disaccordo. I risultati relativi ai dirigenti sono riportati nella Tab. 1.7 dove i diversi item sono ordinati per grado di accordo decrescente²².

²² Più precisamente le domande sono ordinate per Indice di Differenza Percentuale decrescente ($IDP = \text{Molto d'accordo} + \text{Abbastanza d'accordo} - \text{Poco d'accordo} - \text{Per nulla d'accordo}$). Questo indice esprime l'ampiezza del gap tra i favorevoli e i contrari.

Tab. 1.7 - Dirigenti: le opinioni sull'autonomia

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per nulla d'accordo	Totale %	[N]	IDP	Non risponde % sul totale degli intervistati
L'autonomia definisce spazi di libertà ma all'interno di un preciso quadro normativo	62,7	32,8	4,5	0,0	100,0	67	91,0	0,0
L'autonomia rappresenta un'opportunità di grande innovazione nella scuola	47,8	46,3	6,0	0,0	100,0	67	88,1	0,0
L'autonomia è un'opportunità per rendere flessibile la gestione della scuola e incontrare i bisogni degli allievi	49,3	43,3	7,5	0,0	100,0	67	85,1	0,0
L'autonomia non ha ancora prodotto molti frutti perché è ai primi passi	13,4	62,7	19,4	4,5	100,0	67	52,2	0,0
L'autonomia rappresenterà col tempo una sorta di rivoluzione del sistema scuola	25,8	47,0	24,2	3,0	100,0	66	45,5	1,5
L'autonomia farà crescere la professionalità dei docenti	15,2	47,0	30,3	7,6	100,0	66	24,2	1,5

L'autonomia si prende e non si chiede	14,1	37,5	34,4	14,1	100,0	64	3,1	4,5
Le norme sull'autonomia non hanno influenzato in modo determinante i processi nella scuola	11,9	38,8	40,3	9,0	100,0	67	1,5	0,0
In aula non è cambiato nulla	14,9	32,8	43,3	9,0	100,0	67	-4,5	0,0
L'autonomia è calata dall'alto	10,8	23,1	40,0	26,2	100,0	65	-32,3	3,0
L'autonomia è solo un nome, in realtà è cambiato ben poco	7,5	17,9	44,8	29,9	100,0	67	-49,3	0,0
L'autonomia non rappresenta nulla di nuovo per le nostre scuole, chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge	3,0	21,2	51,5	24,2	100,0	66	-51,5	1,5
I limiti dell'autonomia sono maggiori dei suoi vantaggi	4,5	7,6	54,5	33,3	100,0	66	-75,8	1,5
L'autonomia fa perdere tempo	0,0	3,0	36,4	60,6	100,0	66	-93,9	1,5

Nota: le domande sono ordinate per Indice di Differenza Percentuale decrescente (IDP = Molto d'accordo + Abbastanza d'accordo - Poco d'accordo - Per nulla d'accordo).

L'idea dell'autonomia come opportunità è quella che raccoglie il maggiore accordo: l'autonomia definisce spazi di libertà ma all'interno di un preciso quadro normativo (IDP=91,0), l'autonomia rappresenta un'opportunità di grande innovazione nella scuola (88,1), l'autonomia è un'opportunità per rendere flessibile la gestione della scuola e incontrare i bisogni degli allievi (85,1). Specularmene l'idea dell'autonomia come riforma limitata e perdita di tempo raccoglie i minori consensi tra i dirigenti: i limiti dell'autonomia sono maggiori dei suoi vantaggi (-75,8), l'autonomia fa perdere tempo (-93,9).

Questa stessa dimensione – autonomia come opportunità vs. autonomia come vincolo – la si ritrova grossomodo tra gli insegnanti (Tab. 1.8), ma una attenta analisi dei diversi gradi di accordo e del cambiamento nell'ordinamento degli item rivela alcune interessanti differenze, maggiori per le voci rappresentate nella Fig. 1.9. In particolare vi è un gruppo di tre item (i limiti dell'autonomia sono maggiori dei suoi vantaggi; l'autonomia è solo un nome, in realtà è cambiato ben poco; l'autonomia non rappresenta nulla di nuovo per le nostre scuole, chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge) che mantengono pressappoco la stessa posizione nell'ordinamento delle voci ma raggiungono un livello di accordo tra gli insegnanti decisamente superiore rispetto a quello che si stabilisce per i dirigenti: il caso più eclatante è quello dell'opinione per la quale l'autonomia scolastica non sarebbe altro che una operazione di facciata, la quale trova d'accordo un quarto dei dirigenti (25,4%) contro più della metà degli insegnanti (58,0%). Vi sono poi due item che nelle due diverse classifiche di accordo dei dirigenti e degli insegnanti cambiano, e di molto, la propria posizione. Il primo è relativo alla professionalità del personale docente (l'autonomia farà crescere la professionalità dei docenti), circa a metà nell'ordinamento dei dirigenti (62,2% di accordo) scivola nelle ultime posizioni nell'ordinamento degli insegnanti (39,7%). Il secondo è invece relativo a una presunta contraddizione dell'autonomia, ossia quella di essere una riforma "calata dall'alto": questa voce, tra le ultime posizioni nell'ordinamento dei dirigenti (trova l'accordo del 33,9% dei dirigenti, una quota certamente non trascurabile), sale tra le prime in quello degli insegnanti (addirittura il 74,7% condivide questa affermazione).

A questo punto, così come era successo nell'analisi dei cambiamenti prodotti dall'autonomia scolastica, si è manifestata l'esigenza di sintetizzare le diverse informazioni per potere approfondire l'analisi. Questa non è di per sé una operazione semplice: basta scorrere l'elenco degli item per ricavare l'impressione che possano fare riferimento a dimensioni diverse, che non tutti siano orientati coerentemente – situazione tale per cui l'accordo su determinati item rimanda a una opinione positiva dell'autonomia mentre l'accordo su altri rimanda invece a una opinione negativa – che alcune affermazioni siano ambigue, permettendo interpretazioni diverse e contraddittorie. Per superare questi problemi è stata applicata la stessa tecnica di analisi dei dati utilizzata nel precedente paragrafo – analisi delle corrispondenze multiple (Homogeneity analysis) – che ha permesso di individuare una dimensione (autonomia come opportunità vs. autonomia come continuità) per la quale si tiene conto solamente degli item con misure di discriminazione soddisfacenti²³. Si è così ottenuto un indice che va da 0 a 100, dove ottengono punteggi elevati coloro che concordano che l'autonomia sia un'opportunità per rendere flessibile la gestione della scuola e incontrare i bisogni degli allievi, faccia crescere la professionalità dei docenti ed offre una possibilità di grande innovazione nella scuola; ottengono invece punteggi bassi coloro che credono che i limiti dell'autonomia siano maggiori dei suoi vantaggi, che l'autonomia sia solo un nome ma in realtà sia cambiato ben poco, che faccia perdere tempo, che non rappresenti nulla di nuovo per le nostre scuole (chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge), che sia calata dall'alto e che in aula non sia cambiato nulla.

Nella Tab. 1.9 sono riportati i punteggi ottenuti dai dirigenti, dagli insegnanti e dai vari sottogruppi. Il primo dato che emerge è la conferma dello scarto tra dirigenti, che raggiungono un punteggio medio di 76, e insegnanti (59). Sono molto più vicini al polo dell'autonomia come opportunità i dirigenti degli istituti di istruzione superiore (79), degli istituti che hanno sede in comuni piccoli (77), con dieci anni o meno di servizio (77) e soprattutto i dirigenti degli istituti medi e piccoli (79): per questi infatti lo scarto con la categoria alternativa è particolarmente ampio.

²³ La dimensione raccoglie nove item, l'autovalore è pari a 0,48. La documentazione completa dell'analisi è disponibile presso gli autori.

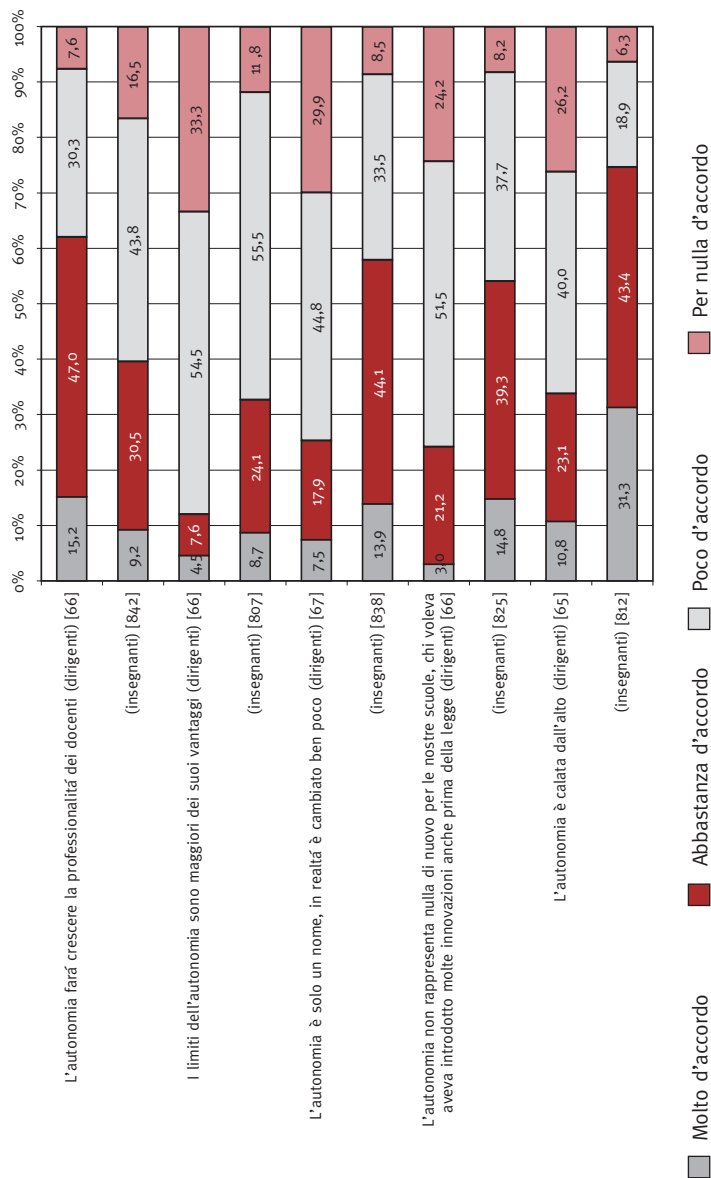
Tab. 1.8 - *Insegnanti: le opinioni sull'autonomia*

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per nulla d'accordo	Totale %	[N]	IDP	Non risponde % sul totale degli intervistati
L'autonomia definisce spazi di libertà ma all'interno di un preciso quadro normativo	37,7	51,4	9,3	1,6	100,0	835	78,3	6,0
L'autonomia rappresenta un'opportunità di grande innovazione nella scuola	28,3	51,3	17,4	3,0	100,0	828	59,1	6,8
L'autonomia è calata dall'alto	31,3	43,4	18,9	6,3	100,0	812	49,4	8,6
L'autonomia è un'opportunità per rendere flessibile la gestione della scuola e incontrare i bisogni degli allievi	28,2	46,5	19,0	6,3	100,0	842	49,4	5,2
L'autonomia non ha ancora prodotto molti frutti perché è ai primi passi	15,9	56,2	23,5	4,3	100,0	829	44,3	6,7
Le norme sull'autonomia non hanno influenzato in modo determinante i processi nella scuola	17,7	48,7	27,8	5,7	100,0	837	32,9	5,7
In aula non è cambiato nulla	24,0	41,0	26,8	8,2	100,0	843	30,0	5,1

L'autonomia non rappresenta nulla di nuovo per le nostre scuole, chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge	18,7	39,4	31,3	10,5	100,0	834	16,3	6,1
L'autonomia è solo un nome, in realtà è cambiato ben poco	13,9	44,1	33,5	8,5	100,0	838	15,9	5,6
L'autonomia rappresenterà col tempo una sorta di rivoluzione del sistema scuola	14,8	39,3	37,7	8,2	100,0	825	8,2	7,1
L'autonomia farà crescere la professionalità dei docenti	9,2	30,5	43,8	16,5	100,0	842	-20,7	5,2
I limiti dell'autonomia sono maggiori dei suoi vantaggi	8,7	24,1	55,5	11,8	100,0	807	-34,5	9,2
L'autonomia si prende e non si chiede	10,2	21,7	40,6	27,5	100,0	758	-36,2	14,6
L'autonomia fa perdere tempo	4,3	13,1	41,9	40,6	100,0	826	-65,0	7,0

Note: dati pesati; le domande sono ordinate per Indice di Differenza Percentuale decrescente (IDP = Molto d'accordo + Abbastanza d'accordo - Poco d'accordo - Per nulla d'accordo).

Fig. 1.9 - Dirigenti ed Insegnanti: le differenti opinioni sull'autonomia



Note: Numero rispondenti tra parentesi quadre; i dati relativi agli insegnanti sono pesati.

Tab. 1.9 - Dirigenti ed Insegnanti: scala delle opinioni sull'autonomia

	Punteggio	[N]
Dirigenti	76	[67]
Istituto pluri/comprendivo	75	[52]
Istituto di istruzione superiore	79	[15]
Istituto medio piccolo	79	[35]
Istituto grande	71	[31]
Comuni grandi/medi	74	[34]
Comuni piccoli	77	[33]
1-10 anni di servizio	77	[20]
11 o più anni di servizio	75	[42]
Insegnanti	59	[888]
Istituto pluri/comprendivo	60	[631]
Istituto di istruzione superiore	57	[257]
Elementare	60	[394]
Media/Superiore	60	[237]
Trento e Rovereto	58	[331]
Comuni medi	57	[219]
Comuni piccoli	61	[339]
Materie letterario-umanistiche	59	[223]
Materie matematico-scientifiche	55	[82]
Materie tecnico-applicative	58	[77]
Materie espressive	62	[56]
Di ruolo	59	[702]
A tempo determinato	61	[174]
Anno di inizio dell'insegnamento: 1962-1980	58	[364]
Anno di inizio dell'insegnamento: 1981-1990	58	[260]
Anno di inizio dell'insegnamento: 1991-2005	62	[240]
Conoscenza approfondita dell'autonomia	62	[414]
Conoscenza non approfondita dell'autonomia	56	[449]
Impegnati	64	[150]
Disponibili	60	[351]
Indisponibili	56	[333]
Maschio	59	[228]
Femmina	59	[630]

Nota: i dati relativi agli insegnanti sono pesati.

Per quanto riguarda invece gli insegnanti, interpretano l'autonomia come opportunità in misura maggiore coloro che lavorano presso gli istituti pluri/comprendivi (60), coloro la cui scuola ha sede in comuni piccoli (61), che hanno iniziato a insegnare più recentemente (1991-2005) (62), che hanno una conoscenza approfondita dell'autonomia scolastica (62) e che sono disponibili a impegnarsi (60) se non già impegnati nel sistema scolastico (64)²⁴.

²⁴ Le differenze relative agli insegnanti sono suffragate dalla significatività del test F dell'analisi della varianza.



capitolo 2

*L'organizzazione
delle istituzioni
scolastiche*

2. L'organizzazione delle istituzioni scolastiche

2.1. Il progetto di istituto

In questo capitolo desideriamo soffermarci sugli aspetti organizzativi dell'autonomia scolastica, cercando di capire in quale modo – e in che misura – la normativa abbia inciso sulla pianificazione delle scuole. Iniziamo la nostra analisi dal Progetto di istituto che rappresenta uno degli strumenti imprescindibili dell'autonomia organizzativa, per cui è fondamentale comprendere come viene elaborato, quali criteri di valutazione prevede e come affronta la questione della flessibilità²⁵.

Dall'edizione 2001 dell'indagine sull'autonomia scolastica era emerso che il Progetto di istituto veniva predisposto molto spesso (nell'85,5% delle scuole) da una commissione o da un gruppo designato dal collegio docenti. Di rado (10,5%) era prevalentemente il dirigente scolastico a preparare il Progetto e – ancor più di rado (3,9%) – lo faceva prevalentemente il docente incaricato della funzione obiettivo. Nel 2005 la situazione appare pressoché immutata, visto che nella maggior parte delle scuole (84,8%) la commissione continua ad esercitare un ruolo di primo piano nell'elaborazione e nell'aggiornamento del Progetto di istituto. Rispetto a quattro anni fa, vi sono lievi variazioni che riguardano il docente incaricato della funzione obiettivo e il dirigente scolastico: per il primo il peso risulta lievemente aumentato (attualmente il 7,6% degli insegnanti con questo ruolo dà il proprio contributo); per il secondo è leggermente diminuito (dal 10,5% al 6,1%)²⁶.

Poiché il Progetto di istituto continua a essere caratterizzato da un forte grado di collegialità, è interessante verificare se sia cambiata la

²⁵ Tutte le domande cui fa riferimento la prima parte del presente paragrafo sono state poste ai dirigenti scolastici.

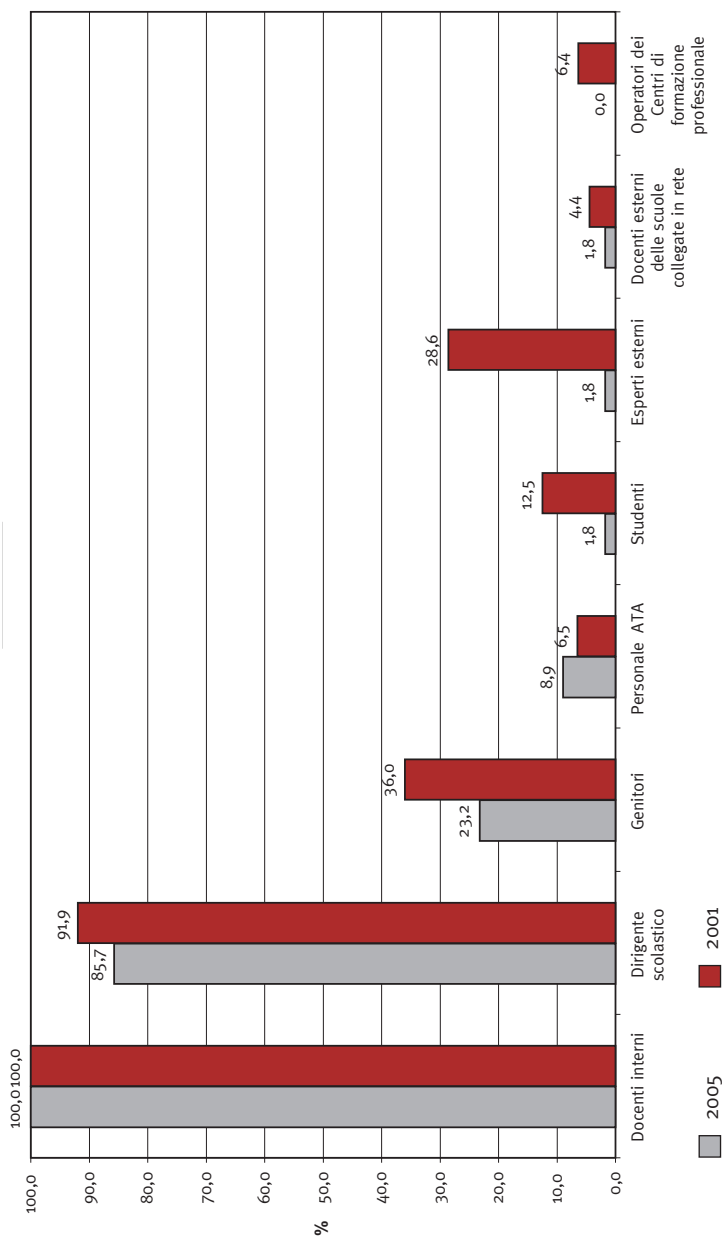
²⁶ Dati non riportati in tabella/figura.

composizione della commissione (o del gruppo incaricato). Nel 2001 vi era una maggiore eterogeneità fra i soggetti che partecipavano alla commissione, mentre oggi essa è guidata quasi esclusivamente da docenti e dirigenti. Possiamo dire, quindi, che in questi anni l'autonomia scolastica, anziché incentivare una maggiore apertura verso l'esterno, ha consolidato il ruolo delle figure interne al sistema scolastico.

La Fig. 2.1 mostra in dettaglio come è cambiata la partecipazione dei vari soggetti alla commissione. Oggi come ieri tutte le commissioni/gruppi di progetto vedono la presenza dei docenti interni e quasi tutte (91,9% nel 2001; 85,7% nel 2005) quella dei dirigenti. Tuttavia – ad eccezione del personale ATA (+2,4%) – la partecipazione degli altri soggetti interni ed esterni alla scuola si è notevolmente ridotta. Particolarmente accentuato appare il ripiegamento dei cosiddetti “esperti esterni”, che al momento sono praticamente assenti (1,8%), mentre quattro anni fa partecipavano al 28,6% dei gruppi di progetto. È opportuno sottolineare, inoltre, il mutamento della partecipazione di genitori e studenti, la cui contrazione è meno accentuata (rispettivamente -12,8% e -10,2%) ma molto significativa, poiché sono i fruitori principali dei servizi erogati dal sistema scolastico.

In linea teorica, tutti i soggetti interessati possono formulare proposte per la predisposizione del Progetto di istituto, che facciano o meno parte della commissione/gruppo incaricato. In pratica, si nota una forte sovrapposizione fra chi partecipa alla commissione e chi è stato più attivo nell'avanzare suggerimenti. Tutti i docenti interni e quasi tutti i dirigenti scolastici hanno contribuito “abbastanza” o “molto” a formulare proposte per elaborare il Progetto di istituto (vedi tab.2.1). Essi sono seguiti, a grande distanza, dai genitori (poco più della metà), dal personale non docente (circa 1/5), dai rappresentanti di enti locali, dagli studenti, da esperti esterni e da docenti esterni. Il divario fra docenti interni/dirigenti e gli altri soggetti della scuola diventa ancora più marcato se ci si limita a considerare chi ha contribuito “molto”: infatti, mentre il 78,5% dei docenti interni e il 56,9% dei dirigenti si è attivato notevolmente nell'avanzare idee per il Progetto di istituto, nessun genitore, studente, docente esterno – e solamente una parte esigua del personale non docente, degli enti locali e di esperti esterni – ha partecipato in tale misura.

Fig. 2.1 - Membri della Commissione/Gruppo di progetto (dirigenti)



Fonte: elaborazione sui dati dell'indagine sull'autonomia scolastica in Trentino, 2001 e 2005.
 Note: N (2005) = 56; N (2001) = 65 46.

Tab. 2.1 - Grado col quale i diversi soggetti hanno contribuito con le loro proposte all'elaborazione del progetto di istituto (dirigenti)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Totale %	[N]	IDP
Docenti interni	78,5	21,5	0,0	0,0	100,0	[65]	100,0
Dirigente	56,9	38,5	4,6	0,0	100,0	[65]	90,8
Genitori	0,0	52,1	43,8	4,2	100,0	[48]	4,2
Personale non docente	2,4	19,0	54,8	23,8	100,0	[42]	-57,1
Rappresentanti degli enti locali	2,9	14,3	25,7	57,1	100,0	[35]	-65,7
Studenti	0,0	15,6	25,0	59,4	100,0	[32]	-68,8
Esperti esterni	3,0	9,1	12,1	75,8	100,0	[33]	-75,8
Docenti esterni delle scuole collegate in rete	0,0	4,2	8,3	87,5	100,0	[24]	-91,7

Nota: le domande sono ordinate per Indice di Differenza Percentuale decrescente (IDP = Molto d'accordo + Abbastanza d'accordo - Poco d'accordo - Per nulla d'accordo).

Fonte: elaborazione sui dati dell'Indagine sull'autonomia scolastica in Trentino, 2005.

Purtroppo una certa differenza nella formulazione delle domande non consente di effettuare un puntuale confronto con i risultati della precedente edizione dell'indagine²⁷. Ciononostante, nel 2001 gli organismi/associazioni dei genitori avevano contribuito all'elaborazione del 45% dei Progetti; gli enti locali avevano partecipato al 26%; il comitato studentesco al 15%. Questi dati suggeriscono che il contributo dei genitori è un poco aumentato; che il ruolo degli enti locali è lievemente diminuito; che quello degli studenti rimane stabile e continua ad attestarsi su valori bassi.

La normativa riguardante l'autonomia scolastica prevede che il Progetto di istituto stabilisca dei criteri per la valutazione dei processi e dei risultati conseguiti. Per tale motivo si è chiesto ai dirigenti scolastici se siano previste specifiche modalità per verificare il livello di soddisfazione dei genitori, degli studenti o degli enti/associazioni presenti sul territorio.

²⁷ Nel 2001 questa domanda prevedeva una risposta dicotomica e prendeva in considerazione categorie leggermente diverse.

Nella grande maggioranza delle scuole (90,7%) il Progetto di istituto prevede una verifica del livello di soddisfazione dei genitori e l'84,4% l'ha anche attuata. Si tratta di un notevole miglioramento rispetto al 2001, quando l'81,9% degli istituti prevedeva una verifica della gradimento dei genitori ma pochi (il 26,4%) riuscivano a metterla in pratica.

Una dinamica simile riguarda anche le altre due categorie. In particolare, gli istituti che prevedono di valutare il livello di soddisfazione degli studenti sono aumentati del 9,8%, e quelli che attuano davvero tali verifiche del 35,5%. Per quanto riguarda gli enti/associazioni presenti sul territorio la situazione è leggermente diversa: si registra, infatti, un aumento consistente nella quota di scuole che prevedono la valutazione (+22,6%), ma una crescita contenuta delle scuole che la mettono in pratica (+6,7%).

Volendo esprimere un giudizio complessivo, possiamo dire che le scuole sono attualmente più sensibili alle opinioni di genitori e studenti e manifestano questa maggiore attenzione sia menzionando la valutazione

Tab. 2.2 - L'attuazione di verifiche sul grado di soddisfazione dei diversi soggetti (dirigenti)

2005					
	Sì	No	Non prevista dal progetto di istituto	Totale %	[N]
Genitori	84,4	6,3	9,4	100,0	[64]
Studenti	56,1	14,0	29,8	100,0	[57]
Enti/ associazioni presenti sul territorio	8,9	37,8	53,3	100,0	[45]
2001					
Genitori	26,4	55,6	18,1	100,0	[72]
Studenti	20,6	39,7	39,7	100,0	[63]
Enti/ associazioni presenti sul territorio	1,9	22,2	75,9	100,0	[54]

Fonte: elaborazione su dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

del loro livello di soddisfazione nel Progetto, sia concretizzando il processo valutativo. Anche la considerazione degli enti/associazioni presenti sul territorio è maggiore rispetto al passato, ma essa tende a rimanere sulla carta, e solo in misura ridotta si trasforma in realtà.

Infine, per quanto riguarda la flessibilità (uno degli aspetti principali regolamentati dal Progetto di istituto), è possibile concretizzarla sia intervenendo sui tempi di insegnamento, sia modificando i gruppi di apprendimento. Per quanto riguarda la dimensione temporale, tre quarti degli istituti scolastici realizzano la flessibilità dell'orario modificando l'unità oraria delle lezioni; il 54,7% effettuando modifiche compensative riguardanti il monte ora per qualche disciplina; il 40,6% introducendo nuove materie nell'orario obbligatorio. Molto meno frequenti sono, invece, le modifiche dell'orario settimanale (26,6%) e del calendario annuale (21,9%)²⁸. Queste ultime due forme di flessibilità non soltanto sono meno preferite rispetto alle precedenti, ma hanno anche subito un forte calo rispetto a quattro anni fa, quando quasi la metà dei dirigenti (48%) affermava di averle messe in pratica²⁹. È però probabile che queste forme di flessibilità siano talmente sedimentate da non essere più percepite come qualcosa di nuovo.

Come si è già accennato, la flessibilità può essere introdotta attraverso la duttilità dei tempi scolastici, ma anche creando una certa elasticità dei gruppi di apprendimento. Secondo le testimonianze dei dirigenti, molte scuole realizzano attività in gruppi appartenenti alla stessa classe (81,5%), attività in classi parallele (67%) o in gruppi appartenenti a classi diverse ma dello stesso livello (67%). Meno frequenti, invece, sono le attività di tipo verticale, ossia effettuate in gruppi appartenenti a classi diverse e di livello diverso (42,2%)³⁰. Dal momento che gli altri tipi di gruppi di apprendimento sono piuttosto diffusi e che questo tipo è l'unico implementato in meno della metà delle scuole, si può ipotizzare che

²⁸ *Dati non riportati in tabella/figura.*

²⁹ *Anche per questa domanda non è possibile effettuare un confronto esaustivo, poiché nel 2001 le uniche forme di flessibilità rispetto alle quali i dirigenti erano stati chiamati a rispondere erano state "l'adattamento del calendario annuale" e "l'adozione della settimana corta".*

³⁰ *Dati non riportati in tabella/figura.*

l'elasticità dei gruppi di apprendimento non provochi forti problemi di carattere organizzativo e che le attività di tipo verticale si scontrino soprattutto con ostacoli di carattere strettamente didattico/pedagogico, come la preparazione di materiali e moduli adatti a ragazzi di età diverse.

Infine – secondo quanto riportato dai dirigenti scolastici – la metà delle scuole (51,6%) prevede la partecipazione elettiva degli studenti, ossia dà modo ai ragazzi (e ai genitori) di scegliere la flessibilità oraria e la partecipazione ai gruppi di apprendimento.

Come si è avuto modo di notare, non è facile esprimere una valutazione netta sul modo in cui si è modificato il coinvolgimento dei genitori nella formulazione del Progetto di istituto. Infatti, se da una parte è diminuita la loro partecipazione alle commissioni, dall'altra sono aumentate le scuole in cui i genitori si sono fatti “parte attiva” nel proporre il Progetto stesso. Proprio per tale ragione è interessante constatare quanta attenzione i genitori prestano al Progetto elaborato dalla scuola e qual è il loro livello di soddisfazione ma, ancor prima, di informazione, che non è in verità molto elevato.

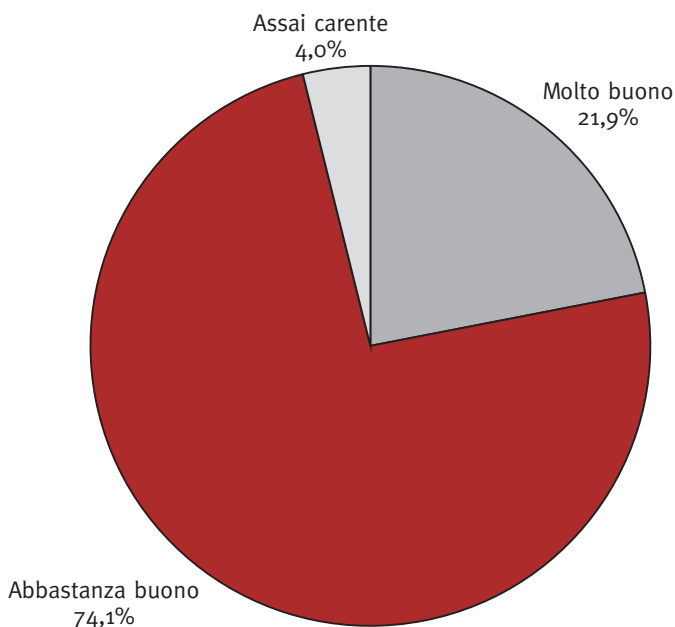
Il 37,2% dei genitori dichiara di non aver mai ricevuto il progetto; il 17,6% afferma di averlo ricevuto ma di non averlo mai letto; il 21,8% l'ha letto senza troppa attenzione. Poco più di un quinto (23,4%) dichiara di averlo ricevuto e letto attentamente³¹. Anche se non è possibile effettuare un'analisi approfondita del problema, le risposte fornite dai genitori fanno trapelare l'esistenza di una responsabilità comune da parte della scuola e della famiglia: la prima non si attiva abbastanza nell'informare i genitori, la seconda non utilizza a pieno gli strumenti informativi, anche quando le vengono forniti.

Sono pochissimi i genitori che, avendo letto il Progetto di istituto, lo hanno giudicato assai carente. Solo poco più di un quinto esprime una piena soddisfazione; la maggior parte (circa tre quarti) si dichiara soddisfatta, ma ritiene che vi siano margini di miglioramento (Fig. 2.2).

Naturalmente è interessante osservare se l'opinione dei genitori risente dell'influenza di variabili contestuali – come il tipo di scuola e la località di residenza – o di fattori individuali, come il livello di conoscenza della normativa sull'autonomia e il livello di partecipazione al sistema scolastico. Vista la scarsa presenza di genitori che hanno giudicato “assai carente” il progetto, l'analisi si è concentrata solo sui genitori che ritengono “molto

³¹ Dati non riportati in tabella/figura.

Fig. 2.2 - Valutazione del progetto di istituto (genitori)



Note: domanda posta solo a coloro che hanno letto il progetto di istituto (N=452).

buono” o “abbastanza buono” il progetto, con l’intento di vedere in quali circostanze aumenti la quota dei molto soddisfatti³².

La località di sede della scuola non esercita un’influenza degna di nota, mentre il tipo di scuola frequentata dai figli fa emergere interessanti distinzioni. In particolare, la quota di genitori che ritengono molto buono il progetto di istituto è maggiore nell’ordine di scuola superiore (28,7%) rispetto all’ordine di scuola elementare (21,2%) e all’ordine di scuola media (20,3%).

Naturalmente anche il livello di partecipazione al sistema scolastico influisce sulla valutazione del progetto, e lo fa in maniera piuttosto prevedibile: il grado di soddisfazione, infatti, aumenta all’aumentare della

³² La percentuale dei “molto buono” e degli “abbastanza buono” sono lievemente diverse rispetto a quelle che emergono dalla analisi monovariata perché sono state calcolate escludendo i genitori che hanno giudicato “assai carente” il progetto. L’analisi bivariata, quindi, è totalmente focalizzata sull’area della soddisfazione.

partecipazione. La percentuale dei molto soddisfatti raggiunge il massimo (26,0%) fra i rappresentanti di classe, passa al 23,1% fra i genitori che partecipano alla vita di istituto, e raggiunge il minimo (17,7%) fra i genitori caratterizzati da una bassa partecipazione.

L'influenza esercitata dal grado di conoscenza del corpus normativo relativo all'autonomia è più interessante della precedente perché meno lineare. Infatti, la quota maggiore di chi ritiene molto buono il progetto di istituto (26,6%) si ritrova fra coloro che si sono dichiarati per nulla informati, raggiunge il minimo fra i poco informati (17,1%) e aumenta nuovamente fra i genitori molto o abbastanza informati (24,9%)³³. È questa un'ulteriore prova della cautela che deve caratterizzare l'interpretazione delle valutazioni date dai soggetti meno informati: queste, infatti, sembrano spesso inconsapevoli e distorte da una certa volontà di non deludere l'intervistatore e più in generale i committenti e gli esecutori della ricerca – fenomeno noto nella letteratura metodologica come desiderabilità sociale³⁴.

2.2. Il dimensionamento e l'integrazione dei gradi di istruzione negli Istituti comprensivi

Il dimensionamento delle istituzioni scolastiche rappresenta un aspetto specifico della normativa sulla autonomia scolastica. Soprattutto per le scuole elementari e medie inferiori, esso ha costituito il cambiamento più vistoso fra quelli prodotti dalla riforma. Tale questione è ora considerata un dato di fatto e sostanzialmente superata. Tuttavia, anche nel 2005 si è chiesto ai dirigenti di valutare il dimensionamento dell'istituzione scolastica (se effettuato). In particolare, si è chiesto se la dimensione dell'istituto diretto fosse adeguata a rispondere alle diverse esigenze di ordine organizzativo e didattico.

La percentuale di dirigenti scolastici che si dichiara soddisfatta del dimensionamento degli istituti è aumentata del 7,4% in quattro anni, ma

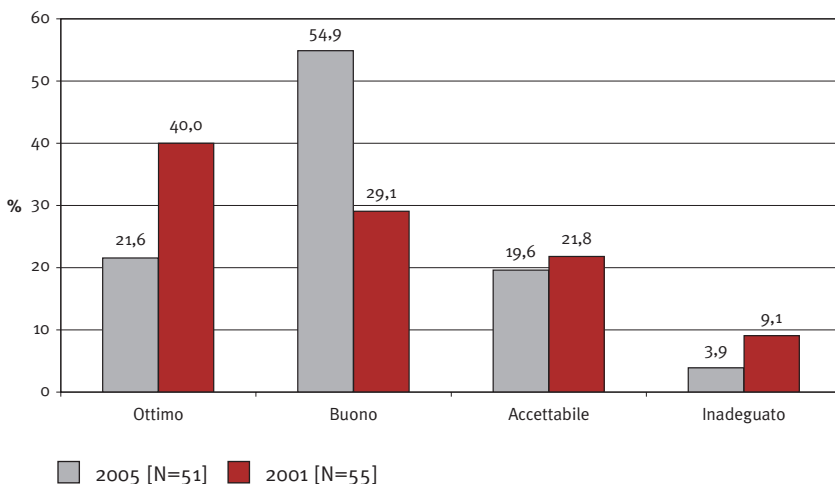
³³ *Dati non riportati in tabella/figura.*

³⁴ *Corbetta P., Metodi e tecniche della ricerca sociale, il Mulino, Bologna, 1999, pp. 180-181 e 197-199.*

il giudizio si è spostato su posizioni intermedie/moderate. Infatti nel 2001 il 69,1% dei dirigenti riteneva che il dimensionamento dell'istituzione scolastica fosse ottimo o buono, mentre ora tale quota arriva al 76,5%. In particolare, la “fetta” dei soddisfatti si amplia grazie al forte aumento di chi giudica “buono” il dimensionamento (+25,8%), a discapito della percentuale di chi lo considera “ottimo” (-18,4%).

Vogliamo vedere ora se la valutazione sull'adeguatezza o meno del dimensionamento varia a seconda delle caratteristiche delle istituzioni scolastiche o degli intervistati. Essendo limitato il numero di dirigenti interpellati, non è possibile stabilire solide associazioni fra la valutazione del dimensionamento e altre variabili. Nulla vieta, però, di proporre dei suggerimenti utili a contestualizzare il giudizio dei dirigenti³⁵.

Fig. 2.3 - Valutazione del dimensionamento dell'istituzione scolastica (se effettuato); (dirigenti)



Fonte: elaborazione su dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

³⁵ A tale scopo la categoria “buono” è stata unita con “ottimo” e la categoria “accettabile” con “inadeguato”.

A differenza di quattro anni fa, quando sembrava esserci un legame negativo tra la dimensione dell'istituto e la valutazione del dimensionamento, oggi la dimensione non esercita alcuna influenza sulla valutazione dei dirigenti. Come quattro anni fa, invece, il dimensionamento è valutato meglio proprio negli istituti comprensivi (77,3%), dove la sua applicazione è stata maggiore (rispetto agli istituti di istruzione superiore, 71,4%)³⁶.

Il dimensionamento delle istituzioni scolastiche consta dell'integrazione dei diversi livelli di istruzione negli istituti comprensivi di scuole elementari e medie inferiori, e dell'accorpamento di indirizzi scolastici negli istituti di istruzione superiore. Sia i dirigenti che gli insegnanti hanno avuto la possibilità di individuare gli elementi che generano (o hanno generato) problemi nel processo di integrazione. La Tab. 2.3 sottostante riporta la loro opinione in merito e permette di evidenziare le questioni prioritarie.

Per entrambi, l'organizzazione del raccordo fra i gradi di istruzione è l'elemento di maggiore preoccupazione. In particolare, il 53,1% dei dirigenti ritiene che esso generi tuttora problemi; il 34,7% afferma che li ha generati in passato; mentre solo il 12,2% non ha mai riscontrato difficoltà nel connettere i gradi di istruzione. I docenti, che pure mettono al primo posto la continuità, assumono una posizione più spaccata rispetto ai dirigenti: una quota maggiore (il 60,5%) ritiene che il raccordo fra gradi di istruzione diversi generi ancora qualche/molti problemi; sono di più anche coloro (il 27,2%) che ritengono che esso non abbia mai generato difficoltà; una percentuale inferiore, invece, pensa che abbia causato problemi ora risolti (12,3%).

Senza dubbio il dialogo fra i diversi gradi di istruzione chiama in causa la gestione dei rapporti fra gli insegnanti appartenenti a gradi differenti. Non deve sorprenderci quindi che tale questione figuri al secondo posto sia per i docenti, sia per i dirigenti; né che ci sia pochissimo scarto fra le due voci (il 52,0% dei dirigenti e il 59,5% dei docenti ritiene che provochi qualche/molti problemi).

Le opinioni delle due categorie, finora simili, si discostano sull'attribuzione di responsabilità agli insegnanti e sul funzionamento degli organi collegiali, dando luogo a risultati praticamente speculari. Per i dirigenti l'attribuzione di responsabilità agli insegnanti è il terzo problema in ordine di

³⁶ *Dati non riportati in tabella/figura.*

Tab. 2.3 - Problemi legati all'integrazione dei vari gradi di istruzione negli istituti pluri/comprendivi (dirigenti e insegnanti)

Dirigenti						
	Qualche/molti problemi	C'erano problemi ora risolti	Non vi sono mai stati problemi	Totale %	[N]	Numero d'ordine per "Qualche/molti problemi"
Nell'organizzazione del raccordo fra i due (o tre) gradi di istruzione	53,1	34,7	12,2	100,0	[49]	1
Nei rapporti fra gli insegnanti dei due (o tre) gradi di scuola	52,0	32,0	16,0	100,0	[50]	2
Nell'attribuzione di responsabilità ai vari insegnanti	42,9	18,4	38,8	100,0	[49]	3
Nella definizione del progetto formativo	40,8	30,6	28,6	100,0	[49]	4
Nel funzionamento degli organi collegiali	40,8	20,4	38,8	100,0	[49]	5
Insegnanti						
Nell'organizzazione del raccordo fra i due (o tre) gradi di istruzione	60,5	12,3	27,2	100,0	[584]	1
Nei rapporti fra gli insegnanti dei due (o tre) gradi di scuola	59,5	10,2	30,4	100,0	[584]	2
Nell'attribuzione di responsabilità ai vari insegnanti	36,3	9,7	54,0	100,0	[560]	5
Nella definizione del progetto formativo	41,3	16,4	42,3	100,0	[558]	4
Nel funzionamento degli organi collegiali	48,6	10,2	41,2	100,0	[564]	3

Nota: dati relativi agli insegnanti sono pesati.

importanza (genera qualche/molte difficoltà per il 42,9%); invece i docenti lo mettono all'ultimo posto (genera qualche/molte difficoltà per il 36,3% - quinto posto in graduatoria) e denunciano con più vigore lo scadente funzionamento degli organi collegiali (che genera difficoltà per il 48,6% - terzo posto in graduatoria).

Poiché insegnanti e dirigenti vivono quotidianamente il processo integrativo nelle scuole dell'autonomia, essi sono i testimoni più adatti a individuarne le principali debolezze. Ciononostante, nel corso della rilevazione si è voluto dare ai genitori almeno la possibilità di esprimere una valutazione sull'integrazione fra i diversi livelli di istruzione e sull'accorpamento degli ordini scolastici.

Focalizzando l'attenzione su coloro che conoscono il fenomeno, ci si rende conto che la stragrande maggioranza ha un'opinione molto o abbastanza positiva. Tuttavia, dai dati riportati nella Tab. 2.4, emerge che circa un quarto dei genitori non è informato sull'integrazione, perciò non possiede gli elementi per effettuare una valutazione. La quota di genitori non informata diventa più grande, e quindi più preoccupante, se si passa dall'integrazione fra diversi livelli di istruzione all'accorpamento di diversi ordini scolastici. Infatti, anche se il 78,5% dei genitori (informati) giudica positivamente l'accorpamento, il 43,2% non è sufficientemente informato sul tema per poterlo valutare.

Tab. 2.4 - Valutazione dell'integrazione fra diversi livelli di istruzione e dell'accorpamento di diversi ordini scolastici (genitori)

	Integrazione fra diversi livelli di istruzione		Accorpamento di diversi ordini scolastici	
	Compresi i non informati %	Esclusi i non informati %	Compresi i non informati %	Esclusi i non informati %
Positiva (molto/abbastanza)	60,2	82,0	44,6	78,5
Negativa (molto/abbastanza)	13,2	18,0	12,2	21,5
Non informato	26,6	-	43,2	-
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
[N]	[1000]	[734]	[1000]	[568]

2.3. Le funzioni intermedie e la disponibilità degli insegnanti ad assumere maggiori responsabilità

Come abbiamo già visto nel primo capitolo, l'assunzione di incarichi di funzione intermedia è un interessante indicatore di partecipazione degli insegnanti al sistema scolastico. Le risposte dei docenti, riguardo all'effettiva assunzione di tali incarichi confermano i livelli di coinvolgimento già emersi in precedenza (si veda in particolare il Par. 1.1): attualmente sono il 17,6% coloro che ricoprono un incarico di funzione intermedia; il 16,3% lo ha fatto in passato, mentre una buona maggioranza (66,3%) non lo ha mai fatto (né ora, né prima). Le testimonianze dei dirigenti supportano tali dati, suggerendo che in ogni scuola mediamente dieci insegnanti assolvono a funzioni intermedie³⁷.

Il basso numero di dirigenti intervistati costringe ad interpretare con cautela qualsiasi relazione con altre variabili. Tuttavia, rifacendoci alle loro dichiarazioni, possiamo concludere che il numero di insegnanti con funzioni intermedie tende ad essere lievemente maggiore negli istituti di istruzione superiore che in quelli comprensivi e pluri-comprensivi (in media vi sono 10,5 insegnanti con funzioni intermedie nei primi e 9,6 nei secondi). Va poi notato che il numero medio di insegnanti che hanno funzioni intermedie è più elevato negli istituti grandi e che hanno sede in comuni grandi/medi (dove il numero medio è pari rispettivamente a 12,4 e a 12,5) rispetto agli istituti piccoli e che hanno sede in comuni piccoli (rispettivamente 7,5 e 7,3).

Ma quali sono le mansioni assunte da coloro che attualmente ricoprono un incarico di funzione intermedia? I dati riportati nella Tab. 2.5 permettono di stabilire una graduatoria fra le attività sottoposte all'attenzione degli intervistati. In particolare, indicano che la realizzazione di progetti formativi con enti/istituzioni esterni alle scuole ed il vicariato sono i compiti assunti più spesso dagli insegnanti, e che il sostegno al lavoro dei docenti è la carica meno diffusa. Ciononostante, l'informazione più significativa va trovata proprio nella forte variabilità della distribuzione di frequenza, ossia nel fatto che nessuna attività spicca nettamente rispetto alle altre e che gli insegnanti sembrano dividersi su tanti piccoli fronti più che concentrarsi su pochi ruoli dominanti.

³⁷ Dati non riportati in tabella/figura.

Tab. 2.5 - Incarico di funzione intermedia attualmente svolto (solo per chi attualmente ricopre qualche incarico); (insegnanti)

	%
Realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti e istituzioni esterni alle scuole	11,3
Vicario	10,2
Gestione del progetto di istituto	9,3
Interventi e servizi per gli studenti	8,7
Sostegno al lavoro dei docenti	5,3
Altro	55,2
Totale	100,0
[N]	[148]

Nota: dati pesati.

Le risposte fornite dai dirigenti hanno un potenziale discriminante maggiore di quelle del corpo docente. L'87,5% dei dirigenti afferma che tra i compiti svolti nella propria scuola dagli insegnanti con funzioni intermedie c'è il ruolo di vicario, mentre il 78,1% menziona la gestione del progetto di istituto. Seguono, se pur ad una certa distanza, gli interventi/servizi per gli studenti (segnalato dal 59,4% dei dirigenti), la realizzazione di progetti formativi con enti/istituzioni esterni (51,6%) e il sostegno al lavoro dei docenti (il 43,8%). Se confrontiamo la "graduatoria" derivante dalle interviste con gli insegnanti e quella prodotta dai dirigenti, ci accorgiamo che – in linea di massima – vi è una certa corrispondenza. L'unica attività rispetto alla quale c'è dissenso fra le due categorie è la realizzazione di progetti formativi con enti esterni, attività che è al primo posto per i docenti, al quarto per i dirigenti.

Le risposte dei dirigenti permettono di consolidare quelle dei docenti ed anche di effettuare un confronto con la scorsa indagine. Dalla tabella si evince chiaramente che oggi gli insegnanti sono meno attivi su tutte le mansioni. Lo scarto più evidente (-30,7%) riguarda il sostegno al lavoro dei docenti che, nel 2001, veniva citato dai tre quarti dei dirigenti (74,5%) ed ora solo dal 43,8%. Le altre voci (gestione del progetto, interventi/servizi per studenti, realizzazione progetti formativi) danno luogo a

contrazioni comprese fra il 20% e il 13%. Purtroppo il fatto che la funzione intermedia di vicario non fosse presente tra le alternative di risposta nel 2001 non consente confronti diacronici per il dato del 2005.

Ovviamente, un'analisi completa dell'impegno degli insegnanti nelle attività di funzione intermedia non può prescindere dall'autovalutazione dei risultati conseguiti nel corso di tali attività. I giudizi dei docenti fanno trapelare una cauta soddisfazione: praticamente nessuno, infatti, valuta negativamente i risultati conseguiti; la grande maggioranza (78,1%) ritiene di aver raggiunto obiettivi abbastanza positivi; il 19,1% si sbilancia esprimendo giudizi molto positivi. Ne deriva, quindi, l'immagine di un corpo docente piuttosto soddisfatto, ma al tempo stesso convinto che si possa fare ancora molto per migliorare ciò che è stato ottenuto³⁸.

Nel corso dell'indagine gli insegnanti hanno anche avuto la possibilità di individuare i maggiori problemi incontrati nello svolgimento di attività di funzione intermedia. Anche in questo caso – come in quello della mansione prevalente – non vi è una voce che si impone nettamente: i dati fanno pensare alla presenza di piccoli/medi ostacoli che, giustapponendosi gli uni agli altri, impediscono il raggiungimento dell'obiettivo finale, più che all'esistenza di grandi problematiche.

Senza dubbio, la mancanza di tempo per svolgere adeguatamente il proprio compito è l'elemento che crea maggiori difficoltà: solo un terzo degli insegnanti, infatti, afferma che il tempo non ha mai creato problemi, mentre la metà (51,8%) ritiene che esso generi qualche problema e il 15,3% che crei molti problemi. Seguono, in ordine di importanza, le difficoltà organizzative, che generano qualche problema al 57,5% degli intervistati.

I dati riportati in tabella fanno pensare che ci sia un buon dialogo fra gli insegnanti e gli altri attori della scuola, o quantomeno che le incomprensioni non generino ostacoli significativi. Infatti, rispettivamente il 79,4% e il 76,8% degli insegnanti ritiene che gli attriti con il personale non docente e i dirigenti non condizionino lo svolgimento delle mansioni di funzione intermedia. Più importanti, invece, sono le incomprensioni con i colleghi che generano qualche/molti problemi per il 56,1% dei docenti. Ciò non significa necessariamente che le incomprensioni con gli altri insegnanti siano più frequenti o più aspre rispetto a quelle con le altre categorie: può darsi

³⁸ *Dati non riportati in tabella/figura.*

Tab. 2.6 - Compiti svolti dagli insegnanti con funzioni intermedie (dirigenti)

	2005				2001			
	Sì	No	Totale %	[N]	Sì	No	Totale %	[N]
Vicario	87,5	12,5	100,0	[64]	-	-	-	-
Gestione del progetto di istituto	78,1	21,9	100,0	[64]	94,0	6,0	100,0	[50]
Interventi e servizi per gli studenti	59,4	40,6	100,0	[64]	78,7	21,3	100,0	[47]
Realizzazione di progetti formativi con enti e istituzioni esterni alle scuole	51,6	48,4	100,0	[64]	65,0	35,0	100,0	[40]
Sostegno al lavoro dei docenti	43,8	56,3	100,0	[64]	74,5	25,5	100,0	[47]
Altro	39,3	60,7	100,0	[61]	57,0	43,0	100,0	[40]

Fonte: elaborazione su dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

Tab. 2.7 - Problemi incontrati nello svolgimento della attività di funzione intermedia (insegnanti)

	Molti problemi	Qualche problema	Nessun problema	Totale %	[N]
Mancanza di tempo per svolgere adeguatamente il compito	15,3	51,8	33,0	100,0	[142]
Difficoltà organizzative	3,6	57,5	38,9	100,0	[139]
Incomprensioni con i colleghi	3,5	52,6	44,0	100,0	[141]
Scarsa collaborazione dei colleghi	6,8	47,7	45,5	100,0	[143]
Poca chiarezza sui compiti	4,4	36,7	58,9	100,0	[135]
Sovrapposizione di competenze	4,8	33,1	62,2	100,0	[133]
Scarsa collaborazione degli studenti	1,7	28,6	69,7	100,0	[127]
Scarsa collaborazione dei genitori	5,2	21,1	73,7	100,0	[133]
Incomprensioni con il dirigente	2,2	21,0	76,8	100,0	[134]
Incomprensioni con il personale non docente	2,1	18,5	79,4	100,0	[131]

Nota: dati pesati.

semplicemente che i docenti attribuiscono all'accordo con i propri colleghi, che sono il loro gruppo di riferimento, una maggiore importanza, e che quindi percepiscano come più serie le eventuali divergenze.

Già nel 2001 ci si era soffermati ampiamente sulla disponibilità degli insegnanti a mettersi più in gioco e si era constatato con soddisfazione che quasi il 60% degli insegnanti era disposto ad assumere nuove responsabilità di carattere organizzativo e didattico. La metà di questi (29%) affermava che sarebbe stato disponibile solo in caso di esplicita richiesta, mentre il 10% manifestava una disponibilità incondizionata. Infine, vi era un 20% di intervistati che esprimeva un sì "condizionato", poiché subordinava la propria apertura al fatto di ottenere delle agevolazioni o di veder realizzate alcune premesse. Il riconoscimento economico era stato uno degli incentivi più citati, ma molti insegnanti avevano semplicemente sottolineato la necessità di avere più tempo libero, affinché lo svolgimento di mansioni aggiuntive non compromettesse la qualità del proprio lavoro o della vita privata³⁹.

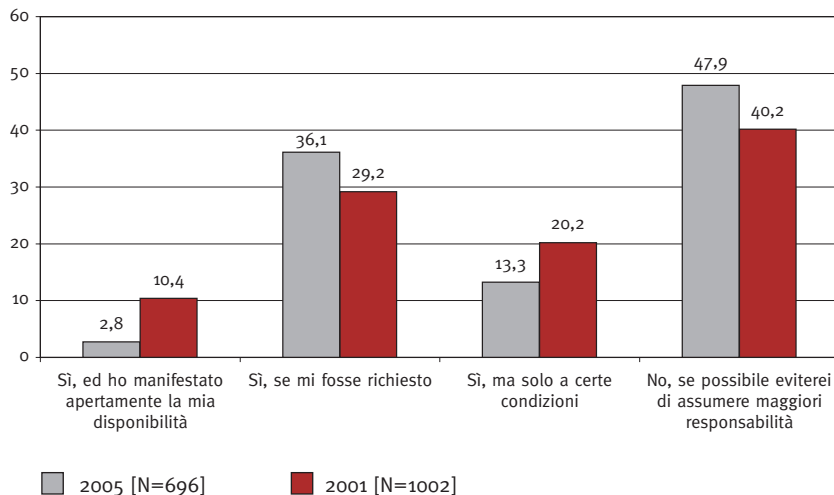
La propensione a mettersi in gioco rappresenta un elemento cruciale per stimare la partecipazione futura del corpo docente al sistema scolastico. Pertanto, anche nel corso della presente indagine, ci si è soffermati ampiamente su questo tema, cercando sia di quantificare i "disponibili" sia di osservare come variasse la loro presenza al variare di alcune condizioni contestuali e individuali.

Dalla Fig. 2.4 emerge chiaramente l'immagine di un corpo docente più cauto rispetto al 2001, meno disposto a mettersi in gioco⁴⁰. Anzitutto, aumenta quasi dell'8% la quota di coloro che vogliono evitare nuove responsabilità e parallelamente diminuisce la quota complessiva dei disponibili. Inoltre, si notano interessanti movimenti sul fronte dei "sì": la percentuale di chi ha già manifestato la propria disponibilità diminuisce del 7,6%, la quota di chi accetterebbe solo a certe condizioni scende del 7%, mentre aumentano i docenti che accetterebbero maggiori responsabilità se venisse loro richiesto (+ 6,9%).

³⁹ Ricordiamo, a tale proposito, che chi suggeriva l'importanza di avere più tempo disponibile proponeva il distacco dall'insegnamento o la diminuzione del proprio orario di insegnamento come possibili soluzioni.

⁴⁰ Per facilitare il confronto fra le due indagini sono stati presi in considerazione solo gli insegnanti che al momento dell'intervista non ricoprivano incarichi di funzione intermedia. Perciò le percentuali si riferiscono solo a questo sottoinsieme.

Fig. 2.4 - Disponibilità ad assumere maggiori responsabilità in accordo con gli obiettivi dell'autonomia scolastica (insegnanti)



Nota: i dati dell'Indagine 2005 sono pesati.

Fonte: elaborazione su dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

Naturalmente la tendenza ad assumere maggiori responsabilità risente di alcuni fattori su cui è interessante soffermarsi (Tab. 2.8). Anzitutto, la percentuale di coloro che non vogliono assumersi incarichi è maggiore negli istituti comprensivi e pluri-comprensivi (50,1%) rispetto agli istituti di istruzione superiore (42,3%). Inoltre, all'interno degli istituti comprensivi/pluri-comprensivi, le maestre elementari hanno più difficoltà ad incrementare il proprio impegno: infatti, il 54,8% si dichiara non disposto ad assumersi nuove responsabilità, contro il 41,6% degli insegnanti di scuola media e superiore. Dinamiche di questo genere erano già emerse nel corso della precedente indagine, quando la quota di docenti non disposti ad assumersi nuove responsabilità passava dal 29,7% negli istituti superiori al 46,1% negli istituti comprensivi, dal 53,8% fra le maestre al 32% fra gli insegnanti di scuola media. Quattro anni fa tale resistenza era stata interpretata, non tanto come mancanza d'interesse o come sintomo di sfiducia, ma come un effettivo maggiore impegno in termini di orario, per le attività didattiche e non. I dati del 2005 presentano un panorama praticamente

Tab. 2.8 - Disponibilità ad assumere maggiori responsabilità di ordine organizzativo e didattico rispetto alla condizione di appartenenza (insegnanti)

	2005			2001		
	Sì %	No %	[N]	Sì %	No %	[N]
Tipo di istituto						
Istituto pluri/comprendivo	49,9	50,1	[499]	53,9	46,1	[638]
Istituto superiore	57,7	42,3	[196]	70,3	29,7	[360]
Ordine di scuola (se Istituto comprensivo o pluricomprendivo)						
Elementare	45,2	54,8	[321]	46,2	53,8	[416]
Media/superiore	58,4	41,6	[178]	68	32	[219]
Località della scuola						
Trento e Rovereto	47,9	52,1	[259]	-	-	-
Comuni medi	54,3	45,7	[175]	-	-	-
Comuni piccoli	54,8	45,2	[261]	-	-	-
Posizione giuridica						
Di ruolo	45,1	54,9	[530]	54,9	45,1	[728]
A tempo determinato	74,7	25,3	[158]	74,9	25,1	[215]
Anno iniziale dell'attività di insegnamento						
1962-1980	38,2	61,8	[264]	-	-	-
1981-1990	54,4	45,6	[204]	60,1	39,9	[306]
1991- anno della ricerca	66,3	33,7	[208]	70,9	29,1	[289]
Livello di conoscenza della normativa sull'autonomia						
Molto/abbastanza approfondita	60,7	39,3	[300]	-	-	-
Non approfondita/carente	45,5	54,5	[380]	-	-	-
TOTALE	52,2	47,9	[696]	59,8	40,2	[1002]

Nota: i dati relativi al 2005 sono pesati.

Fonte: elaborazione su dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

immutato; sarebbe importante, quindi, trovare misure che permettano di alleviare l'impegno dei docenti della scuola elementare per metterli effettivamente nella condizione di partecipare di più al sistema scolastico.

Questa non è l'unica analogia che emerge confrontando i dati del 2001 con quelli attuali. Oggi come ieri, infatti, la riluttanza ad assumere nuove

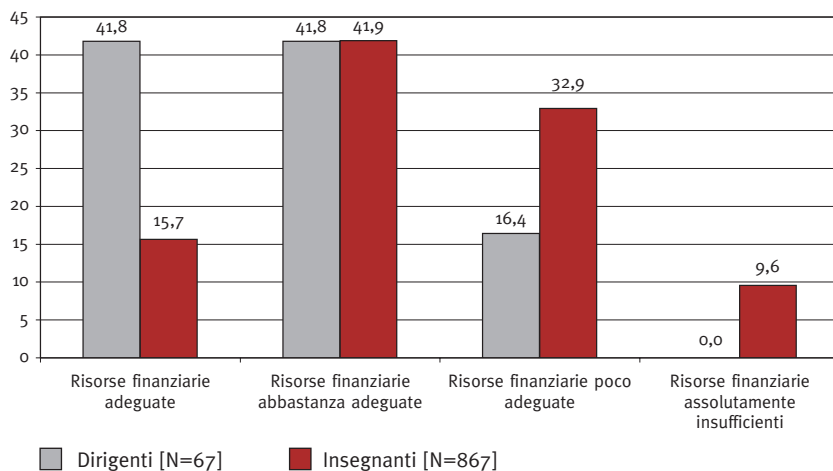
responsabilità diminuisce nelle generazioni di insegnanti più giovani. Nel corso della precedente indagine la quota di indisponibili passava dal 54,7% tra coloro che avevano iniziato a lavorare tra il 1957 e il 1970 al 29,1% tra coloro che avevano iniziato negli anni novanta. Nonostante le coorti prese in considerazione nel 2005 non permettano un confronto puntuale, la dinamica è evidentemente la stessa. In particolare, la percentuale di non disponibili passa dal 33,7% di coloro che hanno iniziato dopo il 1990 al 61,8% di coloro che hanno iniziato fra il 1962 e il 1980. Che i giovani siano più disponibili ad assumersi nuove mansioni è confermato anche dal fatto che la percentuale di “riluttanti” è più bassa tra il personale a tempo determinato (25,3%) che tra i docenti di ruolo (54,9%).

Concludiamo questa analisi sulla “riluttanza” mettendo in evidenza la notevole associazione fra il livello di informazione sulla normativa e la disponibilità ad impegnarsi di più. La percentuale di persone disposte ad assumersi nuovi incarichi passa dal 45,5% fra coloro che hanno un'informazione non approfondita/carente al 60,7% fra coloro che si dichiarano molto/abbastanza informati. Naturalmente ciò dipende dal fatto che informazione e disponibilità sono semplicemente due modi in cui si esprimono la sensibilità, l'attenzione e l'interesse verso la scuola e l'autonomia scolastica. Senza dubbio non tutti gli informati sono anche inclini ad assumere nuovi incarichi, ma possiamo ipotizzare con una certa tranquillità che molti di coloro che sono pronti a mettersi più in gioco sono anche più interessati e informati sul nuovo corpus normativo.

2.4. La gestione dei fondi e l'adeguatezza delle risorse finanziarie

Già nel primo capitolo si era visto come la disponibilità di risorse finanziarie spiccasse come uno dei cambiamenti positivi prodotti dall'autonomia nella percezione dei dirigenti, mentre fosse un tema decisamente più controverso per gli insegnanti. Il permanere di questa diversità di atteggiamenti è confermato da una domanda apposita rivolta ai dirigenti e agli insegnanti (Fig. 2.5): la grande maggioranza dei dirigenti si divide tra quanti considerano le risorse finanziarie adeguate e abbastanza adeguate in misura quasi speculare, mentre solo una minoranza (16,4%) le ritiene poco adeguate; tra gli insegnanti la quota di quanti considerano

Fig. 2.5 - Valutazione dell'adeguatezza delle risorse finanziarie (dirigenti e insegnanti)



Nota: i dati relativi agli insegnanti sono pesati

abbastanza adeguate le risorse finanziarie disponibili è analoga a quella dei dirigenti, ma cala drasticamente la percentuale di coloro che le ritengono adeguate (15,7%) e specularmente aumenta la quota di insegnanti che ritiene le risorse finanziarie poco adeguate (32,9%) se non addirittura del tutto insufficienti (9,6%)⁴¹.

Il giudizio dei dirigenti sull'adeguatezza delle risorse finanziarie presenta una certa variabilità: negli istituti pluri/comprendivi sono considerate più adeguate (44,2%) che negli istituti di istruzione superiore (33,3%), negli istituti di grandi dimensioni (45,2%) più che negli istituti medi e piccoli (37,1%), negli istituti che hanno sede in piccoli comuni (45,5%) più che in quelli che hanno sede in comuni grandi e medi (38,2%), tra i dirigenti più giovani (55,0%) più che tra i dirigenti più anziani (35,7%). Questa ultima relazione con l'anzianità di servizio si ribalta invece per gli

⁴¹ Per alcuni spunti per l'interpretazione di questa discrasia si rinvia al successivo Par. 3.1.

Tab. 2.9 - Vantaggi comportati dall'autonomia finanziaria nella gestione dei diversi fondi (dirigenti)

	Significativi vantaggi	Alcuni vantaggi	Nessun vantaggio	Totale %	[N]
Fondo di qualità	74,2	22,7	3,0	100,0	[66]
Fondo di istituto	38,1	38,1	23,8	100,0	[63]
Fondi correnti	30,4	44,6	25,0	100,0	[56]
Fondi esterni	28,3	47,2	24,5	100,0	[53]

insegnanti: quelli più anziani, che hanno iniziato a insegnare prima del 1980, valutano adeguate le risorse finanziarie (62,2%) in misura maggiore dei loro colleghi più giovani (54,7%)⁴².

Infine, ai dirigenti è stato chiesto di articolare il loro giudizio sull'adeguatezza o meno delle risorse finanziarie a seconda dei diversi tipi di fondi. Come si può vedere dalla Tab. 2.9, è soprattutto relativamente alla gestione del fondo di qualità che l'autonomia finanziaria ha comportato vantaggi significativi. Seguono, abbastanza compatti, gli altri tipi di fondi: va un po' meglio il fondo di istituto, mentre i fondi correnti e i fondi esterni raccolgono valutazioni davvero molto simili.

⁴² Dati non riportati in tabella/figura.



capitolo 3

*Gli attori
dell'autonomia
scolastica*

3. Gli attori dell'autonomia scolastica

3.1. I rapporti tra le componenti scolastiche

Gli attori del sistema scolastico interni ed esterni all'organizzazione (i dirigenti, gli insegnanti, gli alunni e gli studenti, i genitori, il territorio, ecc.), sono numerosi, ognuno con le proprie preferenze, credenze e opportunità. Si cercherà ora di approfondire il punto di vista sull'autonomia di dirigenti, insegnanti e genitori, e di analizzare le loro relazioni.

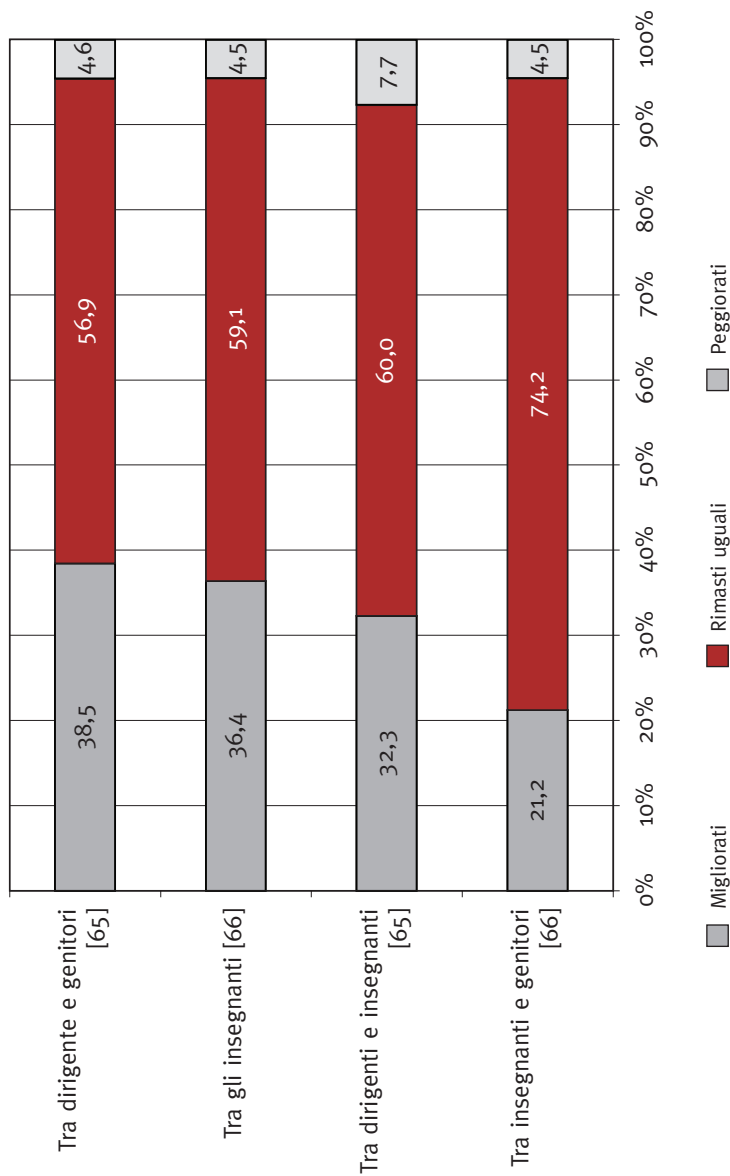
Proprio il tema dei rapporti tra le componenti scolastiche, in particolare tra dirigenti e insegnanti, aveva suscitato interesse e al tempo stesso preoccupazione nella precedente edizione di questa indagine. Così venivano sintetizzati i risultati a tale proposito: «Vi è una situazione di potenziale conflitto tra dirigenti e insegnanti. Molte sono le spie di questo pericolo: secondo gli insegnanti l'entrata in vigore della normativa sull'autonomia ha comportato un peggioramento per quanto riguarda l'organizzazione dei servizi amministrativi, la modalità di gestione del personale docente e non docente – tutti aspetti riconducibili all'attività dei dirigenti – e la maggiore responsabilità e potere decisionale del dirigente scolastico. Inoltre, dei rapporti tra le diverse componenti scolastiche, quelli più deteriorati nella percezione degli insegnanti sono proprio quelli tra loro e i dirigenti [...]. Infine, alcuni insegnanti suggeriscono di rivedere la normativa al fine di un ridimensionamento della figura del dirigente scolastico e con lo stesso scopo chiedono all'Amministrazione Provinciale più coordinamento e una maggiore collaborazione col mondo scolastico. Essendo recente l'entrata in vigore della normativa sull'autonomia è probabile che questi siano più timori che una situazione di fatto, timori che vanno però attentamente considerati perché il conflitto da potenziale non diventi effettivo»⁴³.

⁴³ Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, *L'autonomia in cammino. Primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in provincia di Trento, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2001, p. 104.*

Date queste premesse, diventa particolarmente interessante ritornare sul problema a quattro anni di distanza. Iniziamo dai dirigenti, ai quali nella precedente edizione della ricerca non erano però state poste domande specifiche in merito. Interpellati sui cambiamenti prodotti dal consolidamento dell'autonomia sui rapporti tra le varie componenti scolastiche, i dirigenti hanno espresso una visione sostanzialmente ottimistica (Fig. 3.1). Delle quattro relazioni considerate, per tre la percentuale di quanti ritengono che i rapporti siano migliorati è superiore al 30%, in particolare per i rapporti tra dirigente e genitori, tra insegnanti e tra dirigente e insegnanti. Minore è invece il cambiamento percepito dei rapporti tra insegnanti e genitori: il miglioramento scende sotto il 30% (21,2%) mentre tre dirigenti su quattro (74,2%) ritengono che i rapporti tra queste due componenti siano rimasti sostanzialmente uguali. Le percentuali di coloro che ritengono peggiorati i rapporti tra le varie componenti scolastiche sono sempre ridotte: è vero che aumentano nel caso del rapporto tra dirigente e insegnanti (7,7%) ma data la bassa numerosità di questo campione è meglio non attribuire troppo peso a variazioni di questa entità.

Particolarmente interessanti sono le risposte degli insegnanti, per i quali è possibile un confronto diretto con i dati del 2001. La percezione che hanno dei diversi rapporti tra le componenti scolastiche è molto più eterogenea rispetto a quella dei dirigenti (Fig. 3.2). Il rapporto tra genitori e insegnanti è rimasto tendenzialmente invariato nel consolidamento dell'autonomia: questo vale per l'83,6% del campione (una percentuale analoga a quella del 2001: 84,4%) lasciando poco spazio a chi invece crede che i rapporti siano migliorati o peggiorati. Rispetto al 2001 si nota una stabilizzazione della qualità dei rapporti tra gli insegnanti: allora il 69,9% degli intervistati riteneva che i rapporti fossero rimasti invariati, mentre oggi questa quota sale al 78,9%. Questo va a scapito della percezione di un miglioramento che, dalla prima alla seconda indagine, passa, dimezzandosi, dal 12,7% al 6,2%. Si contrae lievemente anche il numero di chi, di contro, ha riscontrato un peggioramento: nel 2001 questa quota era pari al 17,7%, oggi al 14,9%. I rapporti tra dirigenti e insegnanti si confermano come quelli più critici: quasi un insegnante su quattro li giudica peggiorati col consolidamento dell'autonomia, a fronte di un 8,3% che li crede migliorati e di un 67,4% che li ritiene invariati. Nel passaggio dal 2001 al 2005 si può rilevare una stabilizzazione della qualità dei rapporti: nel 2001 i rapporti

Fig. 3.1 - Rapporti tra le componenti scolastiche (Dirigenti)



Nota: N tra parentesi quadre.

erano rimasti inalterati per il 59,2% degli intervistati, erano migliorati per l'11,5% e peggiorati per il 29,3%: la diminuzione di quest'ultima quota nel 2005, è apprezzabile.

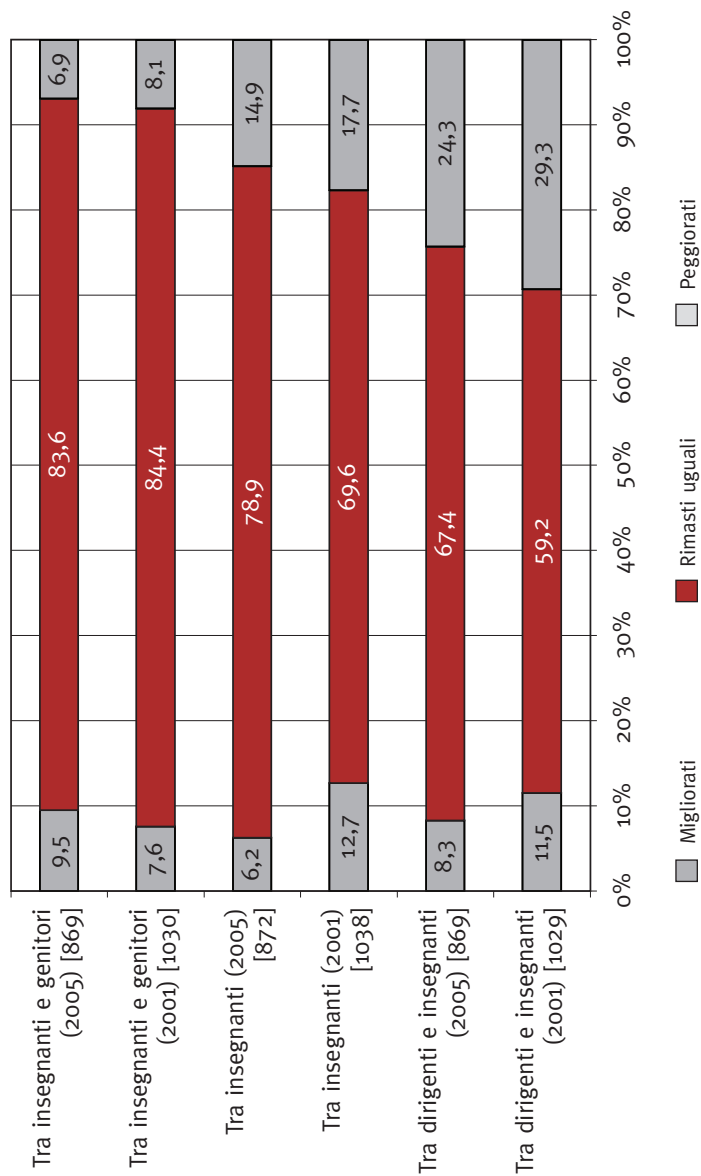
Confrontando le percezioni dei rapporti tra le componenti scolastiche (dati del 2005), si rileva come la situazione sia sostanzialmente migliore nella rappresentazione dei dirigenti rispetto a quella degli insegnanti. Ciò vale in particolare per i rapporti tra gli insegnanti – vi sono più di trenta punti di differenza tra la percentuale di dirigenti che ritiene migliorati i rapporti (36,4%) e l'analoga percentuale di insegnanti (6,2%) – e per quelli tra dirigente e insegnanti (24,0 punti percentuali di differenza), mentre più contenuta è la differenza relativa ai rapporti tra insegnanti e genitori (11,7). Sul fronte opposto, sono proprio i rapporti tra dirigente e insegnanti quelli valutati più criticamente dagli insegnanti (-16,6 punti percentuali di differenza tra dirigenti e insegnanti); seguono i rapporti tra gli insegnanti (-10,3) mentre per quelli tra insegnanti e genitori la valutazione è sostanzialmente analoga⁴⁴.

I motivi del peggioramento dei rapporti tra le componenti scolastiche sono stati approfonditi ponendo qualche ulteriore domanda agli insegnanti che si sono espressi in tal senso. Iniziando dai rapporti più critici, quelli tra dirigenti e insegnanti (sezione a della Tab. 3.1), i motivi di peggioramento citati con maggiore frequenza sono due, uno di ordine generale mentre l'altro molto più concreto. Il primo, citato da tre insegnanti su quattro, è “lo scarso dialogo che esiste fra molti insegnanti e il dirigente”, mentre il secondo è rappresentato dai “problemi legati alla ripartizione delle risorse disponibili”, segnalato da circa i 3/5 dei docenti. A una certa distanza si trovano tre voci scelte sempre con una certa frequenza (circa i 2/5): “i problemi legati alla distribuzione degli incarichi”, le “incomprensioni dovute alla presenza di un dirigente che proviene da altri gradi scolastici”, le “diversità di opinioni sulle attività didattiche progettate”. Infine, preoccupano meno di un insegnante su cinque le “incomprensioni nella elaborazione del Progetto di istituto”.

Il problema della ripartizione delle risorse disponibili costituisce il principale motivo di peggioramento anche dei rapporti tra gli insegnanti

⁴⁴ Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo, *Le nuove sfide per il sistema trentino. Sesto rapporto sul sistema scolastico e formativo trentino, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2006, p. 86.*

Fig. 3.2 - Rapporti tra le componenti scolastiche (Insegnanti)



Note: N tra parentesi quadra; i dati dell'indagine 2005 sono pesati.
 Fonte: elaborazione su dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005

Tab. 3.1 - *Motivi del peggioramento dei rapporti tra le componenti scolastiche (insegnanti)*

a) Motivi del peggioramento dei rapporti fra gli insegnanti e il dirigente				
	Sì	No	Totale %	[N]
Per lo scarso dialogo che esiste fra molti insegnanti e il dirigente	74,9	25,1	100,0	[210]
Per problemi legati alla ripartizione delle risorse disponibili	58,0	42,0	100,0	[210]
Per problemi legati alla distribuzione degli incarichi	44,6	55,4	100,0	[209]
Per incomprensioni dovute alla presenza di un dirigente che proviene da altri gradi scolastici	40,1	59,9	100,0	[210]
Diversità di opinioni sulle attività didattiche progettate	35,9	64,1	100,0	[210]
Per incomprensioni nella elaborazione del Progetto di istituto	18,7	81,3	100,0	[210]
Altro	27,1	72,9	100,0	[207]
b) Motivi del peggioramento dei rapporti fra gli insegnanti				
	Sì	No	Totale %	[N]
Problemi nella ripartizione delle risorse disponibili	72,9	27,1	100,0	[129]
Difficoltà di integrazione fra docenti di diversi gradi o ordini	58,8	41,2	100,0	[129]
Diversità di opinioni sulle attività didattiche progettate secondo la normativa	56,2	43,8	100,0	[129]
Difficoltà nei rapporti fra insegnanti e colleghi che svolgono funzioni intermedie	46,1	53,9	100,0	[129]
Altro	20,8	79,2	100,0	[129]
c) Motivi del peggioramento dei rapporti fra gli insegnanti e i genitori				
	Sì	No	Totale %	[N]
Difficoltà di far comprendere ai genitori i cambiamenti conseguenti all'autonomia	71,2	28,8	100,0	[59]
Diversità di opinioni sulle attività didattiche progettate	61,0	39,0	100,0	[59]
Poco coinvolgimento dei genitori nei nuovi problemi della scuola	49,0	51,0	100,0	[59]
Altro	22,1	77,9	100,0	[59]

Nota: dati pesati.

(sezione b della Tab. 3.1): e viene segnalato da quasi tre insegnanti su quattro. Seguono le “difficoltà di integrazione fra docenti di diversi gradi o ordini”, le “diversità di opinioni sulle attività didattiche progettate secondo la normativa” – motivo citato anche a proposito dei rapporti tra dirigenti e insegnanti ma con meno frequenza – e le “difficoltà nei rapporti fra insegnanti e colleghi che svolgono funzioni intermedie”.

Infine, per quanto riguarda i rapporti tra insegnanti e genitori (sezione c della Tab. 3.1), è interessante osservare che la “difficoltà di far comprendere ai genitori i cambiamenti conseguenti all'autonomia” viene come il principale motivo di peggioramento dei rapporti (71,2%), mentre lo “scarso coinvolgimento dei genitori nei nuovi problemi della scuola” è il meno citato, anche se pur sempre con una certa frequenza (quasi un insegnante su due). In una posizione intermedia si colloca la “diversità di opinioni sulle attività didattiche progettate” (61,0%).

Concentrando l'attenzione sui rapporti tra dirigente e insegnanti si possono notare alcune, ma non molte, differenze. I dirigenti degli istituti pluri/comprendivi e di grande dimensione segnalano il cambiamento più rilevante nei rapporti con gli insegnanti, sia nel bene che nel male. Se infatti il 51,7% dei dirigenti di grandi istituti sostiene che i rapporti tra dirigente e insegnanti sono rimasti uguali (contro il 68,6% dei dirigenti di istituti piccoli e medi); tra quanti sostengono che i rapporti siano cambiati, per il 34,5% sono cambiati in meglio mentre per il 13,8% in peggio (contro rispettivamente il 28,6% e il 2,9% dei dirigenti degli istituti piccoli e medi). Decisamente omogenea è invece la percezione del cambiamento tra gli insegnanti. Si può notare un certo peggioramento dei rapporti tra dirigente e insegnanti nella percezione dei docenti di scuola media negli istituti comprensivi (28,9%) rispetto ai colleghi che operano nella scuola elementare (21,4%). Riprendendo la tipologia di partecipazione al sistema scolastico definita nel capitolo precedente, le percentuali di insegnanti che considerano i rapporti migliorati sono sostanzialmente simili tra gli impegnati (9,5%), tra i disponibili (9,0%) e tra gli indisponibili (7,9%), per cui la differenza più significativa è in realtà rappresentata da quanti non rilevano alcun cambiamento rispetto a quanti, invece, hanno segnalato un peggioramento. Se tra gli impegnati il 15% ritiene che i rapporti siano cambiati in peggio, questa quota cresce sorprendentemente, non tanto tra gli indisponibili (23,2%) quanto tra i disponibili

(29,4%). Rispetto alle altre variabili considerate (tipo di istituto, località della scuola, posizione giuridica, anzianità lavorativa, conoscenza della normativa sull'autonomia scolastica) non si rilevano invece sostanziali differenze: la valutazione che gli insegnanti danno circa il cambiamento dei loro rapporti coi dirigenti è sostanzialmente omogenea e trasversale ai diversi gruppi di docenti⁴⁵.

Sui rapporti tra le componenti scolastiche è stata sondata anche l'opinione dei genitori, che considerano in generale positivi i rapporti con gli insegnanti mentre più critici sono quelli coi dirigenti (sezione a della Tab. 3.2): infatti un terzo dei genitori valuta molto positivamente i rapporti tra insegnanti e genitori – questa percentuale è di gran lunga la più alta tra i rapporti considerati – mentre un genitore su sei considera poco positivo il suo rapporto col dirigente – anche questa è la percentuale di gran lunga più alta. Per gli altri rapporti considerati – tra insegnanti e tra insegnanti e dirigenti – le valutazioni sono più attenuate, probabilmente anche per lo scarso coinvolgimento e per la scarsa conoscenza che i genitori hanno di questi settori del sistema scolastico.

Ai genitori che hanno potuto fare esperienza dei cambiamenti prodotti dall'autonomia è stata anche chiesta una valutazione più specifica (sezione b della Tab. 3.2). In generale emerge nella percezione dei genitori una sostanziale stabilità dei rapporti con gli insegnanti e con i dirigenti (rimasti immutati rispettivamente nell'80,6% e nell'84,6% dei casi). Col consolidamento dell'autonomia scolastica sono aumentati i rapporti dei genitori con gli insegnanti (+13,1%) in misura maggiore rispetto a quelli con i dirigenti (+9,7%). Confrontando le risposte dei genitori con quelle dei dirigenti (Fig. 3.1: le domande e i formati di risposta sono diversi ma sostanzialmente confrontabili), le valutazioni dei primi sono decisamente più tiepide: i rapporti tra genitori e insegnanti sono migliorati secondo i dirigenti (21,2%) in misura quasi doppia che secondo i genitori (13,1%), i rapporti tra genitori e insegnanti del quadruplo secondo i dirigenti (38,5%) rispetto ai genitori (9,7%). Confrontando invece i genitori cogli insegnanti (Fig. 3.2), la valutazione è essenzialmente analoga: il 9,7% dei genitori e il 9,5% degli insegnanti percepiscono migliorati i rapporti tra di loro.

⁴⁵ *Dati non riportati in tabella/figura.*

Tab. 3.2 - Rapporti tra le componenti scolastiche (genitori)

a) Valutazione dei rapporti tra le componenti scolastiche						
	Molto positivo	Abbastanza positivo	Poco positivo/negativo	Totale %	[N]	Non so % sul totale dei rispondenti
Rapporti fra genitori e insegnanti	31,7	62,7	5,6	100,0	[986]	1,4
Rapporto di collaborazione fra insegnanti	19,9	72,3	7,8	100,0	[880]	12,0
Rapporti fra genitori e dirigente	16,5	67,4	16,1	100,0	[837]	16,3
Rapporti di collaborazione fra insegnanti e dirigente	14,7	77,5	7,8	100,0	[658]	34,2
b) I cambiamenti prodotti dall'autonomia sui rapporti tra le componenti scolastiche (solo per le famiglie il cui alunno/studente più anziano frequenta la terza media o classi successive)						
	Aumentato %	Rimasto uguale %	Diminuito %	Totale %	[N]	Non so % sul totale dei rispondenti
Rapporto tra genitori e insegnanti	13,1	80,6	6,3	100	[397]	5,3
Rapporto tra genitori e dirigenti	9,7	84,6	5,8	100	[382]	8,8

3.2. La partecipazione alle decisioni delle componenti scolastiche

Altro tema trasversale a tutti gli attori della scuola è la partecipazione delle varie componenti al processo decisionale, un indicatore della più generale partecipazione al sistema scolastico nonché del potere e delle opportunità legate a ogni posizione. Per più della metà dei dirigenti i cambiamenti prodotti dall'autonomia sono stati positivi per i dirigenti stessi (77,4%), per gli insegnanti (69,8%) e per i genitori (58,1%): non sono pochi i punti di differenza che intercorrono tra queste percentuali delineando così una chiara graduatoria (sezione a della Tab. 3.3). Una minoranza dei dirigenti ha invece rilevato un aumento del potere decisionale del personale non docente (36,1%) e degli studenti (32,2%).

La graduatoria rimane la stessa per gli insegnanti con la sola eccezione dell'ordine tra personale non docente e studenti: per questi ultimi – secondo gli insegnanti – si sono prodotti cambiamenti positivi nella partecipazione alle decisioni (26,2%) in misura maggiore rispetto al personale non docente (13,7%) (sezione b della Tab. 3.3). Se la graduatoria rimane sostanzialmente la stessa, cambia però la valutazione dell'entità e della qualità del cambiamento. Come risulta evidente dalla sezione d della Tab. 3.3, i dirigenti rilevano per ogni voce cambiamenti positivi in misura maggiore degli insegnanti. La discrasia tra le valutazioni delle due categorie è massima proprio per gli insegnanti (33,2 punti percentuali di differenza), ma anche per le altre categorie le differenze sono significative (genitori: 27,5 punti di differenza; personale non docente: 22,3; dirigenti: 21,3).

Anche i genitori sono stati interrogati a questo proposito, ma solo relativamente alla propria partecipazione alle decisioni scolastiche. In generale il 23,7% valuta poco positivamente o addirittura negativamente la propria partecipazione, il 65,0% la valuta abbastanza positivamente e l'11,2% molto positivamente⁴⁶. A partire da questa situazione, con riferimento specifico al processo di consolidamento dell'autonomia, la maggioranza dei genitori (77,8%) non ha potuto notare alcun cambiamento (sezione d della Tab. 3.3): cambiamenti positivi sono stati rilevati dal 16,1% dei genitori e questa valutazione è di gran lunga inferiore sia a quella riscontrata dagli insegnanti (30,5%) sia a quella riscontrata dai dirigenti (58,1%).

⁴⁶ Dati non riportati in tabella/figura.

Tab. 3-3 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia nella partecipazione alle decisioni da parte delle varie componenti scolastiche (dirigenti, insegnanti, genitori)

a) Dirigenti						
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi	Totale %	[N]	Non risponde % sul totale degli intervistati
Dirigenti	77,4	19,4	3,2	100,0	[62]	7,5
Insegnanti	69,8	30,2	0,0	100,0	[63]	6,0
Genitori	58,1	41,9	0,0	100,0	[62]	7,5
Personale non docente	36,1	63,9	0,0	100,0	[61]	9,0
Studenti	32,2	67,8	0,0	100,0	[59]	11,9
Altro	-	-	-	-	[0]	100,0
b) Insegnanti						
Dirigenti	56,1	31,5	12,4	100,0	[740]	16,7
Insegnanti	36,6	43,5	19,8	100,0	[820]	7,6
Genitori	30,5	62,3	7,1	100,0	[775]	12,7
Studenti	26,2	69,5	4,3	100,0	[737]	17,0
Personale non docente	13,7	79,4	6,9	100,0	[649]	27,0
Altro	2,8	91,2	6,0	100,0	[29]	96,7

» segue a pagina 102

« continua da pagina 101

c) Genitori (solo per le famiglie il cui alunno/studente più anziano frequenta la terza media o classi successive)						
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi	Totale %	[N]	Non risponde % sul totale dei rispondenti
Genitori	16,3	77,8	5,8	100,0	[257]	39,0
d) Il confronto tra dirigenti e insegnanti						
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi			
Insegnanti	33,2	-13,4	-19,8			
Genitori	27,5	-20,4	-7,1			
Personale non docente	22,3	-15,5	-6,9			
Dirigenti	21,3	-12,2	-9,2			
Studenti	6,0	-1,7	-4,3			
Altro	-	-	-			

Nota: i dati relativi agli insegnanti sono pesati.

3.3. Gli insegnanti e l'attività didattica

Concentriamo ora l'attenzione sui singoli attori, iniziando dagli insegnanti e dalle ripercussioni dell'autonomia sull'attività didattica.

Per tutte le voci proposte la maggioranza dei dirigenti ritiene che il consolidamento dell'autonomia abbia comportato dei cambiamenti positivi sull'attività didattica (anche sperimentale) degli insegnanti (sezione a della Tab. 3.4). Le voci, ordinate secondo la percentuale di dirigenti che ritiene che vi siano stati dei cambiamenti positivi, sono le seguenti: la possibilità di svolgere attività con altri colleghi dello stesso istituto o di altri istituti (79,1%), la possibilità di disporre di attrezzature didattiche (73,1%), i rapporti proficui con l'extra scuola (67,7%), l'organizzazione dell'orario scolastico (60,0%), i contenuti da far apprendere (53,0%) e le metodologie di insegnamento (53,0%).

L'ordine delle voci rimane lo stesso per gli insegnanti, ma diminuisce l'entità delle valutazioni positive ed emergono alcuni aspetti critici (sezione b della Tab. 3.4). Innanzitutto, i livelli assoluti di valutazione sono molto diversi: la maggioranza degli insegnanti ritiene che non vi sia stato nessun cambiamento o addirittura che il cambiamento sia stato negativo. Si nota poi un certo distacco tra le prime tre voci per le quali quasi un insegnante su due ha apprezzato dei cambiamenti positivi – possibilità di svolgere attività con altri colleghi (47,9%), possibilità di disporre di attrezzature didattiche (45,4%), rapporti proficui con realtà esterne alla scuola (45,2%) – e le ultime tre voci per le quali cambiamenti positivi sono stati rilevati da meno di un terzo degli insegnanti. Particolarmente critiche sono in particolare le voci relative ai contenuti da fare apprendere – l'11,1% segnala un cambiamento in negativo – e all'organizzazione dell'orario scolastico – un insegnante su cinque (21,3%) rileva a questo proposito un peggioramento rispetto alla situazione della scuola dall'entrata in vigore dell'autonomia.

Questa ultima voce è anche quella dove la discordanza tra le valutazioni di dirigenti e insegnanti si fa sentire maggiormente: i punti percentuali di differenza sono quasi venti (-18,2) (sezione c della Tab. 3.4). Per il resto il confronto tra dirigenti e insegnanti evidenzia le differenze, in livello assoluto, di cui si è già detto.

Tab. 3-4 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia nell'attività didattica (anche sperimentale) degli insegnanti (dirigenti, insegnanti)

a) Dirigenti						
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi	Totale %	[N]	Non risponde % sul totale degli intervistati
Possibilità di svolgere attività con altri colleghi (dello stesso istituto o di altri istituti)	79,1	20,9	0,0	100,0	[67]	0,0
Possibilità di disporre di attrezzature didattiche	73,1	26,9	0,0	100,0	[67]	0,0
Rapporti proficui con l'extra scuola (associazioni, enti, agenzie culturali, modo del lavoro, ecc.)	67,7	32,3	0,0	100,0	[65]	3,0
Organizzazione dell'orario scolastico	60,0	36,9	3,1	100,0	[65]	3,0
Contenuti da far apprendere	53,0	45,5	1,5	100,0	[66]	1,5
Metodologie di insegnamento	53,0	47,0	0,0	100,0	[66]	1,5
Altro	50,0	50,0	0,0	100,0	[2]	97,0
b) Insegnanti						
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi	Totale %	[N]	Non risponde % sul totale degli intervistati
Possibilità di svolgere attività con altri colleghi (dello stesso istituto o di altri istituti)	47,9	46,8	5,3	100,0	[846]	4,7
Possibilità di disporre di attrezzature didattiche	45,4	50,7	3,9	100,0	[845]	4,8

Rapporti proficui con l'extra scuola (associazioni, enti, agenzie culturali, modo del lavoro, ecc.)	45,2	52,5	2,3	100,0	[849]	4,4
Organizzazione dell'orario scolastico	32,2	46,5	21,3	100,0	[848]	4,5
Contenuti da far apprendere	29,1	59,7	11,1	100,0	[850]	4,3
Metodologie di insegnamento	26,0	70,7	3,2	100,0	[845]	4,8
Altro	16,6	60,9	22,5	100,0	[35]	96,1
c) Il confronto tra dirigenti e insegnanti						
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi			
Possibilità di svolgere attività con altri colleghi (dello stesso istituto o di altri istituti)	31,2	-25,9	-5,3			
Organizzazione dell'orario scolastico	27,8	-9,6	-18,2			
Possibilità di disporre di attrezzature didattiche	27,8	-23,9	-3,9			
Metodologie di insegnamento	27,0	-23,8	-3,2			
Contenuti da far apprendere	23,9	-14,3	-9,6			
Rapporti proficui con l'extra scuola (associazioni, enti, agenzie culturali, modo del lavoro, ecc.)	22,5	-20,2	-2,3			
Altro	33,4	-10,9	-22,5			

Nota: i dati relativi agli insegnanti sono pesati.

3.4. Gli studenti e la partecipazione alle attività scolastiche

Uno degli aspetti più toccati dalla riforma dell'autonomia nella vita di alunni e studenti è la possibilità di partecipare all'organizzazione delle attività scolastiche. Nella percezione dei dirigenti, si possono distinguere, a tale proposito, tre gruppi di item (sezione a della Tab. 3.5). Il primo raccoglie le voci per le quali il 70% o più dei dirigenti ha rilevato dei cambiamenti positivi: le scelte che gli allievi possono fare nell'orario facoltativo, il numero delle attività proposte e le attività di recupero, sostegno e potenziamento. Per il secondo gruppo di item un dirigente su due ha apprezzato cambiamenti positivi rispetto al sistema scolastico antecedente la riforma (la possibilità di relazionarsi con compagni di altre classi e le scelte che gli allievi possono fare nell'orario obbligatorio). Infine, la disponibilità di spazi extracurricolari di cui gli studenti possono autonomamente disporre ha comportato cambiamenti positivi nella percezione del 30,0% dei dirigenti.

La graduatoria delle voci rimane la stessa nella rappresentazione dei docenti, ma mutano i possibili raggruppamenti di items (sezione b della Tab. 3.5). Secondo gli insegnanti i cambiamenti più positivi si sono osservati nella possibilità di far scegliere agli allievi come impegnarsi durante l'orario facoltativo (59,9%). Seguono a una certa distanza, il numero delle attività proposte e le attività di recupero (leggermente inferiori al 50%) e la possibilità di relazionarsi con compagni di altre classi. Infine, per meno di un terzo degli insegnanti intervistati col consolidamento dell'autonomia si sono avuti dei cambiamenti positivi rispetto alle possibilità di scelta concesse agli allievi entro l'orario obbligatorio e negli spazi extracurricolari. Tra gli aspetti citati, la possibilità di organizzare spazi extracurricolari rappresenta la forma di autonomia meno presente: il 22,9% degli insegnanti riferisce che tale opportunità non è stata attivata, contro il 9,6% che si osserva, in media, rispetto alle altre voci.

Il confronto dei dirigenti con gli insegnanti (sezione c della Tab. 3.5) evidenzia l'ormai consueta tendenza dei primi a sovrastimare i cambiamenti positivi rispetto a quanto segnalato dai secondi: si nota però che man mano che si scende nella graduatoria le differenze tra gli item diminuiscono, fino a scomparire nel caso specifico degli spazi extracurricolari.

Tab. 3-5 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia nella partecipazione degli studenti alle attività scolastiche (dirigenti, insegnanti)

a) Dirigenti							
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi	Totale %	[N]	Non risponde % sul totale degli intervistati	
Scelte che gli allievi possono fare nell'orario facoltativo	82,5	15,9	1,6	100,0	[63]	6,0	
Numero delle attività proposte	76,2	22,2	1,6	100,0	[63]	6,0	
Attività di recupero, sostegno e potenziamento	69,8	30,2	0,0	100,0	[63]	6,0	
Possibilità di relazionarsi con compagni di altre classi	52,4	47,6	0,0	100,0	[63]	6,0	
Scelte che gli allievi possono fare nell'orario obbligatorio	50,0	50,0	0,0	100,0	[62]	7,5	
Spazi extracurricolari di cui gli studenti possono autonomamente disporre	30,0	70,0	0,0	100,0	[60]	10,4	
Altro	0,0	100,0	0,0	100,0	[3]	95,5	

« continua da pagina 107

b) Insegnanti							
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi	Totale %	[N]	Non so/ Non attivo % sul totale dei rispondenti	Non risponde % sul totale degli intervistati
Scelte che gli allievi possono fare nell'orario facoltativo	59,9	28,3	11,7	100,0	[727]	10,5	8,6
Numero delle attività proposte	48,9	41,3	9,7	100,0	[732]	10,5	7,9
Attività di recupero, sostegno e potenziamento	48,3	42,0	9,8	100,0	[769]	6,3	7,6
Possibilità di relazionarsi con compagni di altre classi	43,1	54,1	2,8	100,0	[731]	10,2	8,3
Scelte che gli allievi possono fare nell'orario obbligatorio	31,5	58,7	9,8	100,0	[726]	10,4	8,7
Spazi extracurricolari di cui gli studenti possono autonomamente disporre	29,5	64,4	6,1	100,0	[615]	22,9	10,3
Altro	21,9	59,3	18,8	100,0	[26]	41,0	95,0

c) Il confronto tra dirigenti e insegnanti						
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi			
Numero delle attività proposte	27,3	-19,1	-8,1			
Scelte che gli allievi possono fare nell'orario facoltativo	22,6	-12,5	-10,1			
Attività di recupero, sostegno e potenziamento	21,6	-11,8	-9,8			
Scelte che gli allievi possono fare nell'orario obbligatorio	18,5	-8,7	-9,8			
Possibilità di relazionarsi con compagni di altre classi	9,3	-6,5	-2,8			
Spazi extracurricolari di cui gli studenti possono autonomamente disporre	0,5	5,6	-6,1			
Altro	-21,9	40,7	-18,8			

Nota: i dati relativi agli insegnanti sono pesati.

3.5. I rapporti col territorio e la collaborazione con enti terzi

Come noto e come confermato dall'indagine del 2001⁴⁷, il sistema scolastico trentino si contraddistingue per un ragguardevole attivismo nei rapporti col territorio, un legame, questo, che rappresenta senz'altro un punto forte dell'autonomia. Tale dato è confermato da questa indagine: tutti i dirigenti intervistati dichiarano di realizzare delle collaborazioni con enti e associazioni presenti sul territorio anche se con diversa intensità: il 77,3% regolarmente e il 22,7% sporadicamente (sezione a della Tab. 3.6).

Nella maggioranza dei casi si è trattato dell'organizzazione di iniziative comuni (anche occasionali); segue l'arricchimento dell'offerta formativa nell'orario facoltativo e in quello obbligatorio, mentre chiude la lista il miglioramento di servizi, di attrezzature, di strutture e/o infrastrutture (sezione b della Tab. 3.6). Rispetto al 2001 si nota come siano aumentati i rapporti tra scuola ed associazioni per quanto concerne, in particolare, l'organizzazione di iniziative comuni – nel 2001 erano il 35,2% – mentre sono diminuiti quelli miranti all'arricchimento dell'offerta formativa: nel 2001, senza la distinzione tra orario obbligatorio e facoltativo erano pari al 60,6%.

L'attivismo delle scuole sul fronte della collaborazione con enti terzi non è però automaticamente percepito da tutte le famiglie. Un genitore su cinque dichiara di non essere informato sulle iniziative della scuola frequentata dal figlio che coinvolgono enti pubblici o associazioni, cooperative, servizi sanitari, enti di ricerca, ecc. (Tab. 3.7). Tra quelli che invece si ritengono informati una percentuale analoga non è a conoscenza di iniziative comuni della scuola con altri enti pubblici (20,6%) o con associazioni, ecc. (25,1%). In generale, i genitori giudicano comunque molto (16,2%) o abbastanza positivamente (72,7%) l'apertura della scuola verso il territorio; solo un 11,1% la ritiene poco positiva o addirittura negativa⁴⁸.

Dopo questa panoramica sui rapporti col territorio entriamo nello specifico dei cambiamenti prodotti dal consolidamento dell'autonomia.

⁴⁷ Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, *L'autonomia in cammino. Primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in provincia di Trento, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2001, pp. 48-51.*

⁴⁸ Dati non riportati in tabella/figura.

Come si può osservare chiaramente dalla Fig. 3.3, la percezione di dirigenti, insegnanti e genitori diverge: la maggioranza dei dirigenti ritiene che i rapporti siano migliorati mentre la maggioranza degli insegnanti e dei genitori

Tab. 3.6 - Raccordo con gli enti e le associazioni del territorio (dirigenti)

a) Le collaborazioni con enti e/o associazioni presenti sul territorio		
	2005	2001
Realizzate regolarmente	77,3	-
Realizzate sporadicamente	22,7	-
Non realizzate	0,0	-
Previste e già attuate	-	88,0
Previste ma non ancora attuate	-	8,0
Non previste	-	4,0
Totale	100,0	100,0
[N]	[66]	[75]
b) Obiettivo principale del raccordo con enti e/o associazioni (se realizzare o previste)		
	2005	2001
Arricchimento dell'offerta formativa in orari facoltativi	38,5	-
Integrazione dell'offerta formativa riguardante l'orario obbligatorio	13,8	-
Organizzazione di iniziative comuni (anche se occasionali)	44,6	35,2
Miglioramento di servizi, di attrezzature, di strutture e/o infrastrutture	3,1	-
Arricchimento dell'offerta formativa	-	60,6
Razionalizzazione dell'offerta dei servizi	-	4,2
Totale	100,0	100,0
[N]	[65]	[71]

Fonte: elaborazione su dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

ritiene che siano rimasti sostanzialmente invariati. Le percentuali di chi crede che siano addirittura peggiorati sono però trascurabili⁴⁹.

Le valutazioni dei dirigenti sono sostanzialmente omogenee; per gli insegnanti di scuola superiore i rapporti col territorio sono migliorati in misura maggiore (44,0%) rispetto a quanto non abbiano segnalato i docenti degli istituti pluri/comprendivi (39,1%); segnalano miglioramenti i professori di scuole che hanno sede nei comuni piccoli (44,9%) rispetto a

Tab. 3.7 - Iniziative che coinvolgono enti pubblici, associazioni, ecc., avviate nella scuola frequentata dal figlio (genitori)

	Enti pubblici	Associazioni, cooperative, ecc.
Si, molte	6,9	6,3
Si, qualcuna	72,5	68,6
No, nessuna	20,6	25,1
Totale	100,0	100,0
[N]	[778]	[781]
Non so, non sono informato (% sul totale dei rispondenti)	22,2	21,9

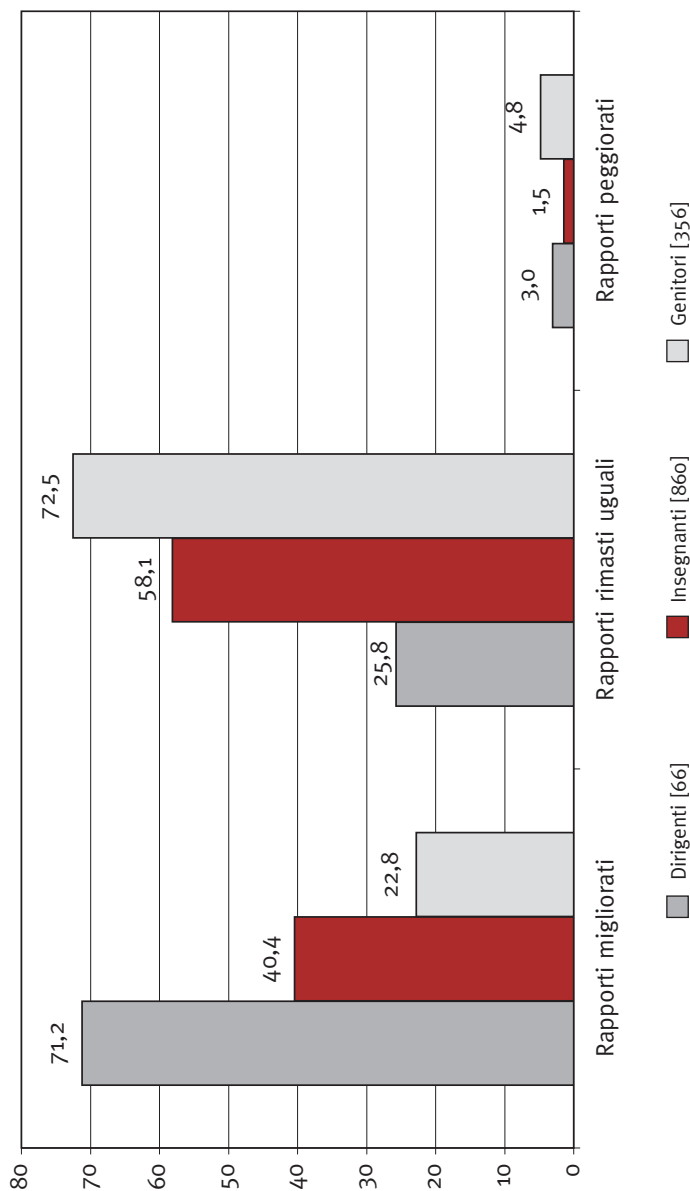
quelli di istituti dei comuni medi (38,7%) o di Trento e Rovereto (37,1%) – dato questo che peraltro si ribalta nella percezione dei genitori.

Una maggiore soddisfazione per i rapporti col territorio è segnalata dagli insegnanti più giovani, più informati e più impegnati: si tratta di variabili legate specificatamente agli insegnanti e non all'istituto nel quale essi lavorano o alla realtà socio-economica nel quale questo è inserito.

In conclusione, entrando nello specifico dei diversi attori del territorio, è possibile distinguere sostanzialmente due gruppi. Nel primo gruppo

⁴⁹ *Relativamente ai genitori la domanda e il formato di risposta sono diversi rispetto a quelli dei dirigenti e degli insegnanti ma comunque confrontabili (si veda il questionario contenuto nella nota metodologica). Al solito, le domande sui cambiamenti prodotti dal consolidamento dell'autonomia sono state poste solo ai genitori che hanno potuto farne esperienza – definiti operativamente come quelle famiglie il cui alunno/studente più anziano frequenta la terza media o classi successive.*

Fig. 3.3 - Cambiamenti prodotti dal consolidamento dell'autonomia nei rapporti col territorio (dirigenti, insegnanti, genitori)



Note: N tra parentesi quadre; i dati relativi agli insegnanti sono pesati.

Tab. 3.8 - Cambiamenti prodotti dall'autonomia sulle possibilità di collaborazione con enti terzi (dirigenti, insegnanti)

a) Dirigenti									
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi	Totale %	[N]	Non risponde % sul totale degli intervistati		Non risponde % sul totale degli intervistati	
Associazioni del territorio, cooperative, ecc.	86,6	13,4	0,0	100,0	67	0,0		0,0	
Agenzie ed enti di formazione	79,1	20,9	0,0	100,0	67	0,0		0,0	
Enti locali del territorio	78,5	21,5	0,0	100,0	65	3,0		3,0	
Imprese e mondo del lavoro in genere	48,4	51,6	0,0	100,0	64	4,5		4,5	
Università, enti di ricerca	46,2	53,8	0,0	100,0	65	3,0		3,0	
Servizi socio sanitari	44,8	55,2	0,0	100,0	67	0,0		0,0	
Altro	100,0	0,0	0,0	100,0	1	98,5		98,5	
b) Insegnanti									
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi	Totale %	[N]	Non so % sul totale dei rispondenti		Non risponde % sul totale degli intervistati	
Associazioni del territorio, cooperative, ecc.	62,6	35,8	1,5	100,0	743	12,4		16,4	
Agenzie ed enti di formazione	57,8	40,7	1,6	100,0	687	18,1		22,7	
Enti locali del territorio	54,4	44,0	1,5	100,0	707	15,0		20,4	

Servizi socio sanitari	47,1	50,9	2,0	100,0	716	14,0	19,4
Università, enti di ricerca	42,3	56,2	1,5	100,0	565	31,7	36,4
Imprese e mondo del lavoro in genere	40,6	58,2	1,2	100,0	551	32,9	37,9
Altro	22,8	69,5	7,7	100,0	31	45,3	96,5
c) Il confronto tra dirigenti e insegnanti							
	Cambiamenti positivi	Nessun cambiamento	Cambiamenti negativi				
Enti locali del territorio	24,0	-22,5	-1,5				
Associazioni del territorio, cooperative, ecc.	23,9	-22,4	-1,5				
Agenzie ed enti di formazione	21,3	-19,8	-1,6				
Imprese e mondo del lavoro in genere	7,8	-6,7	-1,2				
Università, enti di ricerca	3,9	-2,3	-1,5				
Servizi socio sanitari	-2,3	4,3	-2,0				
Altro	77,2	-69,5	-7,7				

Nota: i dati relativi agli insegnanti sono pesati.

rientrano associazioni del territorio, cooperative, ecc., agenzie ed enti di formazione, enti locali del territorio – attori per i quali il consolidamento dell'autonomia ha comportato, dal punto di vista dei dirigenti, un miglioramento nelle possibilità di collaborazione con la realtà scolastica (sezione a della Tab. 3.8), ma per cui, al tempo stesso, la valutazione fornita dagli insegnanti è molto meno positiva (sezione c della Tab. 3.8). Nel secondo gruppo di attori (imprese e mondo del lavoro in genere, università ed enti di ricerca, servizi socio sanitari) le valutazioni di dirigenti e insegnanti tendono invece a convergere: tra il 40% e il 50% ha infatti segnalato cambiamenti in senso migliorativo.



capitolo 4

*L'autonomia
scolastica
e l'Amministrazione
provinciale*

4. L'autonomia scolastica e l'Amministrazione provinciale

4.1. Le opinioni sui riflessi dell'autonomia nei rapporti tra le scuole e l'Amministrazione provinciale

Dopo aver illustrato l'organizzazione delle istituzioni scolastiche, i rapporti fra le sue componenti e i cambiamenti introdotti dall'autonomia scolastica, andiamo ora a presentare come è mutato – o dovrebbe mutare – il rapporto fra istituti scolastici e Amministrazione provinciale secondo gli operatori scolastici (dirigenti scolastici e insegnanti).

Nel corso dell'indagine si è data agli intervistati la possibilità di esprimere la propria opinione sulle conseguenze dell'autonomia nel rapporto fra scuole e Amministrazione provinciale (Par. 4.1), di dare suggerimenti sulla normativa (Par. 4.2) e di indicare in che modo l'Amministrazione provinciale possa dare il proprio sostegno per realizzare pienamente gli obiettivi dell'autonomia scolastica (Par. 4.3).

Le opinioni riguardanti le conseguenze dell'autonomia nel rapporto tra istituti scolastici e Amministrazione provinciale sono state rilevate sottoponendo a dirigenti scolastici e insegnanti sei voci rispetto alle quali esprimere il proprio livello di accordo⁵⁰.

Nel complesso i dirigenti scolastici manifestano un atteggiamento più fiducioso e positivo degli insegnanti rispetto al rapporto con l'Amministrazione provinciale. Tuttavia, confrontando le singole risposte, possono emergere interessanti differenze e alcuni spunti per la riflessione (cfr. Tabb. 4.1 e 4.2).

Molti dirigenti scolastici (84,4%) ritengono che l'autonomia abbia conferito alle scuole delle opportunità gestionali più svincolate dal centro e più vicine alle esigenze locali; molti (77,8%), inoltre, ritengono che il

⁵⁰ Rispetto ad ognuna delle voci gli intervistati potevano dichiararsi "molto d'accordo", "abbastanza d'accordo", "poco d'accordo", "per nulla d'accordo".

compito dell'Amministrazione provinciale sia quello di erogare servizi a favore di una scuola libera. Ciò nonostante, quasi tutti i dirigenti intervistati (92,3%) hanno sottolineato quanto sia importante instaurare un forte sistema di valutazione⁵¹. Questi risultati evidenziano come la consapevolezza dell'importanza di coniugare autonomia e valutazione sia diffusa all'interno dei singoli istituti scolastici – almeno tra i loro dirigenti – e non solo al livello del governo generale del sistema. Si ritiene insomma che una autonomia non valutata rischi fortemente di disincentivare meccanismi di cambiamento virtuosi e di non tenere sotto controllo meccanismi di cambiamento perversi. Sul tema del ruolo della Amministrazione provinciale, accenti critici si sono rilevati da parte di alcuni dirigenti che hanno partecipato ai focus group esplorativi; qualcuno faceva rilevare come le relazioni con i dirigenti provinciali siano spesso “burocratiche” e a volte vengano vissute come vere e proprie interferenze da parte dell'organo centrale. Rafforzare la rete fra le diverse scuole darebbe più forza a una gestione meno soggetta a pressioni esterne.

La posizione degli insegnanti in merito a queste tematiche sembra essere un po' più cauta. Infatti “solo” il 70,9% ritiene che l'autonomia conferisca alla scuola spazi di gestione più lontani dal centro e “solo” il 59,2% ritiene che l'autonomia rappresenti finalmente uno spazio di libertà per le scuole con un'Amministrazione provinciale che eroga servizi. Infine, rispetto ai dirigenti, sono molti di meno (60,7%) gli insegnanti che attribuiscono una fondamentale importanza all'instaurazione di un forte sistema di valutazione. Si conferma quindi la diffidenza di una parte consistente degli insegnanti verso la valutazione, un atteggiamento ben conosciuto che rappresenta probabilmente uno dei maggiori punti di distinzione rispetto ai dirigenti.

Dirigenti scolastici e insegnanti assumono posizioni piuttosto lontane anche in merito all'effettiva autonomia delle scuole. Infatti, il 34,8% dei dirigenti ritiene che i vincoli posti alle possibilità di gestione economica della scuola non abbiano cambiato molto il rapporto fra le scuole e l'Amministrazione provinciale; mentre tale percentuale raggiunge il 58,9%

⁵¹ Sia per i dirigenti scolastici, sia per gli insegnanti, le percentuali riportate fra parentesi sono state ottenute sommando la percentuale dei “molto d'accordo” e degli “abbastanza d'accordo”.

Tab. 4-1 - Opinioni sui riflessi dell'autonomia nei rapporti tra le scuole e l'Amministrazione provinciale (dirigenti)

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per nulla d'accordo	Totale %	[N]	IDP	Non risponde % sul totale degli intervistati
L'autonomia richiede l'esistenza di un forte sistema di valutazione	53,8	38,5	6,2	1,5	100,0	[65]	84,6	3,0
L'autonomia conferisce senza dubbio uno spazio di gestione più libera dal "centro" e più attento alle esigenze della scuola	29,7	54,7	12,5	3,1	100,0	[64]	68,8	4,5
L'autonomia rappresenta finalmente uno spazio di libertà delle scuole e l'Amministrazione provinciale diventa un soggetto che offre vari servizi	19,0	58,7	20,6	1,6	100,0	[63]	55,6	6,0
Con l'autonomia spesso non si sa a chi rivolgersi per avere risposte precise	19,7	34,8	34,8	13,6	100,0	[66]	9,1	1,5
Il rapporto esclusivo con la Provincia, che l'autonomia trentina non ha intaccato, limita la responsabilità delle singole scuole	12,3	35,4	44,6	7,7	100,0	[65]	-4,6	3,0
L'autonomia non ha cambiato molto per via dei vincoli nelle possibilità di gestione economica della scuola	10,6	24,2	56,1	9,1	100,0	[66]	-30,3	1,5

Nota: le domande sono ordinate per Indice di Differenza Percentuale decrescente (IDP = Molto d'accordo + Abbastanza d'accordo - Poco d'accordo - Per nulla d'accordo).

Tab. 4.2 - Opinioni sui riflessi dell'autonomia nei rapporti tra le scuole e l'Amministrazione provinciale (insegnanti)

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per nulla d'accordo	Totale %	[N]	IDP	Non risponde % sul totale degli intervistati
L'autonomia conferisce senza dubbio uno spazio di gestione più libera dal "centro" e più attento alle esigenze della scuola	13,7	57,2	23,9	5,1	100,0	[832]	41,9	6,3
L'autonomia richiede l'esistenza di un forte sistema di valutazione	21,7	39,0	27,7	11,6	100,0	[823]	21,4	7,4
L'autonomia rappresenta finalmente uno spazio di libertà delle scuole e l'Amministrazione provinciale diventa un soggetto che offre vari servizi	8,5	50,7	35,0	5,8	100,0	[819]	18,3	7,8
L'autonomia non ha cambiato molto per via dei vincoli nelle possibilità di gestione economica della scuola	13,7	45,2	35,1	6,0	100,0	[828]	17,8	6,7
Con l'autonomia spesso non si sa a chi rivolgersi per avere risposte precise	14,9	35,8	37,3	11,9	100,0	[830]	1,5	6,5
Il rapporto esclusivo con la provincia, che l'autonomia trentina non ha intaccato, limita la responsabilità delle singole scuole	7,0	32,0	49,8	11,3	100,0	[798]	-22,1	10,2

Nota: dati pesati; le domande sono ordinate per Indice di Differenza Percentuale decrescente (IDP = Molto d'accordo + Abbastanza d'accordo - Poco d'accordo - Per nulla d'accordo).

fra gli insegnanti. Viceversa il 47,7% dei dirigenti ritiene che l'esclusivo rapporto con la Provincia – non intaccato dall'autonomia trentina – limiti le responsabilità della scuola, a fronte di un 38,9% degli insegnanti.

Infine, tra le sei voci proposte, quella rispetto alla quale vi sono state opinioni più eterogenee riguarda la presenza di un punto di riferimento per le scuole. Infatti, sia fra i dirigenti, sia fra gli insegnanti vi è un sostanziale equilibrio fra chi ritiene che spesso manchino referenti chiari cui rivolgersi per ottenere risposte e chi non percepisce tale confusione (IDP dei dirigenti scolastici = +9,5; IDP degli insegnanti = +1,5). Fra l'altro, la questione dei referenti era già emersa nel 2001, quando alcuni dirigenti avevano riportato una certa difficoltà a collaborare con la Sovrintendenza. A quel tempo, per superare il problema, si era suggerito di “creare all'interno dell'Amministrazione provinciale uno staff di persone aggiornate, competenti, stabili nel tempo e disponibili in orari fissi per fornire risposte puntuali e precise”⁵².

Anche fra gli insegnanti intervistati nei focus group non sono mancati accenti critici riguardo alle ripercussioni che l'autonomia avrebbe avuto nella dinamica delle relazioni fra dirigenti e insegnanti. Un modello centrato sui dirigenti sposterebbe la dialettica interna alle scuole da discussioni sull'attività didattica ad una ratifica di decisioni di tipo organizzativo.

4.2. I suggerimenti per quanto riguarda la normativa

Nel corso dell'indagine i dirigenti scolastici hanno avuto l'opportunità di esprimersi sul livello di chiarezza della normativa riguardante l'autonomia scolastica e di scegliere, fra una serie di proposte, quali due provvedimenti essi ritenessero più importanti per governare bene la scuola e per garantire la qualità del servizio formativo.

Il 73,1% dei dirigenti scolastici intervistati ritiene che il corpus normativo riguardante l'autonomia sia abbastanza chiaro; il 4,5% lo ritiene molto chiaro; mentre un 22,4% lo ritiene poco o per niente interpretabile⁵³.

⁵² Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, *L'autonomia in cammino. Primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in provincia di Trento, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2001, p. 89.*

⁵³ Dati non riportati in tabella/figura.

Nonostante la sua semplicità, questa valutazione assume una notevole importanza, poiché nel 2001 i suggerimenti relativi alla normativa forniti più spesso dai dirigenti scolastici erano stati proprio “semplificazione” e “produzione di norme chiare, precise e coerenti”. Tali appelli – a volte formulati in modo generale, a volte espressi con consigli specifici – manifestavano tutti il timore che una normativa troppo contorta potesse gravare quotidianamente sulla gestione della macchina scolastica⁵⁴. Il fatto che nel 2005 la maggior parte degli intervistati abbia espresso una soddisfazione parziale (“abbastanza soddisfatto”) sulla chiarezza della normativa implica che esistono dei margini di miglioramento, ma suggerisce anche che è stato evitato uno dei rischi più paventati dai dirigenti: quello di produrre un ordinamento troppo macchinoso e farraginoso.

La maggiore flessibilità nell'uso del personale e la possibilità di scegliere gli insegnanti sono i provvedimenti che i dirigenti scolastici hanno giudicato più significativi per la gestione della scuola (scelti rispettivamente dal 74,2% e dal 51,5% dei dirigenti). La possibilità di allontanare gli insegnanti è stata segnalata, invece, solo dal 24,2% degli intervistati (cfr. Tab. 4.3). Ciò significa che i dirigenti ritengono più preziosa la

Tab. 4.3 - Provvedimenti importanti per governare bene la scuola e garantire la qualità del servizio formativo (consentite due scelte al massimo); (dirigenti)

	Si	No	Totale %	[N]
Una maggiore flessibilità nell'uso del personale	74,2	25,8	100,0	[66]
La possibilità di scegliere gli insegnanti	51,5	48,5	100,0	[66]
La possibilità di allontanare gli insegnanti	24,2	75,8	100,0	[66]
La disponibilità di maggiori risorse economiche	10,6	89,4	100,0	[66]
La costituzione di una vera e propria giunta di istituto	6,1	93,9	100,0	[66]
La presenza di un amministratore	6,1	93,9	100,0	[66]
Altro	10,6	89,4	100,0	[66]

⁵⁴ Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, *L'autonomia in cammino. Primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in provincia di Trento, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2001, pp. 85-86.*

possibilità di progettare più liberamente il futuro corpo docente della propria scuola che l'opportunità di cambiare gli attuali collaboratori.

Fra i provvedimenti proposti, quelli meno rilevanti agli occhi dei dirigenti risultano essere “la costituzione di una vera e propria giunta di istituto” e la “presenza di un amministratore” (entrambe scelte dal 6,1% degli intervistati). Infine, anche la disponibilità di maggiori risorse economiche assume un ruolo di secondo piano (indicata dal 10,6% dei dirigenti). All'Amministrazione provinciale non si richiedono tanto maggiori risorse economiche quanto nuove modalità di gestione del personale, intese in senso strategico e non punitive rispetto al personale docente (e non).

4.3. I suggerimenti per quanto riguarda il sostegno dell'Amministrazione provinciale

Il questionario utilizzato per l'indagine prevedeva una domanda sugli aspetti per i quali il sostegno da parte degli organismi dell'Amministrazione provinciale potrebbe rivelarsi maggiormente utile (Tabb. 4.4 e 4.5).

Tra questi, i dirigenti scolastici segnalano la ricerca educativa (citata dall'83,6%) e la valutazione dell'istituto (76,1%). Decisamente meno richiesto è l'aiuto per funzioni interne quali l'organizzazione complessiva dell'istituto (10,4%) e la preparazione dei materiali didattici (22,4%).

Poiché alcune voci proposte nel corso dell'indagine erano state prese esplicitamente in considerazione nel 2001, è possibile confrontare i risultati e accorgersi che i suggerimenti dei dirigenti non sono cambiati moltissimo in questi quattro anni⁵⁵. L'interpretazione della normativa – segnalata nel 2001 dal 79,4% – continua ad essere un aspetto importante rispetto al quale i dirigenti si attendono assistenza (70,1%). Anche l'aggiornamento dei docenti (65,6% nel 2001 e 67,2% nel 2005) e l'organizzazione complessiva dell'istituto (11,8% nel 2001 e 10,4% nel 2005) riscuotono all'incirca la stessa quota di preferenze della precedente indagine.

Tutto ciò suggerisce che, oggi come ieri, i dirigenti scolastici chiedono

⁵⁵ Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico, *L'autonomia in cammino. Primo rapporto di monitoraggio sull'autonomia scolastica in provincia di Trento, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2001, pp. 87-90 e 96-98.*

Tab. 4.4 - Aspetti per i quali potrebbe essere utile un sostegno da parte degli organismi dell'Amministrazione provinciale (dirigenti)

	2005				2001			
	Sì	No	Totale %	[N]	Sì	No	Totale %	[N]
La ricerca educativa	83,6	16,4	100,0	[67]	-	-	-	-
La valutazione dell'istituto	76,1	23,9	100,0	[67]	-	-	-	-
L'interpretazione della normativa	70,1	29,9	100,0	[67]	79,4	20,6	100	[63]
L'aggiornamento dei docenti	67,2	32,8	100,0	[67]	65,6	34,4	100	[61]
La sperimentazione di attività didattiche	59,7	40,3	100,0	[67]	-	-	-	-
L'indicazione di metodologie didattiche	43,3	56,7	100,0	[67]	-	-	-	-
La gestione amministrativo/contabile	37,3	62,7	100,0	[67]	-	-	-	-
La preparazione di materiali didattici	22,4	77,6	100,0	[67]	-	-	-	-
L'organizzazione complessiva dell'istituto	10,4	89,6	100,0	[67]	11,8	88,2	100	[51]
Altro	3,2	96,8	100,0	[63]	27,5	72,5	100	[51]

Fonte: elaborazione su dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

servizi di supporto per l'organizzazione di carattere generale, ma desiderano tutelare la propria autonomia nella organizzazione delle attività dell'istituto.

Nel corso dell'indagine, anche gli insegnanti sono stati invitati a segnalare gli aspetti per cui ritengono utile il sostegno da parte dell'Amministrazione provinciale (cfr. Tab. 4.5). Anche in questo caso è possibile effettuare un puntuale confronto con alcune voci proposte anche nel 2001.

Tab. 4.5 - Suggerimenti per quanto riguarda il sostegno dell'Amministrazione provinciale (insegnanti)

	2005				2001			
	Sì	No	Totale %	[N]	Sì	No	Totale %	[N]
Aggiornamento dei docenti	86,8	13,2	100,0	[865]	71,3	28,7	100,0	[832]
Ricerca educativa	76,0	24,0	100,0	[865]	-	-	-	-
Sperimentazione di attività didattiche	71,0	29,0	100,0	[865]	-	-	-	-
Preparazione di materiali didattici	53,0	47,0	100,0	[865]	49,3	50,7	100,0	[789]
Indicazione di metodologie didattiche	50,1	49,9	100,0	[865]	38,4	61,6	100,0	[790]
Valutazione dell'istituto	42,6	57,4	100,0	[865]	-	-	-	-
Altro	4,1	95,9	100,0	[838]	9,4	90,6	100,0	[789]

Nota: dati pesati.

Fonte: elaborazione su dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

Già nel 2001 molti insegnanti (71,3%) avevano identificato nell'organizzazione dell'aggiornamento dei docenti un aspetto per cui è utile l'aiuto dell'Amministrazione provinciale. In questi quattro anni l'attenzione degli insegnanti è ulteriormente cresciuta e attualmente l'86,8% attribuisce alla Provincia un ruolo importante nell'aggiornamento. Naturalmente la riqualificazione può essere effettuata in vari modi e nella precedente ricerca erano state già avanzate proposte per il potenziamento. Corsi mirati al rinnovamento delle competenze, corsi sui poteri conferiti dall'autonomia e su tematiche di attualità (per esempio, gli alunni stranieri), una diffusione capillare dei cicli e orari adeguati: questi erano stati i suggerimenti avanzati con più urgenza nel 2001 dagli insegnanti. Nonostante siano passati quattro anni, l'accresciuta rilevanza attribuita a questo tema spinge a valorizzare queste indicazioni e a riaffermarne l'attualità per soddisfare quella che sembra essere l'attesa prioritaria del corpo docente verso la Provincia.

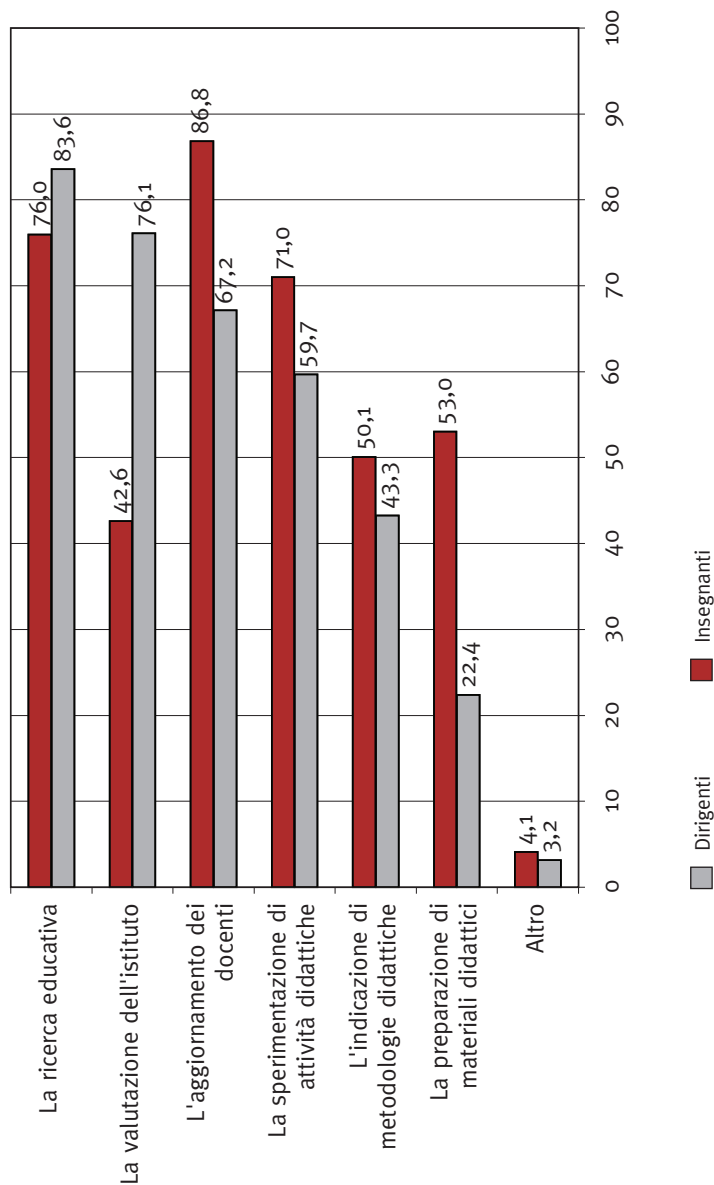
Oltre all'aggiornamento, molti insegnanti attribuiscono all'Amministrazione provinciale un ruolo importante nella ricerca educativa (segnalata dal 76% degli intervistati) e nella sperimentazione di attività didattiche (71%). La preparazione di materiali didattici (53%) e l'indicazione di metodologie didattiche (50,1%) assumono un ruolo di secondo piano, tuttavia la loro importanza è cresciuta rispetto al 2001 (rispettivamente del +3,7% e +11,7%).

La domanda proposta agli operatori scolastici consente non solo un paragone con il 2001, ma anche un interessante confronto fra le percezioni dei dirigenti e quelle degli insegnanti (cfr. Fig. 4.1). Il grafico, infatti, mette in evidenza le voci rispetto alle quali vi è la maggiore discrepanza (e la maggiore affinità) fra le due categorie.

La questione rispetto alla quale vi è la maggior divergenza fra dirigenti e insegnanti è la valutazione dell'istituto: infatti, mentre i tre quarti dei dirigenti (76,1%) sostengono che l'Amministrazione provinciale possa dare un contributo in tal senso, solo il 42,6% degli insegnanti fornisce la stessa risposta. Lo scarto (pari al 33,5%) fra le due categorie può essere ricondotto, almeno in parte, all'importanza assegnata a un forte sistema di valutazione, importanza che – come si è visto nel Par. 4.1 – è molto più spiccata fra i dirigenti che fra gli insegnanti. Anche sulla preparazione dei materiali didattici si registra una notevole lontananza fra i due gruppi: più della metà (53%) dei docenti, infatti, ritiene che l'Amministrazione provinciale possa dare un sostegno in tal senso, mentre solo il 22,4% dei dirigenti ritiene che essa debba giocare questo ruolo.

Accanto a questi elementi di diversità, vi sono anche elementi di convergenza. In particolare, il supporto della Provincia nell'indicazione di metodologie didattiche riscuote più consenso da parte degli insegnanti (50,1% degli insegnanti vs. 43,3% dei dirigenti), mentre i dirigenti privilegiano il sostegno dell'Amministrazione provinciale nella ricerca educativa (83,6% dei dirigenti vs. 76% degli insegnanti). È evidente, rispetto alla preparazione dei materiali e all'indicazione delle metodologie didattiche, la diversa percezione di dirigenti e insegnanti: i primi pensano che gli insegnanti debbano essere relativamente autonomi mentre i secondi sentono maggiormente il bisogno di un sostegno nel loro lavoro quotidiano.

Fig. 4.1 - Aspetti per i quali potrebbe essere utile un sostegno da parte degli organismi dell'amministrazione provinciale (dirigenti e insegnanti)





capitolo 5

*Note conclusive:
opinioni a confronto
sull'autonomia
scolastica*

5. Note conclusive: opinioni a confronto sull'autonomia scolastica

I risultati dell'indagine, condotta avendo come riferimento gli attori dell'autonomia scolastica (dirigenti, insegnanti, genitori), evidenziano le molte luci ma anche le ombre che ancora avvolgono un processo di cambiamento che, come tutti i processi che coinvolgono ambiti istituzionali, necessitano di tempi adeguati di maturazione. Quando infatti si parla di decentramento bisogna necessariamente fare i conti con la inevitabile, ma spesso ricca e creativa, dialettica di chi è chiamato a governare e ad attuare questi processi. Che l'autonomia scolastica sia ancora un processo in divenire sembra dato per scontato da parte di tutti e ciò, per molti versi, rende anche i rilievi critici parte importante di un processo di costruzione che proprio per l'elemento dinamico che lo contraddistingue è destinato più a stabilizzarsi che a esaurirsi. Riprendiamo in questa sede i punti cruciali emersi dall'indagine al fine di individuare quali siano i temi di maggior dibattito e contrasto fra le componenti scolastiche, al fine di fornire un quadro sintetico e organico che ci consenta di "fare il punto" su quanto e su come, dalla sua entrata in vigore a oggi, l'autonomia abbia cambiato il quadro organizzativo, didattico e culturale della scuola trentina.

Come abbiamo avuto modo di rilevare nell'indagine, gli effetti della riforma dell'autonomia scolastica nella valutazione dei dirigenti, si sono fatti col passare degli anni più marcati. Nell'indagine del 2001 mediamente il 36,9% dei dirigenti non aveva rilevato in alcun cambiamento, una percentuale decisamente superiore a quella del 2005 (26,0%) che evidenzia quindi una situazione diventata più dinamica nel tempo. Il confronto analitico tra il 2005 e il 2001 evidenzia come gli aspetti più dinamici siano la compensazione tra le discipline e le attività (15% o 30% del protocollo MIUR-PAT), l'attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi per quanto riguarda l'ambito didattico, la costituzione di reti con altre scuole e le convenzioni con soggetti istituzionali terzi per quanto riguarda l'ambito organizzativo. Meno immediata, ma comunque chiara, è l'interpretazione di quelle voci che sembrano invece caratterizzarsi per una certa staticità.

Vi sono alcuni aspetti, caratterizzati da un forte dinamismo nella prima indagine, che hanno raggiunto un certo equilibrio nella fase attuale rilevata nella presente indagine: la modalità di elaborazione del Progetto di Istituto e soprattutto l'organizzazione dei servizi amministrativi. Vi è poi il potere decisionale del dirigente scolastico, il cui cambiamento è percepito con minore intensità rispetto al 2001 ma rimane pur sempre uno degli aspetti più dinamici. Infine, vi sono alcuni aspetti – la modalità di gestione del personale docente e soprattutto del personale non docente – già statici all'entrata in vigore dell'autonomia scolastica, che sono, se possibile, diventati ancora più statici col suo consolidamento. In generale, la lettura che i dirigenti danno dell'autonomia è più positiva rispetto a quella fornita dalle altre componenti scolastiche, certamente perché più direttamente coinvolti nel processo e con dirette responsabilità nella sua attuazione. È in effetti, come si è detto nel sesto rapporto del Comitato di valutazione, "l'ottimismo della volontà" che porta a enfatizzare i risvolti positivi dell'attuazione dell'autonomia in una sorta di "profezia che si autoadempie".

Se facciamo riferimento alla precedente indagine, anche nella valutazione degli insegnanti gli effetti della riforma si sono fatti più consistenti e si tratta di effetti di segno positivo. Nel confronto tra l'indagine del 2005 e quella del 2001 gli insegnanti considerano aumentato l'impatto dell'autonomia sul sistema scolastico e in misura maggiore (la differenza tra le percentuali di "Nessun cambiamento" nei due anni è pari in media a 23,7 punti) rispetto ai dirigenti (-11,0); bisogna però considerare che i margini di variazione erano per questi ultimi decisamente ridotti. Va poi evidenziato come i 23,7 punti percentuali medi di "Nessun cambiamento" in meno nel 2005 rispetto al 2001 si scompongano in 22,4 punti percentuali in più di cambiamento positivo e in un 1,3% in più di cambiamento negativo. Nel dettaglio delle singole voci, si evidenziano tre aspetti fortemente dinamici, per i quali la percentuale di insegnanti che non denunciano alcun cambiamento è diminuita di oltre 40 punti. Nel primo caso (*attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi*) sono aumentati, anche se in misura diversa, sia i cambiamenti positivi sia quelli negativi; nel secondo caso (*compensazione tra le discipline e le attività*) si osserva un deciso aumento dei cambiamenti negativi tanto che questa voce è nei valori del 2005 una di quelle più critiche; nel terzo caso invece (*adattamento del calendario scolastico*) il cambiamento è sostanzialmente tutto di segno positivo.

Vi sono infine due voci per le quali il livello di cambiamento è basso o comunque non molto difforme da quello medio ma che vedono una sensibile diminuzione dei giudizi negativi (*organizzazione dei servizi amministrativi*) ovvero un loro aumento (*risorse finanziarie disponibili*).

Come si era già evidenziato nel primo rapporto sull'autonomia scolastica, le valutazioni dei dirigenti e degli insegnanti, per quanto complessivamente positive in entrambi i casi, sono assestate su posizioni piuttosto diverse. In media il 41,2% degli insegnanti valuta positivamente i cambiamenti prodotti dall'autonomia (contro il 71,6% dei dirigenti), mentre è decisamente più alta la percentuale degli insegnanti che esprime un giudizio negativo sulla riforma (13,0%) rispetto a quella dei dirigenti (2,4%). La valutazione degli insegnanti diverge da quella dei dirigenti non solo relativamente alla *direzione* del cambiamento ma anche per quanto riguarda l'*entità* del cambiamento stesso: quasi la metà degli insegnanti non ha apprezzato alcun cambiamento contro solo un quarto circa dei dirigenti. Queste diverse valutazioni riflettono ovviamente la ridefinizione della struttura di vantaggi e di svantaggi comportata dall'autonomia per i diversi attori del sistema scolastico: la presenza di una avanguardia del cambiamento può anche essere funzionale al cambiamento stesso ma la distanza tra le due posizioni non può non essere interpretata come un elemento di tensione. Del resto è da più parti emerso come, nell'opinione di molti insegnanti, l'autonomia sia calata dall'alto senza che vi sia stato un adeguato dibattito e informazione-formazione sui suoi contenuti e sulle sue opportunità. Per dirla con le parole di un intervistato nei focus group, l'autonomia pare "centrata sui dirigenti" nella sua dimensione organizzativa, ovvero sembra non sia stato dato adeguato spazio ad un dibattito sui fini da raggiungere e su come perseguirli attraverso gli strumenti che l'autonomia mette a disposizione.

Più estranei all'intero processo sono apparsi i genitori, almeno da quanto emerso dall'indagine. Ai loro occhi l'autonomia scolastica sembra quasi essere una riforma invisibile. Questa interpretazione nasce dalla differenza tra l'ottimo giudizio generale del sistema scolastico e la valutazione invece modesta degli effetti prodotti dall'autonomia. Meno di un intervistato su dieci esprime un parere negativo sulla qualità dell'insegnamento e quasi un terzo dei genitori esprime una valutazione molto positiva. Raccolgono valutazioni decisamente positive anche l'organizzazione generale della scuola, l'efficacia delle attività integrative,

la disponibilità di attrezzature didattiche adeguate e la struttura edilizia dell'edificio scolastico (aule, spazi, ecc.). Per quanto riguarda invece gli effetti prodotti dall'autonomia, è molto elevata la percentuale di chi non ha notato alcun cambiamento (71,4%) rispetto alle più basse percentuali rilevate tra i dirigenti (26,0%) e tra gli insegnanti (45,8%). Conseguenza di questa elevata percentuale di genitori che confluiscono nella modalità "Nessun cambiamento" è il ridotto numero di coloro che apprezzano dei cambiamenti positivi (23,1%) rispetto ai dirigenti (71,6%) ed agli insegnanti (41,2%). A questo proposito vanno menzionate altre due serie di dati:

- i genitori che si reputano disinformati sono più di quelli che si reputano invece informati. La maggioranza relativa dei genitori (43,5%) si considera informata (abbastanza o molto), ma vi è un 35,1% che si ritiene poco informato e un 21,4% che si ritiene per nulla informato;
- in secondo luogo, la "difficoltà di far comprendere ai genitori i cambiamenti conseguenti all'autonomia" è citata, cosa molto interessante, come il principale motivo di peggioramento dei rapporti tra insegnanti e genitori (71,2%).

Quanto qui emerso pone in luce la difficoltà di dare attuazione all'obiettivo di promozione della partecipazione delle famiglie previsto nel processo di autonomia scolastica, anche se a detta di molti dirigenti, insegnanti e genitori, in Trentino si sono fatti passi importanti in questo senso. Colpisce certamente il rapporto partecipazione/informazione che caratterizza l'apporto dei genitori al processo di costruzione dell'autonomia scolastica: maggiore è l'informazione e maggiore è la partecipazione. Su questo versante resta probabilmente ancora molto lavoro da fare per tenere viva, e non far diluire nella quotidianità, la spinta propulsiva delle opportunità di partecipazione che l'autonomia consegna ai genitori e che può essere decisiva se questi la sapranno opportunamente cogliere.

Relativamente ai vantaggi avuti dai vari ordini di scuole dall'entrata in vigore dell'autonomia, dirigenti e insegnanti concordano nel ritenere che sono stati gli istituti superiori a beneficiare maggiormente della riforma rispetto agli istituti comprensivi. Sono anche d'accordo sul fatto che il cambiamento sia stato maggiormente positivo per quelle scuole che hanno sede in comuni piccoli rispetto a quelle dei comuni più grandi (Trento e Rovereto).

L'analisi dei dati dell'indagine ha dimostrato che le opinioni dei dirigenti e degli insegnanti si dispongono lungo una dimensione che va

dall'autonomia intesa come opportunità all'autonomia intesa come continuità. Tale dimensione è stata operativizzata in un indice che va da 0 a 100, dove ottengono punteggi elevati coloro che concordano sul fatto che l'autonomia sia un'opportunità per rendere flessibile la gestione della scuola e incontrare i bisogni degli allievi, faccia crescere la professionalità dei docenti e rappresenti un'occasione di grande innovazione nella scuola; ottengono invece punteggi bassi coloro che credono che i limiti dell'autonomia siano maggiori dei suoi vantaggi, che l'autonomia sia solo un nome ma in realtà sia cambiato ben poco, che faccia perdere tempo, che non rappresenti nulla di nuovo per le nostre scuole (chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge), che sia calata dall'alto e che in aula non sia cambiato nulla. Anche qui emerge lo scarto tra dirigenti, che raggiungono un punteggio medio di 76, e insegnanti, che ottengono invece 59. Tra gli item che compongono l'indice due sono particolarmente interessanti: l'opinione per la quale l'autonomia scolastica non sarebbe altro che una operazione di facciata, la quale trova d'accordo un quarto dei dirigenti (25,4%) contro più della metà degli insegnanti (58,0%); l'affermazione secondo la quale l'autonomia sarebbe una riforma "calata dall'alto" trova l'accordo del 33,9% dei dirigenti – una quota certamente non trascurabile – e addirittura del 74,7% degli insegnanti.

Relativamente al Progetto di Istituto, come già riscontrato nel 2001, la commissione (o il gruppo) designata dal collegio docenti esercita un ruolo di primo piano nella sua elaborazione. Tuttavia, in questi anni, le commissioni hanno visto incrementare la presenza delle figure tradizionali (docenti e dirigenti) e scemare la partecipazione degli altri soggetti interni ed esterni alla scuola. In particolare, è stato molto accentuato il ripiegamento dei cosiddetti "esperti esterni" che, quattro anni fa, partecipavano al 28,6% dei gruppi di progetto, mentre ora sono praticamente assenti (1,8%).

Degno di rilievo è che oggi le scuole siano divenute, come si evince dall'indagine, più attente di prima alle opinioni di genitori e studenti. Esse dimostrano questa maggiore sensibilità menzionando più spesso la valutazione del loro livello di soddisfazione nel Progetto di Istituto (+8,7% per i genitori e +9,8% per gli studenti nel 2005 rispetto al 2001), ma soprattutto concretizzando di più il processo valutativo (+58,0% per i genitori; +35,5% per gli studenti). Anche la considerazione degli enti/associazioni presenti sul territorio è maggiore rispetto al passato, ma

essa tende a rimanere sulla carta (+22,6%) e solo in una certa misura si trasforma in realtà (+6,7%).

Uno dei elementi più vistosi della prima applicazione dell'autonomia scolastica è stato certamente il dimensionamento degli istituti. La percentuale di dirigenti scolastici che si dichiara complessivamente soddisfatti del dimensionamento degli istituti è aumentata del 7,4% rispetto al 2001. Tuttavia – fra i soddisfatti – diminuiscono di circa un quinto coloro che considerano “ottima” la dimensione e aumentano di un quarto coloro che si collocano su posizioni intermedie. Naturalmente, il dimensionamento delle istituzioni scolastiche pone una serie di “sfide” agli operatori scolastici. Sia per i dirigenti che per gli insegnanti l'organizzazione del raccordo fra i gradi di istruzione è stato l'elemento di maggiore preoccupazione seguito, a breve distanza, dalla gestione dei rapporti fra insegnanti appartenenti a differenti gradi di istruzione.

Dall'indagine è emerso anche che la realizzazione di progetti formativi con enti/istituzioni esterni alle scuole e il vicariato sono i compiti assunti più spesso dagli insegnanti con incarichi di funzione intermedia (rispettivamente dall'11,3% e dal 10,2%), mentre il sostegno al lavoro dei docenti è la carica meno diffusa (impegna solo il 5,3% degli insegnanti). Tuttavia, nel complesso, gli insegnanti “attivi” sembrano dividersi su tanti piccoli fronti, più che concentrarsi su pochi ruoli dominanti.

I giudizi dei docenti sui risultati conseguiti ricoprendo incarichi di funzione intermedia mostrano una cauta soddisfazione: praticamente nessuno, infatti, valuta negativamente i risultati conseguiti; la grande maggioranza (78,1%) ritiene di aver raggiunto obiettivi abbastanza positivi; il 19,1% si sbilancia esprimendo giudizi molto positivi. Senza dubbio, la mancanza di tempo per svolgere adeguatamente il compito assunto è l'elemento che crea maggiori difficoltà agli insegnanti (67,1% ritiene che esso generi qualche/molti problemi), seguito dalle difficoltà organizzative. Tuttavia, i dati fanno pensare più alla presenza di piccoli/medi ostacoli, che all'esistenza di grandi problematiche ricorrenti.

Va anche notato che il corpo docente appare meno disposto rispetto a qualche anno fa ad assumersi nuove responsabilità: la quota complessiva dei disponibili passa, infatti, dal 59,8% del 2001 al 52,2% attuale. Come si era già riscontrato nella precedente indagine, la percentuale di coloro che non vogliono assumersi incarichi è maggiore negli istituti comprensivi e

pluri-comprensivi rispetto agli istituti di istruzione superiore; è maggiore fra le maestre elementari rispetto agli insegnanti dell'ordine di scuola media e superiore. Oggi come ieri, inoltre, la riluttanza ad assumere nuove responsabilità diminuisce fra gli insegnanti più giovani. In particolare, la percentuale di non disponibili passa dal 33,7% tra coloro che hanno iniziato dopo il 1990 al 61,8% tra coloro che hanno iniziato fra il 1962 e il 1980.

Anche nella valutazione della disponibilità di risorse finanziarie esiste una discrasia tra dirigenti e insegnanti. La grande maggioranza dei dirigenti si divide tra quanti considerano le risorse finanziarie adeguate (41,8%) e abbastanza adeguate (41,8%), mentre solo una minoranza (16,4%) le ritiene poco adeguate; tra gli insegnanti la quota di quanti considerano abbastanza adeguate le risorse finanziarie disponibili è analoga a quella dei dirigenti (41,9%), ma cala drasticamente la percentuale di coloro che le ritengono adeguate (15,7%) e specularmente aumenta la quota di insegnanti che ritiene le risorse finanziarie poco adeguate (32,9%) se non addirittura del tutto insufficienti (9,6%).

Dopo alcuni anni dalla prima indagine, che già aveva evidenziato questo problema, persiste una certa difficoltà nei rapporti intercorrenti tra dirigenti e insegnanti. Tale difficoltà si evidenzia in particolar modo nelle valutazioni dei docenti, per i quali i rapporti tra dirigenti e insegnanti si confermano come quelli più critici: un insegnante su quattro li giudica peggiorati col consolidamento dell'autonomia, a fronte di un 8,3% che li crede migliorati e di un 67,4% che li ritiene invariati. Nel passaggio dal 2001 al 2005 si può rilevare una stabilizzazione della qualità dei rapporti (i rapporti erano rimasti uguali per il 59,2% degli intervistati): i rapporti migliorati (11,5% nel 2001) diminuiscono proporzionalmente di più rispetto a quelli peggiorati (29,3% nel 2001), ma in ogni caso la diminuzione di questi ultimi è apprezzabile. La valutazione degli insegnanti del cambiamento dei loro rapporti coi dirigenti è sostanzialmente omogenea e trasversale ai diversi gruppi di docenti. I motivi di peggioramento citati con maggiore frequenza sono due, uno di ordine generale mentre l'altro molto più concreto. Il primo, citato da tre insegnanti su quattro, è "lo scarso dialogo che esiste fra molti insegnanti e il dirigente", mentre il secondo è rappresentato dai "problemi legati alla ripartizione delle risorse disponibili" (58,0%). A una certa distanza si trovano tre voci scelte sempre con una certa frequenza: "i problemi legati alla distribuzione degli

incarichi”, le “incomprensioni dovute alla presenza di un dirigente che proviene da altri gradi scolastici”, le “diversità di opinioni sulle attività didattiche progettate”.

Nella valutazione generale dei rapporti tra le componenti scolastiche data dai genitori, emerge che i rapporti migliori sono quelli intrattenuti con gli insegnanti mentre, i più critici sono quelli coi dirigenti. Un terzo dei genitori valuta molto positivamente i rapporti tra insegnanti e genitori – questa percentuale è di gran lunga la più alta tra i rapporti considerati – mentre un genitore su sei considera poco positivo il suo rapporto col dirigente – anche questa è la percentuale di gran lunga più alta.

Nelle valutazioni relative alle attività didattiche fatte dagli insegnanti emergono alcuni aspetti critici. Innanzitutto, i livelli assoluti di valutazione positiva degli insegnanti sono molto diversi da quelli dei dirigenti: fra questi ultimi la maggioranza ritiene che non vi sia stato nessun cambiamento o addirittura che il cambiamento sia stato negativo. Si nota poi un certo distacco tra le prime tre voci per le quali quasi un insegnante su due ha apprezzato dei cambiamenti positivi – possibilità di svolgere attività con altri colleghi (47,9%), possibilità di disporre di attrezzature didattiche (45,4%), rapporti proficui con l'extra scuola (45,2%) – e le ultime tre voci per le quali cambiamenti positivi sono stati rilevati da meno di un terzo degli insegnanti. Particolarmente critiche sono in particolare le voci relative ai contenuti da fare apprendere – l'11,1% segnala un cambiamento in negativo – e all'organizzazione dell'orario scolastico – un insegnante su cinque rileva a questo proposito un peggioramento rispetto alla situazione della scuola pre-autonomia.

L'indagine conferma il ragguardevole attivismo del sistema scolastico trentino nei rapporti col territorio: tutti i dirigenti intervistati dichiarano di realizzare delle collaborazioni con enti e associazioni presenti sul territorio anche se con diversa intensità, il 77,3% regolarmente mentre il 22,7% sporadicamente. Nella maggioranza dei casi l'obiettivo principale del rapporto consiste nell'organizzazione di iniziative comuni (anche occasionali); segue l'arricchimento dell'offerta formativa nell'orario facoltativo e in quello obbligatorio, mentre chiude la lista il miglioramento di servizi, di attrezzature, di strutture e/o infrastrutture. Il confronto con l'indagine del 2001 potrebbe però dare adito a qualche preoccupazione: i rapporti col territorio sembrerebbero svilupparsi seguendo una logica di giustap-

posizione piuttosto che di reale integrazione. Rispetto alla precedente indagine si nota infatti come siano aumentate le relazioni il cui obiettivo principale è l'organizzazione di iniziative comuni mentre siano diminuite quelle miranti all'arricchimento dell'offerta formativa.

Per ciò che riguarda il rapporto fra scuole ed Amministrazione provinciale, i dirigenti scolastici manifestano, nel complesso, un atteggiamento più fiducioso e positivo rispetto a quello degli insegnanti. Molti di essi (84,4%) sono convinti della maggiore libertà d'azione che l'autonomia scolastica ha conferito alle scuole; ciononostante la quasi totalità sottolinea quanto sia importante garantire un solido sistema di valutazione per tenere sotto controllo gli eventuali effetti perversi del sistema. Gli insegnanti nutrono un ottimismo più cauto verso l'autonomia (il 70,9% ritiene che essa dia alla scuola opportunità gestionali più vicine alla realtà locale; il 59,2% pensa che l'autonomia rappresenti libertà) e confermano una certa diffidenza verso la valutazione (solo il 60,7% vi attribuisce importanza). Che la valutazione sia uno dei maggiori punti di distinzione tra le due categorie, è dimostrato anche dal diverso ruolo attribuito all'Amministrazione provinciale. Infatti, mentre tre quarti dei dirigenti ritiene che la Provincia possa contribuire al processo valutativo della scuola, solo il 42,6% degli insegnanti è di questo avviso.

Nell'indagine pubblicata nel 2001 i dirigenti scolastici avevano espresso il timore che un corpus di norme troppo contorto potesse gravare quotidianamente sulla gestione della macchina scolastica. Attualmente (2005) il 73,1% dei dirigenti reputa "abbastanza chiara" la normativa. Nonostante la soddisfazione non sia piena, possiamo dire che sembra esser stato scongiurato uno dei rischi più temuti dai dirigenti: la produzione di un ordinamento farraginoso tale da compromettere la tempestività del lavoro.

I dirigenti scolastici preferiscono chiedere all'Amministrazione provinciale non tanto maggiori disponibilità economiche, quanto modalità di gestione del personale innovative e strategiche, ma non punitive del corpo docente. Infatti, rispettivamente il 74,2% e il 51,5% ritiene che la maggiore flessibilità nell'uso del personale e la possibilità di scegliere gli insegnanti siano i provvedimenti più significativi per la gestione della scuola. Solo il 24,2% segnala la possibilità di allontanare gli insegnanti.

Oggi – così come ieri (2001) – i dirigenti scolastici preferiscono chiedere alla Provincia supporto per l'organizzazione di carattere generale,

ma al tempo stesso desiderano tutelare la propria autonomia nell'organizzazione delle attività di istituto. Questo si evince dal fatto che l'interpretazione della normativa e l'aggiornamento dei docenti continuano ad essere due elementi sui quali la maggior parte dei dirigenti (rispettivamente il 70,1% e il 67,2%) si aspetta assistenza dall'Amministrazione provinciale; e che l'organizzazione complessiva dell'istituto rimane un elemento secondario (segnalata dal 10,4%).

Dirigenti ed insegnanti assegnano alla Provincia compiti differenti. Come si accennava in precedenza, la funzione rispetto alla quale vi è la maggior divergenza di opinioni è la valutazione, che i tre quarti dei dirigenti (76,1%) ritengono essere una competenza dell'Amministrazione provinciale, a fronte del 42,6% degli insegnanti. Questi ultimi – oltre a confermare lo scetticismo verso l'istituzione di un solido processo valutativo – sentono il bisogno di un concreto sostegno nel lavoro quotidiano più dei dirigenti. Infatti, il 53% dei docenti auspica l'aiuto della Provincia per la preparazione dei materiali didattici, contro il 22,4% dei dirigenti. È interessante notare, infine, che gli insegnanti assegnano all'aggiornamento un'importanza ancora maggiore rispetto a quella attribuita da loro stessi nel 2001 (+15,5%) e a quella attribuita attualmente (2005) dai dirigenti (+16,7%). Tuttavia molti docenti ritengono che la Provincia possa avere un ruolo importante anche nella ricerca educativa (76%) e nella sperimentazione di attività didattiche (71%).

Questi, in sintesi i risultati di questa indagine che riteniamo costituisca un contributo importante alla conoscenza dei processi di cambiamento in atto nel sistema educativo anche per effetto dell'autonomia scolastica. Numerosi sono gli stimoli emersi da parte delle varie componenti scolastiche alle quali questa ricerca a dato voce. Sta proprio a loro, e a chi governa i processi di cambiamento, riflettere su questi dati e trovare la strada perché un'autonomia finalmente matura e condivisa porti ad una scuola che possa venire sempre più incontro ai bisogni dei ragazzi, della comunità e di una società in continua evoluzione tecnologica e culturale.



Nota metodologica



1. Lo svolgimento dell'indagine

L'indagine è stata svolta attraverso questionari strutturati rivolti a dirigenti scolastici, insegnanti e genitori.

Le modalità di somministrazione sono state diverse: per quanto concerne i dirigenti, il questionario è stato inviato per posta a tutti i dirigenti e sono state ottenute 67 risposte. Considerata la dimensione limitata dell'universo e del numero di rispondenti, occorre una certa cautela nell'interpretare le loro risposte.

Per quanto riguarda gli insegnanti si è optato per un questionario autosomministrato, sottoposto ad un campione di 888 docenti, stratificato per tipologia e localizzazione della scuola. La consegna ed il ritiro è avvenuto ad opera di personale incaricato dall'IPRASE, che ha altresì curato la somministrazione dei questionari riservati ai dirigenti scolastici.

Per quanto concerne i genitori il questionario è stato somministrato attraverso interviste telefoniche assistite dal computer (CATI) ad un campione sistematico, con il vincolo che il figlio frequentasse almeno la terza media, al fine di poter sottoporre ai genitori domande relative ai cambiamenti percepiti rispetto al momento in cui l'autonomia scolastica è entrata formalmente in vigore. Nel caso più di un figlio fosse inserito nel circuito scolastico, è stato chiesto, relativamente alle domande specifiche, di fare riferimento al figlio che frequentava la classe e l'ordine di scuola più elevato. Il questionario è stato somministrato a 1000 genitori trentini (padre o madre).

Per quanto concerne dirigenti e insegnanti, nell'indagine si fa riferimento alla precedente ricerca (cfr. L'autonomia in cammino, Didascalie, 2001) condotta ad un anno di distanza dall'entrata in vigore dell'autonomia scolastica in Trentino. Le caratteristiche dei campioni utilizzati per il confronto sono specificate di seguito.

2. Caratteristiche generali dei campioni

Le caratteristiche principali degli istituti e dei dirigenti sono riportati nella Tab. 1. Un paio di precisazioni sono necessarie. Come *località* della scuola (sezione c della Tab. 1) nell'edizione 2005 dell'indagine è stata scelta una diversa classificazione: si è distinto tra gli istituti con sede nei comuni di Trento e Rovereto, nei comuni con più di 5.000 abitanti (comuni medi) o con meno di 5.000 abitanti (comuni piccoli). Per definire la variabile *dimensione* dell'Istituto (sezione l della Tab. 1) abbiamo utilizzato il numero di studenti: si è distinto tra istituti piccoli (meno di 400 alunni/studenti), medi (400-700 alunni/studenti) e grandi (più di 700 alunni/studenti).

Rispetto alla prima edizione la tipologia di istituti, a parte il fatto che nel 2001 erano ancora presenti i circoli didattici e le scuole medie inferiori che si sono poi fusi negli istituti comprensivi, è rimasta sostanzialmente la stessa (sezione a della Tab. 1). A differenza dell'indagine del 2001, in questa edizione non sono stati considerati gli istituti non statali (sezione b della Tab. 1). In generale gli istituti dell'indagine 2005 hanno meno comuni che fanno riferimento al bacino di utenza e sono più grandi (sezioni h e l della Tab. 1). Gli istituti pluri/comprensivi hanno un numero minore di sedi (sezione d della Tab. 1); gli istituti di istruzione superiore hanno invece un numero maggiore di sedi e di indirizzi e in media hanno più classi rispetto all'indagine del 2001 (sezioni e, f e n della Tab. 1). Per le restanti caratteristiche gli istituti sono simili.

Le caratteristiche degli insegnanti delle due edizioni delle indagini – 2005 e 2001 – sono analoghe (Tab. 2). Fanno eccezione solamente la materia insegnata – nell'ultima edizione dell'indagine sono di meno gli insegnanti dell'area matematico-scientifica (sezione d della Tab. 2) – e la posizione giuridica – sono stati intervistati, nel 2005, più insegnanti di ruolo (sezione f della Tab. 2).

La Tab. 3 riporta le caratteristiche dell'alunno/studente (il più anziano della famiglia, se ci sono più figli) e del rispondente all'intervista. Nel 75,8% dei casi quest'ultimo è la madre (sezione g della Tab. 3).

Tab. 1 - Le caratteristiche degli istituti e dei dirigenti

	2005	2001
a) Tipo di istituto		
Circolo didattico	-	13,2
Scuola media inferiore	-	10,5
Istituto comprensivo	76,1	50,0
Istituto pluricomprensivo	1,5	-
Istituto di istruzione superiore	22,4	26,3
Totale	100,0	100,0
[N]	[67]	[76]
b) Carattere statale o non		
Statale	100,0	89,5
Non statale	0,0	10,5
Totale	100,0	100,0
[N]	[67]	[76]
c) Località		
Trento e Rovereto	28,4	-
Comuni medi	22,4	-
Comuni piccoli	49,3	-
Città	-	51,3
Periferia	-	7,9
Valli	-	40,8
Totale	100,0	100,0
[N]	[67]	[76]
d) Numero di sedi/plexi degli Istituti pluri/comprensivi		
1-3 sedi	18,0	20,6
4-6 sedi	60,0	44,1
7-12 sedi	22,0	35,3
Totale	100,0	100,0
[N]	[50]	[34]

« continua da pagina 147

e) Numero di sedi degli Istituti di istruzione superiore		
1 sede	53,3	63,2
2-6 sedi	46,7	36,8
Totale	100,0	100,0
[N]	[15]	[19]
f) Numero di indirizzi degli Istituti di istruzione superiore		
1 indirizzo	7,1	21,1
2-3 indirizzi	35,7	42,1
4-8 indirizzi	57,2	36,8
Totale	100,0	100,0
[N]	[14]	[19]
g) Tempo necessario per raggiungere la sede più lontana da dove ha l'ufficio il dirigente con il mezzo di trasporto abitualmente utilizzato		
10 minuti o meno	33,9	30,2
Tra 10 minuti e mezzora	42,9	49,2
Mezzora o più	23,2	20,6
Totale	100,0	100,0
[N]	[56]	[63]
h) Numero di comuni che fanno riferimento al bacino di utenza dell'istituzione scolastica		
1 comune	19,4	22,5
2-5 comuni	41,9	31,0
6-20 comuni	29,0	28,2
21 o più comuni	9,7	18,3
Totale	100,0	100,0
[N]	[62]	[71]
i) Anni di servizio come dirigente/preside/direttore didattico		
1-5 anni	17,7	-
6-10 anni	14,5	-
11-20 anni	41,9	-
21-35 anni	25,8	-
Totale	100,0	-
[N]	[62]	-

l) Dimensione dell'istituto (basata sul numero di alunni) per tipo di scuola (v.a.)								
	Piccolo		Medio		Grande		Totale	
	2005	2001	2005	2001	2005	2001	2005	2001
Circolo didattico	-	0	-	6	-	4	-	10
Scuola media inferiore	-	2	-	2	-	0	-	4
Istituto pluri/comprendivo	10	5	17	18	24	12	51	35
Istituto di istruzione superiore	0	7	8	7	7	5	15	19
Totale	10	14	25	33	31	21	66	68
m) Numero di insegnanti per tipo di scuola								
Circolo didattico	-	[10]	-	56	-	91	-	73,4
Scuola media inferiore	-	[3]	-	27	-	54	-	41,0
Istituto pluri/comprendivo: elementari	[49]	[34]	21	21	97	76	51,73	50,6
Istituto pluri/comprendivo: medie	[49]	[34]	16	15	49	57	30,16	32,8
Istituto superiore	[16]	-	35	-	180	-	102,94	-
n) Numero di classi per ordine di scuola*								
Elementare	[52]	[38]	10	10	43	42	24,3	24,5
Media	[52]	[38]	5	5	24	17	11,2	10,4
Superiore	[16]	[19]	14	4	61	53	39,5	26,5

Nota: * Nel 2001 per l'ordine di scuola elementare e media il dato non considera i circoli didattici e le scuole medie inferiori.

Fonte: elaborazione su dati delle indagini sull'autonomia scolastica in Trentino, Comitato di valutazione, 2001 e 2005.

Tab. 2 - Le caratteristiche degli insegnanti

	2005	2001
a) Genere		
Maschio	26,6	28,7
Femmina	73,4	71,3
Totale	100,0	100,0
[N]	[888]	[1042]
b) Tipo di istituto		
Istituto comprensivo	67,3	65,2
Istituto pluricomprensivo	3,7	-
Istituto di istruzione superiore	29,0	34,8
Totale	100,0	100,0
[N]	[888]	[1060]
c) Ordine di scuola (se Istituto comprensivo o pluricomprensivo)		
Elementare	62,4	65,8
Media	36,1	34,2
Superiore	1,5	-
Totale	100,0	100,0
[N]	[631]	[688]
d) Materie insegnate (se Scuola media inferiore o Istituto di istruzione superiore)		
Area letterario-umanistica	49,1	47,0
Area matematico-scientifica	18,1	25,0
Area tecnico-applicativa	16,9	16,0
Area espressiva	12,3	12,0
Sostegno	3,6	-
Totale	100,0	100,0
[N]	[455]	[583]
e) Anno iniziale dell'attività di insegnamento (in qualunque posizione giuridica)		
1957-1980	42,1	39,1
1981-1990	30,1	31,4
1991-2005	27,8	29,5
Totale	100,0	100,0
[N]	[863]	[1026]

f) Attuale posizione giuridica		
Di ruolo	80,1	73,3
A tempo determinato	19,9	26,7
Totale	100,0	100,0
[N]	[877]	[1055]
g) Località della scuola		
Trento e Rovereto	37,2	-
Comuni medi	24,6	-
Comuni piccoli	38,2	-
Totale	100,0	-
[N]	[888]	-

Nota: i dati dell'Indagine 2005 sono pesati.

Fonte: elaborazione sui dati dell'Indagine sull'autonomia scolastica in Trentino, 2001 e 2005.

Tab. 3 - Caratteristiche dell'alunno/studente (più anziano della famiglia) e del rispondente all'intervista (genitori)

a) Ordine di scuola frequentato dall'alunno/studente (più anziano della famiglia)			
	%		
Elementare	43,6		
Media	25,8		
Superiore	30,6		
Totale	100,0		
[N]	[1000]		
b) Classe frequentata per ordine di scuola dall'alunno/studente (più anziano della famiglia)			
	Elementare %	Media %	Superiore %
1	4,8	26,7	20,3
2	17,0	29,5	19,9
3	20,2	43,8	22,9
4	30,5		18,6
5	27,5		18,3
Totale	100,0	100,0	100,0
[N]	[436]	[258]	[306]
c) Località della sede principale della scuola frequentata dall'alunno/studente (più anziano della famiglia)			
	%		
Trento e Rovereto	35,1		
Comuni medi	29,0		
Comuni piccoli	35,9		
Totale	100,0		
[N]	[1000]		
d) Genere dell'alunno/studente (più anziano della famiglia)			
Maschio	54,1		
Femmina	45,9		
Totale	100,0		
[N]	[1000]		

e) Et� dell'alunno/studente (pi� anziano della famiglia)	
6-11 anni	45,9
12-14 anni	24,0
150+ anni	30,1
Totale	100
[N]	[1000]
f) Numero di alunni/studenti in famiglia	
1	39,3
2	45,7
3 o pi�	15,0
Totale	100,0
[N]	[1000]
g) Rispondente all'intervista	
Padre	23,8
Madre	75,8
Altro	0,4
Totale	100,0
[N]	[1000]
h) Et� del rispondente all'intervista	
27-39 anni	28,2
40-44 anni	33,2
45-49 anni	25,3
50 o pi� anni	13,3
Totale	100,0
[N]	[947]
i) Titolo di studio del rispondente all'intervista	
Licenza media o inferiore	31,8
Diploma maturit�	57,6
Laurea	10,6
Totale	100,0
[N]	[962]

« continua da pagina 153

j) Condizione occupazionale del rispondente all'intervista	
Occupato	74,7
Pensionato	2,2
Disoccupato	0,7
Casalinga	22,4
Totale	100,0
[N]	[966]
k) Categoria professionale del rispondente all'intervista (se occupato o pensionato)	
Operaio/impiegato esecutivo	47,8
Impiegato di concetto/docente/ dirigente	33,9
Autonomo/libero professionista/ imprenditore	18,4
Totale	100,0
[N]	[735]

3. Questionari utilizzati nelle indagini



Comitato Provinciale di Valutazione
del Sistema Scolastico e Formativo



ISTITUTO PROVINCIALE
PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO
E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVI



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TRENTO
Dipartimento di Sociologia
e Ricerca Sociale

Questionario Dirigenti

Dopo la ricerca *L'autonomia in cammino*, edita nella collana Didascalie nel novembre 2001, il Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo trentino ha valutato l'opportunità di monitorare, per una seconda volta, i processi posti in essere dalle *Norme di attuazione riguardanti l'autonomia delle istituzioni scolastiche*.

Come è noto, l'indagine precedente, realizzata dal Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Trento, tracciava un primo bilancio individuando, tra l'altro, alcuni punti critici che avevano suscitato perplessità negli operatori scolastici.

Si tratta ora di vedere, a distanza di quattro anni dall'approvazione delle *Norme*, in quale modo i processi si sono sviluppati e consolidati. In particolare si ritiene opportuno verificare se gli interventi realizzati in questo ambito hanno portato miglioramenti e nuove prospettive o se, talvolta, hanno creato malumore e tensione fra le varie componenti scolastiche.

L'indagine attuale interpellerà nuovamente i principali attori della scuola trentina ma si rivolgerà anche a coloro che, pur non operando direttamente e quotidianamente nella scuola, dimostrano una particolare sensibilità e un interesse specifico nei confronti dell'intero sistema formativo e, in generale, delle sue problematiche educative.

Il questionario che La invitiamo cortesemente a compilare è uno degli strumenti che il team di ricerca ha elaborato per raccogliere informazioni e opinioni e per considerare le percezioni più diffuse.

La ringraziamo per il tempo che vorrà dedicare a questa nostra richiesta.

Questionario Dirigenti

- 1. L'Istituzione scolastica presso la quale svolge la Sua attività di dirigente è:**
(Si prega di indicare anche il nome e la località dell'istituzione scolastica)

1.1 Istituto Comprensivo di scuole elementari e medie inferiori

- a. Nome
- b. Località
1. n. [][] di classi elementari
 2. n. [][] di classi medie
 3. n. [][][] di alunni elementari
 4. n. [][][] di alunni medie
 5. n. [][][] di insegnanti in servizio (scuola elementare)
 6. n. [][][] di insegnanti in servizio (scuola media)
 7. n. [][] di plessi/sedi

1.2 Istituto Pluricomprendivo

- a. Nome
- b. Località
1. n. [][] di classi elementari
 2. n. [][] di classi medie
 3. n. [][] di classi superiori
 4. n. [][][] di alunni elementari
 5. n. [][][] di alunni medie
 6. n. [][][] di alunni superiori
 7. n. [][][] di insegnanti in servizio (scuola elementare)
 8. n. [][][] di insegnanti in servizio (scuola media)
 9. n. [][][] di insegnanti in servizio (scuola superiore)
 10. n. [][] di plessi/sedi

1.3 Istituto di Istruzione Superiore

- a. Nome
- b. Località
1. n. [][] di classi
 2. n. [][] di indirizzi
 3. n. [][] di alunni
 4. n. [][][] di sedi
 5. n. [][][] di insegnanti in servizio

→ (PER TUTTI)

1.4 Quale è il tempo necessario per raggiungere la sede più lontana dalla sede dove ha l'ufficio il Dirigente con il mezzo di trasporto abitualmente utilizzato?

□□□□ minuti

1.5 Quanti comuni fanno riferimento al bacino di utenza dell'istituzione scolastica da Lei diretta?

□□□ n. comuni

1.6 Da quanti anni presta servizio come Dirigente/Preside/Direttore Didattico?

□□□ n. anni

→ (SE VI È STATO UN DIMENSIONAMENTO DELLA SUA ISTITUZIONE SCOLASTICA DOPO L'ATTRIBUZIONE DELL'AUTONOMIA)

2. Lei ritiene che, dopo quattro anni, il dimensionamento dell'istituzione scolastica, che Lei dirige, si sia rivelato:

- a. Ottimo b. Buono c. Accettabile d. Inadeguato

3. Nell'Istituzione scolastica da Lei diretta, in questi quattro anni, l'entrata in vigore della normativa sull'autonomia, ha comportato dei cambiamenti (positivi o negativi) rispetto a:

- LEGENDA: (1) Cambiamenti positivi
 (2) Cambiamenti negativi
 (3) Nessun cambiamento
 (4) Non attivato nella scuola

	1	2	3	4
Ambito didattico				
a. Compensazione tra le discipline e attività nell'ambito del 15% del monte ore annuale (15% o 30% del protocollo MIUR- PAT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Flessibilità del gruppo classe o delle classi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi o di attività opzionali elettive nell'orario obbligatorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Iniziative di orientamento scolastico e professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Organizzazione di attività di recupero e sostegno o di sviluppo/potenziamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Sistemi di valutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Modalità di elaborazione del Progetto di Istituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ambito organizzativo				
i. Potere decisionale del Dirigente scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Adattamento del calendario scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Flessibilità dell'orario e durata delle lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| l. Organizzazione del lavoro di coordinamento dei docenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. Costituzione di reti con altre scuole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n. Organizzazione di attività comuni con altre scuole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o. Convenzioni con soggetti istituzionali esterni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p. Organizzazione dei servizi amministrativi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q. Altro (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Altri ambiti

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| r. Modalità di gestione del personale docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| s. Modalità di gestione del personale non docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| t. Risorse finanziarie disponibili | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| u. Organizzazione di attività di aggiornamento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| v. Altro (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Da chi viene elaborato/aggiornato il Progetto di Istituto?

- | | | |
|----|--------------------------|---|
| a. | <input type="checkbox"/> | Prevalentemente dal Dirigente scolastico |
| b. | <input type="checkbox"/> | Prevalentemente dal docente incaricato della funzione obiettivo |
| c. | <input type="checkbox"/> | Da una commissione/gruppo progetto designato dal collegio dei docenti |
| d. | <input type="checkbox"/> | Altro (specificare) |

→ (SE ELABORATO DA UNA COMMISSIONE/GRUPPO DI PROGETTO)**4.1 Chi fa parte normalmente della commissione/gruppo di progetto?**

- | | | |
|----|--------------------------|--|
| a. | <input type="checkbox"/> | Dirigente scolastico |
| b. | <input type="checkbox"/> | Docenti interni |
| c. | <input type="checkbox"/> | Docenti esterni delle scuole collegate in rete |
| d. | <input type="checkbox"/> | Personale ATA |
| e. | <input type="checkbox"/> | Genitori |
| f. | <input type="checkbox"/> | Studenti |
| g. | <input type="checkbox"/> | Esperti esterni |
| h. | <input type="checkbox"/> | Altro (specificare) |
| | | |

4.2 Per l'elaborazione del Progetto di Istituto, quanto hanno contribuito, se vi hanno partecipato, con le loro proposte:

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
a. Il Dirigente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. I docenti interni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. I docenti esterni delle scuole collegate in rete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. I genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Gli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Il personale non docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Esperti esterni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Rappresentanti enti locali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Altri (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Sono state compiute verifiche sul grado di soddisfazione:

→ (SE PREVISTE DAL PROGETTO DI ISTITUTO)

	Sì	No	Non prevista
a. Degli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Dei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Degli enti/associazioni presenti sul territorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Altri (specificare).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....			
.....			

6. Attraverso quali modalità è stata realizzata la flessibilità dei tempi di insegnamento nell'orario obbligatorio? (Una risposta per ogni riga)

	Sì	No
a. Modifiche compensative riguardanti il monte ora per qualche disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Introduzione di nuove materie nell'orario obbligatorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Modifica dell'unità oraria di lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Modifica dell'orario settimanale nel corso dell'anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Modifiche del calendario annuale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Altro (specificare).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....		
.....		

7. Attraverso quali modalità è stata realizzata la flessibilità dei gruppi di apprendimento nell'orario obbligatorio? (Una risposta per ogni riga)

	Sì	No
a. Attività in classi parallele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Attività in gruppi appartenenti alla stessa classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Attività in gruppi appartenenti a classi diverse, dello stesso livello (in orizzontale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Attività in gruppi appartenenti a classi diverse, di livello diverso (in verticale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Altro (specificare).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....		
.....		

8. Nelle predette attività, dove possibile, è prevista la partecipazione elettiva, cioè che siano gli studenti a scegliere?

- a. Sì
- b. No

9. Con l'attribuzione dell'autonomia sono state realizzate forme di collaborazione con enti e/o associazioni presenti sul territorio?

- a. Sì, vengono realizzate regolarmente
- b. Sì, vengono realizzate sporadicamente
- c. No

→ (SE REALIZZATE)

9.1. A cosa è stato prevalentemente finalizzato il raccordo con enti e/o associazioni?
(Una sola risposta)

- a. All'arricchimento dell'offerta formativa in orari facoltativi
 b. All'integrazione dell'offerta formativa riguardante l'orario obbligatorio
 c. All'organizzazione di iniziative comuni (anche se occasionali)
 d. Al miglioramento di servizi, di attrezzature, di strutture e/o infrastrutture
 e. Altro (specificare)

10. Quanti insegnanti attualmente svolgono funzioni intermedie? (Funzione obiettivo o altre funzioni assegnate dal Dirigente scolastico)n. **10.1 Quali compiti hanno gli insegnanti che svolgono funzioni intermedie?**

- a. Gestione del Progetto di Istituto
 b. Sostegno al lavoro dei docenti
 c. Interventi e servizi per gli studenti
 d. Realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti e istituzioni esterni alle scuole
 e. Vicario
 f. Altri compiti (specificare)

11. L'autonomia finanziaria ha comportato significativi vantaggi nella gestione del:

	Significativi vantaggi	Alcuni vantaggi	Nessun vantaggio
a. Fondo di Istituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Fondo di qualità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Fondi correnti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Fondi esterni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

→ PER I SOLI ISTITUTI COMPRENSIVI E PLURICOMPRESIVI

12. Ci sono o ci sono stati problemi legati all'integrazione dei vari gradi di istruzione?
(Una risposta per ogni riga)

- LEGENDA: (1) Non vi sono mai stati problemi
 (2) C'erano problemi ora risolti
 (3) Persiste qualche problema
 (4) Vi sono molti problemi

	1	2	3	4
a. Nei rapporti fra gli insegnanti dei due (o tre) gradi di scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Nella definizione del progetto formativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Nella attribuzione di responsabilità ai vari insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- d. Nell'organizzazione del raccordo fra i due gradi di istruzione
 - e. Nel funzionamento degli organi collegiali
 - f. Altro (specificare)
-

→ **PER GLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE SUPERIORE CHE HANNO SUBITO UN ACCORPAMENTO DI ORDINI SCOLASTICI**

13. Ci sono o ci sono stati problemi derivanti dall'accorpamento di ordini scolastici diversi?
(Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Non vi sono mai stati problemi
(2) C'erano problemi ora risolti
(3) Persiste qualche problema
(4) Vi sono molti problemi

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Nei rapporti fra gli insegnanti dei diversi ordini di scuola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Nella definizione del progetto formativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Nella attribuzione di responsabilità ai vari insegnanti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Nell'organizzazione del raccordo fra i diversi ordini di istruzione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Nel funzionamento degli organi collegiali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Altro (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

→ **PER TUTTI**

14. Con il consolidamento dell'autonomia, i rapporti con il territorio sono:

- a. Migliorati
- b. Peggiorati
- c. Rimasti uguali

15. Il consolidamento dell'autonomia ha comportato cambiamenti nell'attività didattica (anche sperimentale) degli insegnanti? (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Cambiamenti positivi
(2) Cambiamenti negativi
(3) Nessun cambiamento

- | | 1 | 2 | 3 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Sulle metodologie di insegnamento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Sui contenuti da far apprendere | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Sulla possibilità di disporre di attrezzature didattiche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Sulla possibilità di svolgere attività con altri colleghi (dello stesso istituto o di altri istituti) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Nel rapportarsi in modo proficuo con l'extra scuola (associazioni, enti, agenzie culturali, mondo del lavoro ecc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Nell'organizzazione dell'orario scolastico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Altro (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

16. Il consolidamento dell'autonomia ha comportato cambiamenti in ordine alla partecipazione degli studenti alle attività scolastiche? (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Cambiamenti positivi
(2) Cambiamenti negativi
(3) Nessun cambiamento

	1	2	3
a. In relazione al numero delle attività proposte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. In relazione alle scelte che gli allievi possono fare nell'orario obbligatorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. In relazione alle scelte che gli allievi possono fare nell'orario facoltativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. In relazione alle attività di recupero, sostegno e potenziamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. In relazione agli spazi extracurricolari di cui gli studenti possono autonomamente disporre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. In relazione alle possibilità di relazionarsi con compagni di altre classi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....			

17. Il consolidamento dell'autonomia ha comportato cambiamenti nella partecipazione alle decisioni da parte delle varie componenti scolastiche? (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Cambiamenti positivi
(2) Cambiamenti negativi
(3) Nessun cambiamento

	1	2	3
a. Per Dirigenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Per insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Per genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Per studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Per personale non docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....			

18. Il consolidamento dell'autonomia ha comportato cambiamenti in merito alla possibilità di collaborare con enti terzi? (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Cambiamenti positivi
(2) Cambiamenti negativi
(3) Nessun cambiamento

	1	2	3
a. Con associazioni del territorio, cooperative ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Con agenzie ed enti di formazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Con università, enti di ricerca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Con servizi socio sanitari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Con imprese e mondo del lavoro in genere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- f. Con enti locali del territorio
- g. Altro (specificare)
-

19. Con il consolidamento dell'autonomia, i rapporti fra le varie componenti scolastiche sono migliorati, peggiorati o rimasti sostanzialmente uguali a prima?

	Migliorati	Peggiorati	Uguali
a. Fra gli insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Fra insegnanti e Dirigente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Fra insegnanti e genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Fra Dirigente e genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Ritiene che la normativa sull'autonomia sia chiara e facilmente interpretabile da parte di tutte le componenti scolastiche?

- a. Penso che sia molto chiara
- b. Penso che sia abbastanza chiara
- c. Penso che sia poco chiara
- d. Penso che non sia chiara

21. Quali suggerimenti si sentirebbe di avanzare sulla base dell'esperienza finora condotta?

.....

.....

.....

.....

.....

22. Quali provvedimenti Le sembrerebbero importanti per governare bene la scuola e garantire la qualità del servizio formativo? (Massimo due scelte)

- a. La possibilità di scegliere gli insegnanti
- b. La possibilità di allontanare gli insegnanti
- c. La disponibilità di maggiori risorse economiche
- d. Una maggiore flessibilità nell'uso del personale
- e. La costituzione di una vera e propria giunta di istituto
- f. La presenza di un amministratore
- g. Altro (specificare)

23. Per quale dei seguenti aspetti potrebbe essere utile un sostegno da parte degli organismi dell'Amministrazione Provinciale? (IPRASE, Dipartimento Istruzione, ecc.)
(Una risposta per ogni riga)

	Sì	No
a. L'interpretazione della normativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. L'organizzazione complessiva dell'istituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| c. La gestione amministrativo/contabile | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. La preparazione di materiali didattici | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. L'indicazione di metodologie didattiche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. La sperimentazione di attività didattiche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. L'aggiornamento dei docenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. La ricerca educativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. La valutazione dell'istituto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. Altro (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

24. Ritieni che l'autonomia nella gestione delle scuole sia supportata da adeguate risorse finanziarie?

- a. Penso di sì, le scuole dispongono di risorse adeguate
 b. Penso che le risorse siano abbastanza adeguate
 c. Penso che siano poco adeguate
 d. Penso che siano assolutamente insufficienti per garantire l'autonomia delle scuole

25. Le proponiamo ora alcune affermazioni sull'autonomia scolastica che spesso ricorrono nei discorsi del personale della scuola. (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Molto d'accordo
 (2) Abbastanza d'accordo
 (3) Poco d'accordo
 (4) Per nulla d'accordo.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. L'autonomia si prende e non si chiede | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. L'autonomia rappresenta un'opportunità di grande innovazione nella scuola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. L'autonomia è solo un nome, in realtà è cambiato ben poco | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. L'autonomia è calata dall'alto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. L'autonomia non ha ancora prodotto molti frutti perché è ai primi passi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. L'autonomia definisce spazi di libertà ma all'interno di un preciso quadro normativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Le norme sull'autonomia non hanno influenzato in modo determinante i processi nella scuola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. L'autonomia rappresenterà col tempo una sorta di rivoluzione del sistema scuola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. L'autonomia è una opportunità per rendere flessibile la gestione della scuola e incontrare i bisogni degli allievi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. L'autonomia non rappresenta nulla di nuovo per le nostre scuole, chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. L'autonomia farà crescere la professionalità dei docenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l. I limiti dell'autonomia sono maggiori dei suoi vantaggi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. In aula non è cambiato nulla | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n. L'autonomia fa perdere tempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. Le proponiamo ora alcune affermazioni, che spesso ricorrono nei discorsi del personale della scuola, circa i riflessi dell'autonomia nei rapporti tra scuole e la Provincia.
 (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Molto d'accordo
 (2) Abbastanza d'accordo
 (3) Poco d'accordo
 (4) Per nulla d'accordo

	1	2	3	4
a. L'autonomia rappresenta finalmente uno spazio di libertà delle scuole e l'Amministrazione provinciale diventa un soggetto che offre vari servizi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. L'autonomia conferisce senza dubbio uno spazio di gestione più libera dal "Centro" e più attenta alle esigenze della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. L'autonomia non ha cambiato molto per via dei vincoli nelle possibilità di gestione economica della scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Il rapporto esclusivo con la Provincia, che l'autonomia trentina non ha intaccato, limita la responsabilità delle singole scuole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Con l'autonomia spesso non si sa a chi rivolgersi per avere risposte precise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. L'autonomia richiede l'esistenza di un forte sistema di valutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Comitato Provinciale di Valutazione
del Sistema Scolastico e Formativo



ISTITUTO PROVINCIALE
PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO
E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVI



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TRENTO
Dipartimento di Sociologia
e Ricerca Sociale

Questionario Insegnanti

Dopo la ricerca *L'autonomia in cammino*, edita nella collana Didascalie nel novembre 2001, il Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo trentino ha valutato l'opportunità di monitorare, per una seconda volta, i processi posti in essere dalle Norme di attuazione riguardanti l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Come è noto, l'indagine precedente, realizzata dal Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Trento, tracciava un primo bilancio individuando, tra l'altro, alcuni punti critici che avevano suscitato perplessità negli operatori scolastici.

Si tratta ora di vedere, a distanza di quattro anni dall'approvazione delle Norme, in quale modo i processi si sono sviluppati e consolidati. In particolare si ritiene opportuno verificare se gli interventi realizzati in questo ambito hanno portato miglioramenti e nuove prospettive o se, talvolta, hanno creato malumore e tensione fra le varie componenti scolastiche.

L'indagine attuale interpellerà nuovamente i principali attori della scuola trentina ma si rivolgerà anche a coloro che, pur non operando direttamente e quotidianamente nella scuola, dimostrano una particolare sensibilità e un interesse specifico nei confronti dell'intero sistema formativo e, in generale, delle sue problematiche educative.

Il questionario che La invitiamo cortesemente a compilare è uno degli strumenti che il team di ricerca ha elaborato per raccogliere informazioni e opinioni e per considerare le percezioni più diffuse.

La ringraziamo per il tempo che vorrà dedicare a questa nostra richiesta.

1. Genere

- a. Maschio
b. Femmina

**2. L'Istituzione scolastica presso la quale svolge la sua attività di insegnante è:
(Si prega di indicare anche il nome e la località dell'istituzione scolastica)**

2.1 Istituto Comprensivo di scuole elementari e medie inferiori

- a. Nome
- b. Località

2.2 Istituto Pluricomprendivo

- a. Nome
- b. Località

2.3 Istituto di Istruzione Superiore

- a. Nome
- b. Località

→ (SE INSEGNA IN UN ISTITUTO COMPRENSIVO O PLURICOMPRESIVO)

3. In quale grado di scuola insegna?

- a. Scuola Elementare b. Scuola Media c. Scuola Superiore

→ (SE INSEGNA IN UNA SCUOLA MEDIA INFERIORE O IN UN ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE)

4. Quale materia/materie insegna? (Indicare la materia)

.....

5. In quale anno ha iniziato la sua attività di insegnante? (In qualunque posizione giuridica)

|_|_|_|_|

6. Quale è la sua attuale posizione giuridica?

- a. Di ruolo b. A tempo determinato

7. Come valuta la sua conoscenza della normativa sull'autonomia?

- a. Molto approfondita
- b. Abbastanza approfondita
- c. Non molto approfondita
- d. Piuttosto carente

8. Attualmente ricopre qualche incarico di funzione intermedia? (Funzione obiettivo o altre funzioni assegnate dal Dirigente scolastico)

- a. Sì (compilare le domande 8.1, 8.2, 8.3 e poi proseguire con la domanda n.10)
- b. No, ma in passato ho ricoperto una funzione intermedia (passare alla domanda n. 9)
- c. No, non ho mai ricoperto una funzione intermedia (passare alla domanda n. 9)

8.1 Se sì, quale incarico attualmente svolge?

- a. Gestione del Progetto di Istituto
- b. Sostegno al lavoro dei docenti
- c. Interventi e servizi per gli studenti
- d. Realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti e istituzioni esterni alle scuole
- e. Vicario
- f. Altro (specificare)

8.2 Complessivamente, come valuta i risultati conseguiti nella sua attività di funzione intermedia?

- a. Molto positivamente
- b. Abbastanza positivamente
- c. Abbastanza negativamente
- d. Del tutto negativamente

→ (SE RICOPRE INCARICO DI FUNZIONE INTERMEDIA)

8.3 Ha incontrato dei problemi nello svolgimento della sua attività di funzione intermedia?

(Una risposta per ogni riga)

	Nessun problema	Qualche problema	Molti problemi
a. Difficoltà organizzative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Incomprensioni con il Dirigente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Incomprensioni con i colleghi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Scarsa collaborazione dei colleghi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Scarsa collaborazione dei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Scarsa collaborazione degli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Sovrapposizione di competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Mancanza di tempo per svolgere adeguatamente il compito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Incomprensioni con il personale non docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Poca chiarezza sui compiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

→ (SOLO PER CHI ATTUALMENTE NON SVOLGE FUNZIONI INTERMEDIE)

9. Lei sarebbe disponibile ad assumere maggiori responsabilità di ordine organizzativo e didattico in accordo con gli obiettivi dell'autonomia scolastica?

- a. Sì, ed ho manifestato apertamente la mia disponibilità
- b. Sì, se mi fosse richiesto
- c. Sì, ma solo alle seguenti condizioni: (specificare).....

- d. No, se possibile eviterei di assumere maggiori responsabilità

→ (PER TUTTI)

10. Nell'Istituzione scolastica presso la quale Lei insegna, l'attribuzione dell'autonomia alle scuole ha comportato dei cambiamenti (in positivo o in negativo) rispetto a:
 (Una risposta per ogni riga)

- LEGENDA: (1) Cambiamenti positivi
 (2) Cambiamenti negativi
 (3) Nessun cambiamento
 (4) Non so; Non attivato nella scuola

1 2 3 4

Ambito didattico

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Compensazione tra le discipline e attività nell'ambito del 15% del monte ore annuale (15%, o 30% del protocollo MIUR- PAT) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Flessibilità del gruppo classe o delle classi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi o di attività opzionali elettive nell'orario obbligatorio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Iniziative di orientamento scolastico e professionale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Organizzazione di attività di recupero e sostegno o di sviluppo/potenziamento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Sistemi di valutazione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Modalità di elaborazione del Progetto di Istituto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ambito organizzativo

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| h. Potere decisionale del Dirigente scolastico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. Adattamento del calendario scolastico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. Flessibilità dell'orario e durata delle lezioni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. Organizzazione del lavoro di coordinamento dei docenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l. Costituzione di reti con altre scuole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. Organizzazione di attività comuni con altre scuole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n. Convenzioni con soggetti istituzionali esterni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o. Organizzazione dei servizi amministrativi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Altri ambiti

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| p. Modalità di gestione del personale docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q. Modalità di gestione del personale non docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r. Risorse finanziarie disponibili | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| s. Organizzazione di attività di aggiornamento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Con il consolidamento dell'autonomia i rapporti fra gli insegnanti sono migliorati, peggiorati o rimasti sostanzialmente uguali a prima?

- a. Migliorati
- b. Peggiorati
- c. Rimasti uguali

→ (SE RITIENE CHE I RAPPORTI FRA GLI INSEGNANTI SIANO PEGGIORATI)

11.1 Per quali motivi ritiene siano peggiorati i rapporti fra gli insegnanti?

(Una risposta per ogni riga)

	Sì	No
a. Difficoltà di integrazione fra docenti di diversi gradi o ordini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Difficoltà nei rapporti fra insegnanti e colleghi che svolgono funzioni intermedie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Problemi nella ripartizione delle risorse disponibili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Diversità di opinioni sulle attività didattiche progettate secondo la normativa sull'autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....		

12. Con il consolidamento dell'autonomia, i rapporti fra gli insegnanti e il Dirigente sono migliorati, peggiorati o rimasti sostanzialmente uguali a prima?

- a. Migliorati
- b. Peggiorati
- c. Rimasti uguali

→ (SE RITIENE CHE I RAPPORTI FRA GLI INSEGNANTI E IL DIRIGENTE SIANO PEGGIORATI)

12.1 Per quali motivi ritiene siano peggiorati i rapporti fra gli insegnanti e il Dirigente?

(Una risposta per ogni riga)

	Sì	No
a. Per incomprensioni dovute alla presenza in un Dirigente che proviene da altri gradi scolastici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Per incomprensioni nella elaborazione del Progetto di Istituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Per problemi legati alla ripartizione delle risorse disponibili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Per problemi legati alla distribuzione degli incarichi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Diversità di opinioni sulle attività didattiche progettate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Per lo scarso dialogo che esiste fra molti insegnanti e il Dirigente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....		

13. Con il consolidamento dell'autonomia, i rapporti fra gli insegnanti e i genitori sono migliorati, peggiorati o rimasti sostanzialmente uguali a prima?

- a. Migliorati
- b. Peggiorati
- c. Rimasti uguali

→ (SE RITIENE CHE I RAPPORTI FRA GLI INSEGNANTI E I GENITORI SIANO PEGGIORATI)

13.1 Per quali motivi ritiene siano peggiorati i rapporti fra gli insegnanti e i genitori? (Una risposta per ogni riga)

- | | Sì | No |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a. Difficoltà di far comprendere ai genitori i cambiamenti conseguenti all'autonomia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Poco coinvolgimento dei genitori nei nuovi problemi della scuola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Diversità di opinioni sulle attività didattiche progettate | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Altro (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | |

14. Nella sua scuola, da chi viene elaborato/aggiornato il Progetto di Istituto?

- a. Prevalentemente dal Dirigente scolastico
- b. Prevalentemente dal docente incaricato della funzione obiettivo
- c. Da una commissione/gruppo progetto designata dal collegio dei docenti
- d. Altro (specificare)
- e. Non so

→ (SE ELABORATO DA UNA COMMISSIONE/GRUPPO DI PROGETTO)

14.1 Chi fa parte della commissione/gruppo di progetto?

- a. Dirigente scolastico
- b. Docenti interni
- c. Docenti esterni delle scuole collegate in rete
- d. Personale ATA
- e. Genitori
- f. Studenti
- g. Esperti esterni
- h. Altro (specificare)
- i. Non so

→ (SOLO SE LEI HA PARTECIPATO AD UNA COMMISSIONE/GRUPPO DI PROGETTO INCARICATI DELLA ELABORAZIONE DEL PROGETTO DI ISTITUTO)

14.2 Per l'elaborazione del Progetto di Istituto, quanto hanno contribuito, se vi hanno partecipato, con le loro proposte: (Una risposta per ogni riga)

- | | Molto | Abbastanza | Poco | Per nulla |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Il Dirigente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. I docenti interni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. I docenti esterni delle scuole collegate in rete | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. I genitori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Gli studenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Il personale non docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Gli esperti esterni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. I Rappresentanti degli enti locali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. Altri (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | |

→ (PER I SOLI ISTITUTI COMPRENSIVI E PLURICOMPRENSIVI)

15. Ci sono o ci sono stati problemi legati all'integrazione dei vari gradi di istruzione? (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Non vi sono mai stati problemi
 (2) C'erano problemi ora risolti
 (3) Persiste qualche problema
 (4) Vi sono molti problemi

	1	2	3	4
a. Nei rapporti fra gli insegnanti dei due (o tre) gradi di scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Nella definizione del progetto formativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Nella attribuzione di responsabilità ai vari insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Nell'organizzazione del raccordo fra i due gradi di istruzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Nel funzionamento degli organi collegiali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....				

→ (PER GLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE SUPERIORE CHE HANNO SUBITO UN ACCORPAMENTI DI ORDINI SCOLASTICI)

16. Ci sono o ci sono stati problemi derivanti dall'accorpamento eventuale di ordini scolastici diversi? (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Non vi sono mai stati problemi
 (2) C'erano problemi ora risolti
 (3) Persiste qualche problema
 (4) Vi sono molti problemi

	1	2	3	4
a. Nei rapporti fra gli insegnanti dei diversi ordini di scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Nella definizione del progetto formativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Nella attribuzione di responsabilità ai vari insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Nell'organizzazione del raccordo fra i diversi ordini di istruzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Nel funzionamento degli organi collegiali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....				

→ (PER TUTTI)

17. Con il consolidamento dell'autonomia, i rapporti con il territorio sono:

- a. Migliorati
- b. Peggiorati
- c. Rimasti uguali

18. Il consolidamento dell'autonomia ha comportato cambiamenti nell'attività didattica (anche sperimentale) degli insegnanti? (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Cambiamenti positivi
 (2) Cambiamenti negativi
 3) Nessun cambiamento

	1	2	3
a. Sulle metodologie di insegnamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sui contenuti da far apprendere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Sulla possibilità di disporre di attrezzature didattiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Sulla possibilità di svolgere attività con altri colleghi (dello stesso istituto o di altri istituti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Nel rapportarsi in modo proficuo con l'extra scuola (associazioni, enti, agenzie culturali, mondo del lavoro ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Nell'organizzazione dell'orario scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Il consolidamento dell'autonomia ha comportato cambiamenti in adesione alla partecipazione degli studenti alle attività scolastiche? (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Cambiamenti positivi
 (2) Cambiamenti negativi
 (3) Nessun cambiamento
 (4) Non so

	1	2	3	4
a. In relazione al numero delle attività proposte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. In relazione alle scelte che gli allievi possono fare nell'orario obbligatorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. In relazione alle scelte che gli allievi possono fare nell'orario facoltativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. In relazione alle attività di recupero, sostegno e potenziamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. In relazione agli spazi extracurricolari di cui gli studenti possono autonomamente disporre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. In relazione alle possibilità di relazionarsi con compagni di altre classi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Il consolidamento dell'autonomia ha comportato cambiamenti nella partecipazione alle decisioni da parte delle varie componenti scolastiche? (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Cambiamenti positivi
 (2) Cambiamenti negativi
 (3) Nessun cambiamento

	1	2	3
a. Per Dirigenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Per insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Per genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Per studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Per personale non docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Il consolidamento dell'autonomia ha comportato cambiamenti sulle possibilità di collaborazione con enti terzi? (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Cambiamenti positivi
 (2) Cambiamenti negativi
 (3) Nessun cambiamento
 (4) Non so

	1	2	3	4
a. Con associazioni del territorio, cooperative ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Con agenzie ed enti di formazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Con università, enti di ricerca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Con servizi socio sanitari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Con imprese e mondo del lavoro in genere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Con enti locali del territorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....				

22. Dovendo fare una valutazione complessiva sull'impatto che l'autonomia scolastica ha avuto in questi anni sul sistema educativo provinciale, Lei ritiene sia stata:

- a. Molto positiva
- b. Abbastanza positiva
- c. Né positiva né negativa
- d. Abbastanza negativa
- e. Molto negativa

23. Quali suggerimenti si sentirebbe di avanzare sulla base dell'esperienza finora condotta?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

24. Per quali dei seguenti aspetti potrebbe essere utile un sostegno da parte degli organismi dell'Amministrazione Provinciale? (IPRASE, Dipartimento Istruzione, ecc.)
 (Una risposta per ogni riga)

	Sì	No
a. La preparazione di materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. L'indicazione di metodologie didattiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. La sperimentazione di attività didattiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. L'aggiornamento dei docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. La ricerca educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. La valutazione dell'istituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....		

25. Ritiene che l'autonomia nella gestione delle scuole sia supportata da adeguate risorse finanziarie?

- a. Penso di sì, le scuole dispongono di risorse adeguate
 b. Penso che le risorse siano abbastanza adeguate
 c. Penso che siano poco adeguate
 d. Penso che siano assolutamente insufficienti per garantire l'autonomia delle scuole

26. Le proponiamo ora alcune affermazioni sull'autonomia scolastica che spesso ricorrono nei discorsi del personale della scuola. (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Molto d'accordo
 (2) Abbastanza d'accordo
 (3) Poco d'accordo
 (4) Per nulla d'accordo

	1	2	3	4
a. L'autonomia si prende e non si chiede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. L'autonomia rappresenta un'opportunità di grande innovazione nella scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. L'autonomia è solo un nome, in realtà è cambiato ben poco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. L'autonomia è calata dall'alto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. L'autonomia non ha ancora prodotto molti frutti perché è ai primi passi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. L'autonomia definisce spazi di libertà ma all'interno di un preciso quadro normativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Le norme sull'autonomia non hanno influenzato in modo determinante i processi nella scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. L'autonomia rappresenterà col tempo una sorta di rivoluzione del sistema scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. L'autonomia è una opportunità per rendere flessibile la gestione della scuola e incontrare i bisogni degli allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. L'autonomia non rappresenta nulla di nuovo per le nostre scuole, chi voleva aveva introdotto molte innovazioni anche prima della legge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. L'autonomia farà crescere la professionalità dei docenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. I limiti dell'autonomia sono maggiori dei suoi vantaggi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. In aula non è cambiato nulla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. L'autonomia fa perdere tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Le proponiamo ora alcune affermazioni, che spesso ricorrono nei discorsi del personale della scuola, circa i riflessi dell'autonomia nei rapporti tra scuole e la Provincia. (Una risposta per ogni riga)

LEGENDA: (1) Molto d'accordo
 (2) Abbastanza d'accordo
 (3) Poco d'accordo
 (4) Per nulla d'accordo

	1	2	3	4
a. L'autonomia rappresenta finalmente uno spazio di libertà				

- delle scuole e l'Amministrazione provinciale diventa un soggetto che offre vari servizi
- b. L'autonomia conferisce senza dubbio uno spazio di gestione più libera dal "Centro" e più attenta alle esigenze della scuola
- c. L'autonomia non ha cambiato molto per via dei vincoli nelle possibilità di gestione economica delle scuola
- d. Il rapporto esclusivo con la Provincia, che l'autonomia trentina non ha intaccato, limita la responsabilità delle singole scuole
- e. Con l'autonomia spesso non si sa a chi rivolgersi per avere risposte precise
- f. L'autonomia richiede l'esistenza di un forte sistema di valutazione



Comitato Provinciale di Valutazione
del Sistema Scolastico e Formativo



ISTITUTO PROVINCIALE
PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO
E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVI



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TRENTO
Dipartimento di Sociologia
e Ricerca Sociale

Questionario Genitori

Buonasera, sono
chiamo per conto dell'Università degli Studi di Trento.
Stiamo conducendo una ricerca sulla scuola trentina promossa dal Comitato provinciale di
valutazione del sistema scolastico.

Stiamo contattando famiglie in cui siano presenti studenti che nell'anno scolastico 2004-
2005 abbiano frequentato le scuole elementari, medie o superiori. Dovrei rivolgere alcune
domande ad un genitore (o a chi ne fa le veci).

- 1 Sì, sono un genitore / glielo passo
- 2 No, non ci sono studenti

**Desideriamo informarla che rispettiamo la legge di tutela delle persone rispetto al tratta-
mento dei dati personali (d.lg. 30 giugno 2003 n.196). La informiamo che:**

- il suo nominativo è stato selezionato dall'elenco degli abbonati del suo comune di
residenza;
- i dati saranno trattati solamente in forma aggregata, in modo che nessuno possa risa-
lire in alcun modo alle sue risposte;
- per i suoi diritti, o per accertarsi della veridicità della ricerca può rivolgersi a

Lei è:

- 1 Il Padre
- 2 La Madre
- 3 Altra persona che ne fa le veci (specificare)

Quanti figli/ ha che vanno a scuola (elementari, medie, superiori)?
.....

**Mi ha detto di avere più di un figlio che frequenta le scuole elementari/medie/superiori.
Si ricordi che per tutta l'intervista faremo riferimento al figlio maggiore.**

Qual è la scuola frequentata dal figlio (unico o maggiore)?

- 1 Elementari
- 2 Scuole medie
- 3 Scuole superiori

Mi può dire che classe che ha frequentato (in questo anno scolastico 2004/05 appena concluso) suo figlio?

Classe frequentata

Mi può dire il nome dell'istituto frequentato da suo figlio?

Nome istituto

Mi può dire in quale località è la scuola frequentata da suo figlio?

Località scuola

Mi può dire il sesso di suo figlio/a?

- 1 Maschio
- 2 Femmina

Mi può dire l'età di suo figlio/a?

Inserire età

Lei o qualcun altro della sua famiglia ha votato alle ultime elezioni per gli organi collegiali della scuola di Suo figlio?

- 1 Sì
- 2 No

Quale è stato il motivo principale per il quale non è andato a votare?

- 1 Non ho avuto tempo
- 2 Non ero stato informato delle elezioni
- 3 Mi ero dimenticato
- 4 Non sapevo chi votare
- 5 Non sono interessato a votare perché comunque i genitori non contano niente
- 99 Non risponde

Lei o qualcun altro della sua famiglia si è candidato/a come rappresentante dei genitori nel consiglio di classe o di istituto?

- 1 Sì
- 2 No

Lei o qualcun altro della sua famiglia è stato/a eletto/a come rappresentante di classe dei genitori alle ultime elezioni?

- 1 Sì
- 2 No

E di quale incarico si tratta?

- 1 Rappresentante consiglio di classe
- 2 Rappresentante in Consiglio di Istituto
- 3 Altro incarico (specificare)

Con quale frequenza Lei o qualcun altro della sua famiglia partecipa alle udienze generali, ossia alle giornate di colloquio con tutti gli insegnanti della classe?

- 1 Sempre o quasi sempre
- 2 Saltuariamente

3 Mai o quasi mai

Quando Lei o qualcun altro della sua famiglia partecipa alle udienze generali cerca di avere un colloquio:

- 1 con tutti gli insegnanti della classe
- 2 con gli insegnanti delle materie che ritiene più rilevanti

Durante questo anno scolastico, al di là delle udienze generali, Lei o qualcun altro della sua famiglia ha incontrato qualche insegnante di suo/a figlio/a per un colloquio?

- 1 Sì
- 2 No

Durante questo anno scolastico, Lei o qualcun altro della sua famiglia ha mai partecipato a riunioni di carattere informativo o per la discussione di problemi specifici organizzate dalla scuola per i genitori?

- 1 Sì
- 2 No
- 3 Durante questo anno scolastico non ci sono state riunioni di questo tipo

Quale è stato il motivo principale per il quale non ha partecipato alle riunioni?

- 1 Non ho avuto tempo
- 2 Non ero stato informato
- 3 Mi ero dimenticato
- 4 Non sapevo bene di cosa si trattava
- 5 Non ero interessato all'argomento trattato

Durante questo anno scolastico, Lei o qualcun altro della sua famiglia ha mai partecipato a incontri o dibattiti su temi vari organizzati dalla scuola?

- 1 Sì
- 2 No
- 3 Durante questo anno scolastico non ci sono state incontri o dibattiti organizzati dalla scuola

Durante questo anno scolastico ha mai contattato di Sua iniziativa il genitore rappresentante di classe o di istituto per problemi, proposte o altro?

- 1 Sì
- 2 No

Come è noto, da alcuni anni è entrata in vigore nella scuola la legge sull'autonomia scolastica che in trentino ha anche delle sue specificità.

Come valuta la sua conoscenza delle norme sull'autonomia scolastica trentina e delle possibilità che essa offre alla scuola di introdurre cambiamenti nell'organizzazione della scuola e attività didattica?

- 1 Credo di essere molto informato
- 2 Credo di essere abbastanza informato
- 3 Credo di essere poco informato
- 4 Non so quasi nulla delle norme sull'autonomia

Da dove ha avuto le informazioni in suo possesso sulle norme dell'autonomia scolastica?

- dalla stampa specializzata
- dai giornali
- dalla tv e/o dalla radio
- dal Dirigente scolastico
- dagli insegnanti

- da altri genitori
- da amici o parenti

Per ciascuno, le modalità di risposta sono:

- 1 Sì
- 2 No

La scuola che frequenta suo/i suoi figlio/i ha organizzato incontri con i genitori per informarli sull'autonomia scolastica e su come la scuola intendeva muoversi nell'ambito di queste norme?

- 1 Sì, e vi ho partecipato
- 2 Sì, ma non vi ho partecipato
- 3 No, non mi risulta siano stati organizzati incontri specifici
- 99 Non so

Lei ha ricevuto e letto il Progetto di Istituto elaborato dalla scuola?

- 1 L'ho ricevuto e letto attentamente
- 2 L'ho ricevuto e l'ho letto ma senza troppa attenzione
- 3 L'ho ricevuto ma non l'ho letto
- 4 Non l'ho ricevuto

Come valuta il progetto di istituto elaborato dalla scuola?

- 1 Molto Buono
- 2 Abbastanza Buono
- 3 Assai carente

Come valuta l'integrazione fra i diversi livelli di istruzione (istituti comprensivi delle elementari/medie e creazione degli Istituti di Istruzione superiore) che è avvenuta in seguito all'avvento all'autonomia?

- 1 Molto positivamente
- 2 Abbastanza positivamente
- 3 Abbastanza negativamente
- 4 Molto negativamente
- 99 Non so, non sono informato

Come valuta l'accorpamento di ordini scolastici che è avvenuto in molti istituti superiori (accorpamento di indirizzi di studio che prima erano separati) in seguito all'avvento all'autonomia?

- 1 Molto positivamente
- 2 Abbastanza positivamente
- 3 Abbastanza negativamente
- 4 Molto negativamente
- 99 Non so, non sono informato

Nella scuola frequentata da suo figlio/a, per quanto di sua conoscenza, sono state avviate iniziative che coinvolgono altri enti pubblici (comuni, comprensorio etc) creando così un maggior legame con il territorio?

- 1 Sì molte
- 2 Sì qualcuna
- 3 No, nessuna
- 99 Non so, non sono informato

Nella scuola frequentata da suo figlio/a, per quanto di sua conoscenza, sono state avviate iniziative che coinvolgono associazioni, servizi sanitari, cooperative, enti di ricerca presenti sul territorio?

- 1 Sì molte
- 2 Sì qualcuna

- 3 No, nessuna
99 Non so, non sono informato

Dovendo valutare la scuola frequentata da suo figlio/a/i, quale è il suo giudizio sui seguenti aspetti:

- Rapporti fra genitori e insegnanti
- Rapporti fra genitori e dirigente
- Rapporti di collaborazione fra insegnanti
- Rapporti di collaborazione fra insegnanti e dirigente
- Organizzazione generale della scuola
- Partecipazione dei genitori alle decisioni

Per ciascuno, le modalità di risposta sono:

- 1 Molto positivo
2 Abbastanza positivo
3 Poco positivo
4 Negativo
99 Non so dare un giudizio

Sempre sulla scuola frequentata da suo figlio/a, qual è il suo giudizio su:

- Coinvolgimento dei genitori nelle attività di insegnamento
- Coinvolgimento degli alunni nelle decisioni
- Qualità dell'insegnamento
- Efficacia delle attività integrative
- Apertura della scuola verso il territorio
- Disponibilità di attrezzature didattiche adeguate
- Struttura edilizia dell'edificio scolastico (aule, spazi etc)

Per ciascuno, le modalità di risposta sono:

- 1 Molto positivo
2 Abbastanza positivo
3 Poco positivo
4 Negativo
99 Non so dare un giudizio

Dato che Suo figlio ha iniziato ad andare a scuola prima dell'entrata in vigore delle norme sull'autonomia scolastica, ci potrebbe dire, per ognuno dei seguenti aspetti, se li conosce e in caso affermativo se ha notato cambiamenti (positivi o negativi) nella attività della scuola da quando l'autonomia è entrata in vigore?

ASPETTI SULL'AMBITO DIDATTICO

- Compensazione tra le discipline e attività nell'ambito del 15% del monte ore annuale (15% o 30% del protocollo MIUR- PAT)
- Flessibilità del gruppo classe o delle classi
- Attivazione di insegnamenti integrativi facoltativi o di attività opzionali elettive nell'orario obbligatorio
- Iniziative di orientamento scolastico e professionale
- Organizz. di attività di recupero e sostegno (o potenziamento)
- Sistemi di valutazione
- Modalità di elaborazione del Progetto di Istituto

Per ciascuno, le modalità di risposta sono:

- 1 Non conosco questo aspetto
2 Non conosco a sufficienza per giudicare
3 Nessun cambiamento

- 4 Cambiamenti positivi
- 5 Cambiamenti negativi

Parliamo ora di aspetti in AMBITO ORGANIZZATIVO:

- Responsabilità e potere decisionale del dirigente scolastico
- Adattamento del calendario scolastico
- Flessibilità dell'orario e durata delle lezioni
- Organizzazione del lavoro di coordinamento dei docenti, quali attività d'istituto o trasversali ai plessi e alle sedi
- Costituzione di reti con altre scuole
- Organizzazione di attività comuni con altre scuole
- Convenzioni con soggetti istituzionali esterni

Per ciascuno, le modalità di risposta sono:

- 1 Non conosco questo aspetto
- 2 Non conosco a sufficienza per giudicare
- 3 Nessun cambiamento
- 4 Cambiamenti positivi
- 5 Cambiamenti negativi

Parliamo ora degli ALTRI AMBITI SCOLASTICI:

- Modalità di gestione del personale docente
- Modalità di gestione del personale non docente
- Risorse finanziarie disponibili
- Organizzazione di attività di aggiornamento
- Modalità di partecipazione dei genitori alle decisioni

Per ciascuno, le modalità di risposta sono:

- 1 Non conosco questo aspetto
- 2 Non conosco a sufficienza per giudicare
- 3 Nessun cambiamento
- 4 Cambiamenti positivi
- 5 Cambiamenti negativi

A suo parere, con l'autonomia scolastica, il coinvolgimento dei genitori nella gestione della scuola è:

- 1 Aumentato
- 2 Diminuito
- 3 Rimasto uguale
- 99 Non so

A suo parere, con l'autonomia scolastica, il rapporto fra genitori e insegnanti è:

- 1 Aumentato
- 2 Diminuito
- 3 Rimasto uguale
- 99 Non so

A suo parere, con l'autonomia scolastica, il rapporto fra genitori e Dirigente Scolastico è:

- 1 Aumentato
- 2 Diminuito
- 3 Rimasto uguale
- 99 Non so

A suo parere, con l'autonomia scolastica, il rapporto della scuola con il territorio:

- 1 Aumentato
- 2 Diminuito
- 3 Rimasto uguale
- 99 Non so

Quale è, a suo parere, l'innovazione che ha caratterizzato la scuola dell'autonomia rispetto alla scuola precedente alla riforma?

.....

Per finire le chiediamo qualche informazione sulla sua famiglia chiedendole l'anno di nascita suo e di suo marito/moglie, il titolo di studio e l'attività lavorativa.

N.B. In questa domanda e seguenti fare attenzione a riferire correttamente le risposte alla MADRE e al PADRE.

Anno di nascita MADRE

Anno di nascita PADRE

Titolo di studio MADRE

- 1 Nessun titolo
- 2 Licenza elementare
- 3 Licenza media
- 4 Diploma secondario
- 5 Laurea
- 99 Non risponde

Titolo di studio PADRE

- 1 Nessun titolo
- 2 Licenza elementare
- 3 Licenza media
- 4 Diploma secondario
- 5 Laurea
- 99 Non risponde

Condizione professionale MADRE

- 1 Occupato
- 2 In pensione
- 3 Disoccupato
- 4 Mai lavorato (inabile)
- 5 Cura casa/famiglia (casalinga)
- 99 Non risponde

Categoria occupazionale MADRE (ultimo lavoro svolto se in pensione o disoccupata)

- 1 Operaia
- 2 Impiegata esecutiva (segretaria, commessa, usciere, vigile, ecc.)
- 3 Impiegata di concetto (tecnico diplomato, capo ufficio, "impiegato" generico, ecc.)
- 4 Docente
- 5 Dipendente a livello dirigenziale
- 6 Autonomo titolare
- 7 Libero professionista
- 8 Imprenditore
- 9 Altro autonomo
- 99 Non risponde

Condizione professionale PADRE

- 1 Occupato

- 2 In pensione
- 3 Disoccupato
- 4 Mai lavorato (inabile)
- 5 Cura casa/famiglia
- 99 Non risponde

Categoria occupazionale PADRE (ultimo lavoro svolto se in pensione o disoccupato)

- 1 Operaio
- 2 Impiegato esecutivo (segretario, commesso, usciere, vigile, ecc.)
- 3 Impiegato di concetto (tecnico diplomato, capo ufficio, "impiegato" generico, ecc.)
- 4 Docente
- 5 Dipendente a livello dirigenziale
- 6 Autonomo titolare
- 7 Libero professionista
- 8 Imprenditore
- 9 Altro autonomo
- 99 Non risponde

*Questa era l'ultima domanda. Abbiamo terminato.
Grazie per la collaborazione.*



Materiali di lavoro

Indagine esplorativa: rapporto sui focus group

Introduzione

In queste pagine viene presentata una sintesi dei risultati dell'indagine esplorativa che ha preceduto la distribuzione dei questionari e che ha consentito di approfondire, facendo ricorso ad un approccio di tipo qualitativo, in quali termini sia stata attuata l'Autonomia scolastica in provincia di Trento e quali siano gli eventuali problemi riscontrati da alcuni "testimoni privilegiati": dirigenti scolastici, insegnanti, studenti e genitori che hanno preso parte a cinque *focus group* (omogenei dal punto di vista del ruolo dei diversi attori presenti all'interno del sistema scolastico) realizzati nel corso del 2004.

Prima di procedere all'analisi, è opportuno osservare che chi ha accettato di partecipare a questi incontri rappresenta in qualche modo un gruppo di soggetti con un'alta motivazione e un elevato grado di coinvolgimento nel mondo della scuola. Se ciò è più ovvio per i dirigenti scolastici, questo assume un carattere maggiormente significativo man mano che si scorrono le altre categorie di partecipanti: gli insegnanti intervistati ricoprono in genere ruoli attivi all'interno del loro Istituto come figure intermedie, gli studenti e i genitori fanno parte, nella maggior parte dei casi, degli organi di rappresentanza della scuola. Questa premessa è necessaria per chiarire che le opinioni ed i giudizi emersi durante la ricerca derivano da soggetti altamente motivati e quindi esperti nell'oggetto di analisi: al tempo stesso, il riscontro così emerso non può essere generalizzato all'intera popolazione che a diverso titolo partecipa alla vita della scuola trentina.

Obiettivi della ricerca esplorativa erano di indagare: quali siano i punti di forza e i punti di debolezza dell'autonomia scolastica a cinque anni dalla sua introduzione in Trentino; quale tipo di innovazione abbia apportato alla scuola trentina e quali potrebbero essere i suoi sviluppi futuri.

In questo report verranno considerate quattro dimensioni particolari: quella istituzionale, organizzativa, didattica e di apertura territoriale. In conclusione si procederà ad una sintesi dei punti di forza, delle criticità emerse, delle prospettive future.

La percezione dell'autonomia scolastica da parte dei diversi attori coinvolti

In questo paragrafo verranno dapprima esposte le opinioni emerse durante gli incontri collegiali nei cinque focus group suddivise per le quattro dimensioni principali di analisi, per poi passare ad una sintesi dei risultati, mettendo in luce punti critici e potenzialità dell'autonomia scolastica.

1 La percezione del concetto di autonomia e la dimensione istituzionale

I dirigenti scolastici, che fanno da connessione fra il livello istituzionale e il mondo delle scuole, esprimono una percezione dell'autonomia sintetizzabile in *flessibilità, integrazione e responsabilità come strumento di autoregolazione*. Questi tre elementi positivi sono inseriti in un quadro di operatività che una resta problematico per una vera applicazione dell'autonomia, vista da alcuni come una "promessa mancata" che "si prende e non si riceve" con la presenza di forti margini di ambiguità. Queste difficoltà sono in massima parte imputate al livello istituzionale – provinciale o meglio, alle modalità di relazione tra questo livello e i dirigenti stessi. La presenza dell'istituzione centrale viene vissuta in termini di eccessiva burocratizzazione che a volte frena i processi dell'autonomia, con difficoltà sul piano operativo che portano i dirigenti ad "arrangiarsi".

L'autonomia viene di fatto percepita come una realtà ancora al di là di una completa attuazione, non ancora del tutto realizzata, all'interno della quale tutte le componenti coinvolte dovrebbero mostrare maggiore coraggio nelle innovazioni che essa auspica e permette. Nel complesso a volte emerge, dal punto di vista dei rapporti istituzionali, la necessità di "difendersi dal centro" che, una volta attivata l'autonomia, ha visto venire meno l'antica legittimazione e che, forse in conseguenza di questo, ripropone modalità centralistiche: "dopo che è partita l'autonomia è aumentata la mole di coloro

che ci vogliono dire cosa fare”; i dirigenti sono coloro che ne evidenziano maggiormente la presenza in questi termini, probabilmente perché è la categoria di intervistati che, per posizione e ruolo, è maggiormente a contatto col centro per posizione e ruolo.

L'elemento importante che emerge è quindi quello delle “interferenze” da parte della Provincia, modalità vissuta come del tutto in contrasto con il processo di decentramento promesso dall'autonomia scolastica. Per uscire da questo nuovo centralismo, la strada indicata è quella del rafforzamento della rete tra le diverse scuole tramite l'identificazione dei denominatori comuni per la loro gestione.

L'autonomia vera, secondo i dirigenti scolastici che hanno partecipato al *focus group*, si ha nel momento in cui è possibile mettere a punto autonomamente il progetto di istituto senza prendere come riferimento i progetti messi a punto dalla Provincia. In definitiva i dirigenti affermano che si è ancora in una fase preliminare dell'autonomia nella quale si intravede un processo di neocentralismo in cui c'è ancora poco riguardo per il progetto d'istituto e per la sua qualità.

I dirigenti scolastici esprimono non poche riserve su come l'autonomia sia stata intesa dal corpo insegnante; un elemento di fondo riguarda la discrepanza tra la nuova regolamentazione, le procedure previste dall'autonomia e le prescrizioni contenute nel contratto di lavoro degli insegnanti che frenano molte possibilità di innovare. Si tratta secondo alcuni del problema della rigidità del contratto unito alla “logica da posto pubblico” che mette un freno al coinvolgimento attivo di molti insegnanti. Quella che viene criticata è una certa cultura “garantistica” del sindacato che punta poco sulla qualità da costruire dentro la scuola *assieme* ai dirigenti scolastici. Il quadro di sfondo è quello di un certo conservatorismo da parte del sindacato rispetto a compiti e impegni, che conduce a un rallentamento delle iniziative auspicate dall'autonomia. Quello che viene richiesto è, invece, un “codice deontologico condiviso” che consenta all'autonomia trentina di affrancarsi dalla sua attuale realizzazione, vissuta più come “gabbia” che come opportunità.

Il termine autonomia evoca, negli insegnanti, definizioni quale “fonte di problemi”, specialmente quando una parte dei docenti oppone resistenza all'introduzione dell'innovazione; a volte essa è un “frintendimento” specialmente quando viene percepita nei termini di “fate quello

che volete”; essa vuole dire anche “responsabilità” quando aumenta la necessità di autoregolamentazione da parte dei docenti. In questo senso significa darsi un progetto – professionale ma anche di vita – e portarlo a termine, vuol dire in definitiva lavorare per obiettivi.

All'interno di questo quadro un tema emergente è quello della sperimentazione, strumento che in passato, specialmente nei licei, ha permesso di attuare iniziative che oggi ricadono dentro le azioni “innovative” rese possibili dall'autonomia. Alcuni docenti fanno notare a questo proposito che sperimentando si facevano cose che oggi, dentro il quadro autonomistico, sono normate e quindi meno libere di un tempo. Emerge un'oscillazione tra libertà e vincolo che è figlia di diversi fattori, primo fra tutti la scarsità dei fondi, il mancato riconoscimento dell'aumento del carico di lavoro dei docenti, il disorientamento di tutte le parti coinvolte dinnanzi a questi cambiamenti. In fondo, in un'autonomia non compiuta, ancora in fase di implementazione, l'insegnante diventa (e si auto percepisce) come un qualcosa di più e di diverso, egli deve oggi occuparsi anche di organizzazione e delle problematiche degli allievi legate al disagio sociale, in un quadro all'interno del quale è centrale la *motivazione*, posseduta in maniera più o meno accentuata a seconda dei soggetti. L'autonomia mette quindi in moto, in maniera magari ancora confusa, forze che creano opportunità assieme a problemi. Da una parte si riscontra la burocratizzazione, quantificata in “80% di carta e 20%” di reale autonomia, alla percezione dell'aumentato potere che fa capo al dirigente scolastico a scapito del collegio docenti, alle risorse economiche spesso non adeguate alle esigenze della progettualità all'interno della scuola e alle iniziative previste dall'autonomia scolastica; il verticismo istituzionale, rintracciabile in un'autonomia percepita a volte come calata dall'alto, poco pensata e “buttata sulle scuole”. Dall'altra viene percepito anche il suo potenziale, ad esempio nel caso degli istituti comprensivi, nell'integrazione fra due livelli (elementare e medie) che prima non c'era, nell'aumento di flessibilità seppure ancora limitata.

I docenti degli istituti comprensivi lamentano la difficoltà di portare avanti l'innovazione quando non si è abbastanza affiatati tra colleghi e la scarsità nella conoscenza e quindi nell'informazione sulle reali potenzialità dell'autonomia da parte delle diverse componenti coinvolte, con risultati di disorientamento. Emerge una discreta condivisione nella gestione del quotidiano (anche con il fondo di istituto che permette di svolgere progetti) accanto a dinamiche individualistiche pericolose per la scuola.

In generale anche questi insegnanti si muovono tra aspettative non appagate e difficoltà oggettive che, per alcuni di loro, l'autonomia ha acuito o perlomeno non ha risolto. Si tratta di temi quali la dimensione di alcuni istituti, i rapporti col territorio, ecc... . Si è in una fase nella quale l'autonomia fa ancora parte delle aspettative di questi docenti anche se non riescono a “quantificare” i suoi effettivi influssi e benefici sul lavoro quotidiano. Ciò che viene richiesto è un minore scollamento fra le decisioni e i provvedimenti del centro e le istanze di quell'autonomia che parte dal basso, dalle esigenze degli operatori. Un impianto centralistico produce “una contraddizione nella quale gli elementi di elasticità si scontrano con le rigidità centralistiche”.

La visione che emerge nel caso degli insegnanti è di un processo di autonomia che apre degli spazi, seppure ancora con molta confusione, con un aumento di entropia, con il rischio di una sorta di obbligo alla diversificazione e con aspetti legati a un marketing che porta a ridursi a merce o a vendere quest'ultima senza possederla. Il tema che emerge è dato da un'oscillazione fra libertà e vincolo che caratterizza l'operato di questi insegnanti.

Anche gli insegnanti al pari dei dirigenti, percepiscono il sistema di governo dell'autonomia come estremamente burocratico, fonte di una politica verticistica che si ripercuote anche all'interno delle scuole nella dinamica di relazione tra i dirigenti scolastici e i colleghi docenti, con un modello centrato sui dirigenti, dove non si discute più tanto di didattica quanto di ratifiche di decisioni di tipo organizzativo. La struttura che emerge è di una gestione centrale da parte dell'ente Provincia che produce fenomeni di burocratizzazione e di gestione gerarchica, col dirigente scolastico che assume un ruolo sia politico sia gerarchico che viene riprodotto all'interno del collegio docenti.

Passando ad analizzare le opinioni espresse in materia di autonomia da coloro che sono i fruitori della scuola (gli studenti in primo luogo, ma anche i genitori) sembra emergere una valutazione meno problematica dell'esperienza autonomistica. Particolare enfasi viene data, nel *focus group* degli studenti, ai processi di differenziazione resi possibili dall'autonomia, processi che possono riguardare, in generale, la possibilità di fare “qualcosa di diverso” rispetto a prima, sia in relazione ai contenuti dei programmi (coinvolgendo nella didattica, ad esempio, esperti esterni che portano dentro la scuola l'esperienza concreta del loro

agire e pensare) sia relativamente ad una maggiore modulazione del tempo della scuola, sia in relazione alla maggiore flessibilità nella gestione delle regole di convivenza all'interno del singolo istituto scolastico. Gli studenti individuano queste possibilità all'interno del quadro normativo che regola l'autonomia il quale apre degli spazi per migliorare l'offerta formativa anche attraverso la gestione autonoma del budget di istituto. Qui è tuttavia opportuno un inciso: tenendo presente quanto detto da altre categorie di intervistati, l'assetto attuale dell'autonomia prevede sì la gestione del budget annuale da parte delle scuole ma, se si tiene conto che circa il 95% di questo serve per gli stipendi del personale docente e non docente, il margine sul quale i dirigenti scolastici possono fare affidamento per gestire le opportunità date dall'autonomia in termini di innovazione si fa esiguo. È interessante notare come comunque, nonostante queste strette finanziarie, presso parte degli studenti gli effetti concreti delle iniziative di flessibilità e innovazione che si realizzano nella propria scuola siano percepite come positive. Il problema finanziario, rilevato a più riprese da chi gestisce l'organizzazione, rimane comunque un punto critico che rallenta spesso la possibilità di innovare e utilizzare tutti gli strumenti messi in campo dall'autonomia scolastica.

Tornando al punto di vista degli studenti, accanto ad una prospettiva positiva, emergono anche delle criticità, sintetizzabili nel rischio di isolamento del singolo istituto e in una parcellizzazione sul territorio dovuta soprattutto alla mancanza di una rete forte fra scuole. In genere, durante il colloquio con gli studenti si è parlato molto di didattica, tema che verrà discusso ampiamente fra poco, invece manca il riferimento verticale verso il centro politico-istituzionale. Quella che emerge da questo gruppo di interlocutori è un'autonomia del possibile, che già sta fornendo dei frutti positivi nel quotidiano della vita scolastica e che comunque viene percepita quasi esclusivamente all'interno di questo ambito di prassi quotidiana.

Anche i genitori mettono in luce, oltre ad alcuni tratti positivi, le incertezze portate dagli interventi di cambiamento e innovazione (dovuti all'autonomia ma anche alle riforme nazionali) che si susseguono rapidamente e che rendono i genitori più spettatori che protagonisti attivi. Una percezione che emerge in maniera forte è quella di un'autonomia "calata dall'alto" e quindi in parte subita, con risorse economiche non adeguate, con tanti progetti che naufragano anche perché poco condivisi e dotati di

poche risorse economiche. Il processo di attuazione dell'autonomia viene letto come *in divenire*: per raggiungere un elevato livello di qualità vi è ancora parecchia strada da percorrere.

La riflessione è spesso articolata attorno al concetto di tempo, un elemento che sembra essere centrale per la componente genitoriale e che è direttamente collegato al concetto di flessibilità, termine quest'ultimo che si colloca in questo caso all'incrocio tra la strutturazione temporale delle scuole (giudicata ancora troppo rigida) e le esigenze di genitori e allievi. Nel complesso i genitori, pur affermando la loro "incompetenza" in termini tecnico-didattici, si sentono esclusi dalle dinamiche decisionali, come ad esempio nel caso della messa a punto del Piano di Offerta Formativa, spesso presentato loro già "confezionato" dal collegio docenti. Questa sensazione di esclusione, è da tenere presente e da contrastare per dare maggiore credibilità a un'autonomia, che vuole partire "dal basso" coinvolgendo in maniera concreta e non formale le diverse componenti attive nell'ambito scolastico.

2 La dimensione organizzativa

All'interno della dimensione organizzativa uno dei temi fondamentali è rappresentato dal budget e in particolare dal fondo di istituto il quale, secondo alcuni dirigenti scolastici, viene distribuito "a pioggia".

Secondo i dirigenti scolastici la gestione del fondo di istituto mette in luce, una volta di più, il centralismo del sistema, mentre sarebbe opportuna una maggiore autonomia nella dislocazione dei fondi all'interno dell'istituto.

Un altro elemento importante è quello dell'assetto strutturale dell'organizzazione scolastica, ovvero del ruolo del *collegio dei docenti* e del *consiglio di classe*. I dirigenti scolastici lamentano a tale proposito l'assemblearismo di collegi docenti troppo ampi, e la stessa cosa emerge da parte dei docenti: soprattutto nelle scuole più grandi, questo organo diventa mero strumento di ratifica delle decisioni dei dirigenti mentre questi ultimi li vivono come il luogo dove si pongono veti all'azione di governo: "non voglio organi collegiali in più rispetto ai vecchi ma che venga rinforzata l'autonomia statutaria dell'istituto attraverso la quale posso dire ciò che si deve fare

nei collegi”. Si tratta di un problema di regole che permangono quelle di un tempo in una realtà nuova. Le stesse procedure decisionali sono cambiate all'interno del collegio docenti: prima il Ministero inviava la circolare, ora c'è l'autodecisione e quindi è in questa sede che bisogna condividere e negoziare le procedure decisionali: il metodo è divenuto di importanza quasi pari al contenuto. In questo nuovo assetto il dirigente svolge la funzione di “irradiare e diffondere” cercando il coinvolgimento, mentre l'insegnante dovrebbe avere meno paure e “osare” sul cambiamento.

L'avvento dell'autonomia scolastica ha rimescolato le carte all'interno delle scuole, sono cambiate le modalità di relazione tra dirigente, insegnanti, territorio e genitori anche perché ora tutto è più normato, ci sono dei piani di intervento che ogni dirigente deve rispettare. Il mutamento organizzativo viene aiutato dall'autonomia ma il vero cambiamento presuppone una mentalità, appunto, “organizzativa” e deve partire dal basso, essere prima di tutto patrimonio della mentalità dell'insegnante.

Gli studenti lamentano la mancanza di spazi che si registra in alcune scuole con disagi che si protraggono anche ora in regime di autonomia, anche perché c'è poca organizzazione tra settori diversi per occupare al meglio gli spazi disponibili.

A livello organizzativo un tema importante rilevato nel corso dell'incontro con gli insegnanti delle scuole superiori riguarda il meccanismo di gestione flessibile degli orari: sembra emergere ancora troppa rigidità nella gestione dei tempi “l'orario settimanale è quello e se si mettono ore da una parte bisogna toglierle dall'altra”, mentre un docente afferma che, anche prima dell'autonomia, si utilizzava un 20% del tempo totale per flessibilizzare l'orario e soprattutto i contenuti, avvalendosi della sperimentazione.

A proposito di orari, i genitori hanno invece opinioni diverse: ad esempio, a Rovereto all'interno degli orari differenziati delle diverse scuole i genitori possono scegliere secondo convenienza ma alcuni genitori segnalano anche i problemi, peraltro superabili, che questa scelta di orario può comportare (anche in relazione alla sincronizzazione con i mezzi di trasporto pubblico). Il tema dei tempi è comunque ricorrente nel confronto con l'esperienza dei genitori: l'articolazione dell'orario, pur mantenendo come priorità le esigenze della didattica, dovrebbe considerare anche i “tempi esterni” alla scuola. I genitori auspicano, in sostanza, una revisione quantitativa e qualitativa dell'intero sistema degli orari.

Secondo i genitori l'autonomia lascia maggiori possibilità di azione all'interno degli istituti: spazi ai quali anche loro dovrebbero poter partecipare - ma, per ora, tutto ciò è ancora solo a livello teorico. Anche le proposte innovative spesso si scontrano con problemi organizzativi e didattici. Dal punto di vista dei genitori l'autonomia può forse funzionare meglio in piccoli istituti dove si possono creare sinergie con l'esterno per proporre e fare cose nuove, ma il vincolo fondamentale è comunque quello finanziario che dovrebbe essere molto più elastico.

In relazione alla dimensione dell'istituto si evidenzia come a volte il sistema di accorpamenti previsto dall'autonomia abbia creato delle strutture molto grandi e impersonali mentre la gestione è migliore in quei luoghi di piccole dimensioni dove c'è una maggiore conoscenza tra i soggetti che vi lavorano e studiano. Per la stessa ragione risulta importante far coincidere il bacino d'utenza dell'istituto con i confini del Comune, così da mantenere un legame col territorio.

3 La dimensione didattica

L'impatto dell'autonomia scolastica sulla didattica, secondo i dirigenti scolastici, è ambivalente. Di fatto l'autonomia nasce per dare la possibilità di effettuare scelte innovative nella didattica, ma la prassi quotidiana dell'insegnamento non ha però registrato cambiamenti e una tematica ricorrente nei *focus group* è ancora quella del capire cosa e come si insegna. Le tecniche didattiche non sono infatti cambiate secondo gli intervistati, anche perché "la cultura professionale dell'insegnante non la cambia l'autonomia".

Una maggiore incisività si è avuta sulla modulazione degli insegnamenti rispetto a particolari esigenze dell'utenza: si riesce ora ad andare maggiormente incontro ai ragazzi mettendo in atto processi di flessibilità, anche se viene fatto notare che innovare per affrontare emergenze come quella degli stranieri è un compito che la scuola si è assunto ben prima dell'autonomia; in questo senso quest'ultima ha "legittimato il già fatto".

Resta inteso che la ricerca del nuovo dovrebbe essere nel DNA del docente e l'autonomia può dare un contributo di supporto: il *volere* innovare,

così come il *riuscire* a innovare, presuppongono che le persone abbiano non solo la mentalità per farlo, ma anche la necessaria flessibilità negli strumenti: un obiettivo che l'autonomia si è posta e su cui vengono rilevate resistenze da parte di molti docenti restii a percorrere vie innovative con metodologie diverse dall'abituale.

Un altro problema emerso riguarda la difficoltà dei dirigenti scolastici di governare la didattica una volta superata una certa soglia di studenti.

Da parte degli insegnanti l'autonomia viene vissuta positivamente nel momento in cui aumenta la possibilità di sperimentare percorsi diversi (anche se la sperimentazione c'era già prima) ma a questo proposito viene anche segnalato che l'autonomia si esprime spesso in modo confuso, disorientando le varie componenti della scuola e lasciando agli insegnanti l'onere di progettare l'innovazione. Gli insegnanti segnalano anche di trovare delle resistenze tra i colleghi legate, in parte, a problemi quali la retribuzione non commisurata al maggior carico di lavoro e a un mediocre riconoscimento del lavoro svolto. I docenti osservano che tutto, di fatto, risulta ancora confuso, e ci sono poche certezze rispetto al lavoro da svolgere.

L'aspetto positivo è dato dal fatto che, in termini di didattica, ci si può muovere in modo diverso dal solito, anche se i fondi per attuare l'innovazione sono scarsi. Se per alcuni la didattica è cambiata al modificarsi dell'utenza (e quindi in risposta a variabili esogene) altri, specie nei licei, vedono nell'autonomia scolastica la possibilità di cambiare il modo di fare scuola, ad esempio arrivando al collegio docenti con progetti articolati anziché con il "mercato delle ore". In generale viene rilevato un conflitto tra materie (e quindi tra docenti) che fa da freno rispetto alla reale possibilità di innovare che implicherebbe anche ridefinire peso e ruolo delle singole materie all'interno di una cornice unitaria data dal progetto pedagogico. Succede poi a volte che si verifichino delle incongruenze tra quanto richiesto dall'esterno e la sperimentazione interna, nel momento in cui, ad esempio per l'esame di maturità, vengono richieste conoscenze "tradizionali" ad allievi che hanno avuto un percorso multidisciplinare.

Fatte queste premesse l'interrogativo cruciale posto dai docenti è: "qual è la reale cornice fornita dall'autonomia all'interno della quale possiamo muoverci", soprattutto in relazione alle dinamiche esterne alla scuola e all'armonizzazione dei percorsi svolti con quanto realmente richiesto al momento della verifica finale.

Fare didattica vuol dire avere competenze e strumenti adeguati: in questo senso gli insegnanti si lamentano di carenze sia in termini di “modelli formativi” sia in termini di spazi e strumentazione, sia di risorse economiche, ad esempio nel momento in cui, a parità di budget, risulta impossibile inserire la codocenza. La dinamica che emerge si rifà alle risorse umane e materiali da un lato, al metodo di insegnamento e quindi all’innovazione didattica dall’altro.

Per i docenti degli istituti comprensivi, l’autonomia dà una forte spinta all’autovalutazione del processo didattico oltre ad aprire spazi per figure professionali complesse “di progetto” che siano in grado di gestire un sistema articolato e non più standardizzato come prima. Sembra emergere da parte di questi insegnanti una maggiore consapevolezza che l’autonomia ha cambiato il loro ruolo, per la necessità di competenze legate all’organizzazione globale e ai rapporti col territorio, oltre ad un impegno nella dimensione del disagio dell’allievo. Tuttavia, allo stato attuale, viene lamentata un’assenza di preparazione su molti di questi temi. Da qui la necessità di lavorare per obiettivi, anche in relazione al territorio di riferimento, riuscendo a individuare i bisogni, i disagi, per poi lavorare su di essi all’interno della messa a punto del progetto di istituto. Tutto ciò implicherebbe un lavoro sinergico da parte di tutte le componenti della scuola ma, nella realtà, le cose sono diverse: non tutti gli insegnanti sono infatti disposti a (o capaci di) rileggere la propria professionalità in termini più articolati. Tutto ciò porta al disorientamento e ad un freno delle potenzialità dell’autonomia.

Per alcuni l’influsso dell’autonomia sulla didattica sembra essere minimo: in genere sembra che il processo del “fare le cose” sia di fatto uguale a prima, portato avanti dal gruppo di docenti più motivati, in un solco tracciato da anni, all’interno del quale l’autonomia non ha portato grosse novità. È un problema di persone più che di maggiore autonomia che viene vista, come si è già detto, più che altro come un “supporto”. In particolare, per quanto riguarda le pratiche didattiche, un intervistato rileva come le conseguenze dell’autonomia non siano ancora state colte appieno dal corpo docente.

Anche il ruolo dell’IPRASE come ente di formazione per i docenti è mutato: oggi la formazione viene fatta all’interno delle singole scuole con problemi di isolamento e di limitate occasioni di scambio con altri colleghi, con il rischio che queste attività di aggiornamento incidano meno che in passato sulla qualità della didattica.

Quando si prendono in esame le opinioni espresse dagli studenti, sembra emergere una sostanziale positività rispetto al ruolo dell'autonomia nella definizione in senso più flessibile dei tempi della didattica. Vengono riportati esempi riguardanti l'orario modulare anche su base annua o di quadrimestre, ma il vero interesse si percepisce in relazione alla possibilità di "giocare con le materie" come ad esempio nei casi di unione di allievi di classi diverse sulla base della loro conoscenza dell'inglese per costituire gruppi di lavoro omogenei. Viene inoltre accolto con favore l'aprirsi della didattica verso l'esterno, la pratica dello stage in azienda, quella degli interventi di esperti che portano in aula la situazione reale del mercato del lavoro - tutte iniziative che rendono la didattica più interessante per gli studenti e che è, secondo gli intervistati, un frutto positivo dell'autonomia scolastica. Un altro elemento positivo riguarda il prolungamento nel pomeriggio delle iniziative scolastiche con attività collaterali quali laboratori di arte, musica, teatro, ecc oltre alla presenza degli sportelli pomeridiani. Tra gli studenti emerge, rispetto ad altre categorie di attori della scuola, un maggiore riconoscimento di quelli che sono i benefici diretti dell'autonomia scolastica. Viene tuttavia fatta notare un'ampia dislocazione delle risorse in mano al dirigente scolastico che viene letta come un eccesso di potere decisionale, controbilanciabile forse dalla presenza di una "commissione" ad affiancare l'opera del dirigente.

In questa nuova scuola sembra avere molta importanza il lavoro fatto al pomeriggio: viene riscontrata una maggiore disponibilità degli insegnanti rispetto a prima e un buon funzionamento degli sportelli, che offrono occasioni di ripetizione o di approfondimento rispetto ai corsi base del mattino. Data la diminuzione delle ore a fronte di un aumento della mole di lavoro prevista dai programmi dei corsi base, i corsi pomeridiani permettono di attivare quei meccanismi di recupero e approfondimento che non è possibile sviluppare la mattina, incrociandosi quindi con il corso base. A questa visione positiva si affianca la percezione di un ritardo culturale dell'intera scuola italiana rispetto alla personalizzazione dei curriculum formativi, con una base di venti ore e il resto concordato a livello individuale come proposta. Viene affermato che comunque il cambiamento nella scuola avverrà tra alcuni anni, quando gli insegnanti attuali verranno sostituiti da altri con competenze e tecniche didattiche nuove. Peraltro, il tema dei laboratori era stato toccato anche nel *focus-group* dei genitori e portato ad esempio

del rischio della troppa offerta e parcellizzazione: se i laboratori proposti sono troppi, si corre il rischio di non farne nessuno perché ci sono pochi iscritti – va quindi evitata la dispersione che può essere un effetto perverso dell'autonomia.

Gli studenti riscontrano quanto sia difficile, per loro, entrare nel merito della didattica (vedi ad esempio il POF da ratificare in Consiglio di Istituto) e si sentono, comunque, in una posizione debole. A prescindere da questa osservazione, apprezzano anche una maggiore preparazione degli insegnanti, (non necessariamente dovuta all'autonomia) e notano come gli insegnanti siano molto più coesi attorno al progetto didattico, specie alle elementari dove, rispetto agli altri ordini di scuole, si avverte maggiormente la necessità di costruire il gruppo classe.

Comunque, all'interno di questo quadro, viene rilevata una certa difficoltà a progettare armonicamente un'offerta formativa flessibile, anche perché il docente è ancora l'"intoccabile": la valutazione anche comparata con altri docenti non è decollata con risvolti sull'effettivo cambiamento e coinvolgimento di tutte le parti. Si tratta non tanto di "criticare" ma piuttosto di capire quali fattori determinino il differente andamento delle classi, e questo è difficile perché è quasi impossibile chiamare in causa gli insegnanti.

Altri temi affrontati nei *focus group* sono quello della minore collegialità riscontrata alle elementari in seguito all'introduzione, voluta dalla riforma Moratti, della figura del tutor, vero "padrone della situazione" e la più rapida nomina dei docenti consentita dall'entrata in vigore dell'autonomia.

In sintesi, il dibattito sulla maggiore articolazione dell'offerta formativa nella scuola dell'obbligo si articola su due poli fondamentali: chi dice che c'è spazio per portare avanti più cose e chi sostiene che forse l'autonomia ha spinto e accelerato processi complessi che è bene "digerire" con maggiore calma.

4 La dimensione territoriale

I dirigenti scolastici hanno rimarcato, nel corso dell'incontro, la necessità di una rete tra scuole sul modello del Consorzio dei Comuni: oggi, infatti, le scuole vengono di fatto tagliate fuori dai temi della devianza e

delle politiche giovanili a vantaggio delle cooperative sociali, indubbiamente perché molte scuole non sono ancora attrezzate per questi interventi. Ne emerge una scuola parzialmente estranea alla rete territoriale che viene intesa solo come un “contenitore”. Avere una prospettiva autonomista vuol dire invece vedere la scuola come “attore attivo” impegnato nel sociale, specialmente nella valli. Oggi la scuola ha ancora un ruolo ancillare sul territorio, rispetto alle politiche giovanili ma anche rispetto all'Università e al mondo del lavoro.

Viene fatto altresì notare anche un problema di sincronizzazione tra i tempi della scuola e quelli dei servizi del territorio, specie nel momento in cui, come già ricordato, uno spostamento dell'orario di inizio delle lezioni ha provocato seri problemi con i trasporti.

L'obiettivo è quindi di riuscire a lavorare sul territorio assieme alle istituzioni presenti (siano esse le cooperative o l'insieme dei servizi di supporto, come i trasporti): solo in questo modo sarà possibile migliorare il servizio in senso globale.

I docenti delle scuole superiori, da parte loro, non hanno una visione univoca sul ruolo che può giocare l'autonomia rispetto al potenziamento dei rapporti col territorio. Vengono sottolineati i tempi della “non didattica” previsti dall'autonomia (teatro, musica, ecc.) che sono un momento di apertura della scuola verso l'esterno, assieme all'utilizzo di esperti che portano dentro la scuola l'attualità e le tematiche del territorio. In questa ottica di apertura viene percepito come fondamentale il coinvolgimento di altre componenti, a cominciare dai genitori. Viene tuttavia rimarcato un ritardo nella costruzione di reti tra le scuole e, più in generale, i contatti con il territorio sono ancora ritenuti scarsi.

I docenti degli istituti comprensivi evidenziano come i rapporti col territorio dipendano dalle singole scuole e non dall'autonomia scolastica. All'interno di queste relazioni territoriali emergono alcuni problemi fra i quali l'invadenza di alcune strutture esterne (di nuovo le cooperative sociali, le biblioteche, ecc.) mentre il contributo di esperti esterni e di testimoni privilegiati di specifiche tematiche (viene portato l'esempio del farmacista), può non essere sfruttato appieno se gli invitati non hanno specifiche competenze di tipo didattico.

Dal punto di vista degli studenti il rapporto col territorio viene letto come sinonimo di apertura verso l'esterno, possibilità di misurarsi con

problemi diversi, aumento delle relazioni con altri enti attivi a livello locale. Questi importanti elementi potrebbero rientrare nei programmi didattici per rafforzare un'idea di scuola vista come luogo di aggregazione per l'intera comunità, in grado di trasmettere competenze relazionali oltre a svolgere il suo compito primario di trasmissione di competenze tecniche.

Per avere un'autonomia che effettivamente innova, sostengono i genitori, bisogna aprirsi al territorio, coinvolgendo enti locali e imprenditori.

All'interno delle scuole spesso si sente dire che questo è sempre stato fatto, ma in realtà la scuola tende a mantenere un certo isolamento e vede l'autonomia più come una cosa "propria" che non come uno *strumento* per aprirsi e condividere percorsi sul e col territorio. Aprirsi al territorio vuol dire anche coinvolgere meglio i genitori che spesso assumono atteggiamenti di passività di fronte alle componenti scolastiche istituzionalmente più forti. Autonomia vuol dire anche la necessità di fare offerte al territorio in linea con le sue necessità sociali e economiche (ad esempio, viene citato il caso della valle di Sole e della necessità dell'insegnamento delle lingue in un comprensorio turistico).

Un primo sguardo di sintesi

Il primo elemento di sintesi riguarda la percezione dell'autonomia scolastica come un vissuto che ha in sé un certo tasso di "confusione" e di disorientamento presso tutte le categorie coinvolte nell'analisi. Emerge un insieme di sensazioni che si accavallano tra delusione, promessa mancata, fraintendimento. Questa prospettiva deficitaria è in parte ridimensionata dalla visione, anch'essa largamente diffusa, di un processo di autonomia ancora in divenire, in fase di crescita e affermazione. La "lunga durata" nell'implementazione e messa a regime dell'autonomia è da considerarsi normale in relazione ai processi di cambiamento all'interno delle istituzioni pubbliche e la percezione che ne hanno gli attori coinvolti era in buona parte prevedibile.

Più problematico appare invece l'apparire di quelle forme di "disincanto" espresse da dirigenti scolastici e insegnanti. In questo caso si tratta di segnali relativi a perplessità su quanto fin qui attuato che incidono

(e potranno incidere anche maggiormente in futuro), in maniera negativa sul “fare propria” l'autonomia da parte di queste categorie. Disincanto e disillusione potrebbero infatti agire da deterrenti verso il necessario coinvolgimento – fatto di nuove competenze e di rinnovo professionale – che rappresenta la molla del mutamento richiesto per l'attuazione dell'autonomia. Bisogna quindi lavorare per una maggiore partecipazione e, quindi, su una maggiore trasparenza. L'autonomia viene “bloccata” dalla burocrazia e da meccanismi neocentralisti che vedono la Provincia come principale imputata, ma, al tempo stesso permangono conflitti latenti anche fra i diversi organi all'interno delle scuole. A questi fattori si aggiunge quello, ritenuto centrale, della scarsità nelle risorse finanziarie necessarie ad una piena attuazione dell'autonomia.

L'autonomia apre spazi ma contemporaneamente crea entropia e insicurezza nelle dinamiche organizzative interne alle scuole. Il modello istituzionale si rifà a rigidità burocratiche che dal centro scendono verso il basso lasciando poca libertà d'azione ai dirigenti scolastici e ai docenti, creando difficoltà anche in termini di rigidità sindacali, di budget, di un limitato coinvolgimento attivo dei docenti, di una rete territoriale ancora poco sviluppata.

Gli elementi dinamici riconosciuti da tutti sono la differenziazione e la flessibilità con necessità di autoregolazione, il tutto però all'interno di un quadro ancora incompiuto. In termini organizzativi, l'autonomia è percepita come problematizzazione dei processi relazionali interni agli istituti. Il luogo organizzativo centrale è il consiglio di Istituto, ambito nel quale si deliberano le strategie, gli obiettivi della singola scuola (piani di istituto) e nel quale prendono forma le dinamiche decisionali e di potere. È un ambito negoziale dove si attua lo spazio di autodecisione permesso dall'autonomia e dove a volte si riscontra un eccessivo assemblearismo (dovuto anche alle dimensioni) e dove, secondo alcuni dirigenti, si pongono veti all'azione di governo della scuola. Siccome è esattamente in questo ambito che passa il mutamento, viene lamentata la necessità di maggiori regole procedurali. Si chiede agli insegnanti maggiore impegno nella progettazione per sviluppare dal basso il progetto autonomistico, ma i docenti, dal canto loro, vivono il consiglio di Istituto come un luogo di mera ratifica di decisioni già prese. La dinamica che emerge è quella di un organo non adeguato alle esigenze dell'autonomia, nel quale le parti

riconoscono a fatica i rispettivi ruoli. È questo un ambito sul quale sarà necessario intervenire per armonizzare le procedure istituzionali rispetto alle istanze poste dall'autonomia.

I caratteri dell'autonomia ora visti si ripercuotono nell'ambito che essa deve modificare maggiormente: la didattica. Emerge una mancanza di competenze specifiche da parte dei docenti rispetto ai nuovi compiti con necessità di una formazione mirata, un conflitto nel momento della costruzione del progetto pedagogico d'Istituto dovuto alle permanenti rigidità entro la flessibilità. In genere i dirigenti riscontrano poca innovazione rispetto alle premesse anche a causa della perdurante mentalità conservatrice degli insegnanti. Anche questi ultimi non scorgono un mutamento significativo, anche a causa di coloro che non sono riusciti o non vogliono rileggere il proprio lavoro in termini nuovi.

Iniziative innovative, flessibili, sono di fatto messe in atto ed esse sono riconosciute soprattutto dagli studenti: emerge una visione che può essere definita tipica della formazione degli adulti, con varietà dei contenuti e modalità di erogazione molto articolate. È una fotografia della didattica tipica della formazione extrascolastica, sia essa formazione di base o continua, ma con nessun riconoscimento o perlomeno collocazione in questi termini da parte degli addetti ai lavori.

Questa può essere una via interessante per discutere in modo innovativo e produttivo dei cambiamenti reali che si sono riscontrati nella didattica dentro la scuola trentina. Si tratterebbe di collocare alcune delle prassi in atto dentro un quadro metodologico che in parte già esiste e funziona presso altre agenzie formative. Verrebbe così alla luce, in mezzo a tutti i problemi finora visti, un modello di didattica innovativa, o perlomeno un suo embrione, non tanto e non solo nei contenuti ma soprattutto nei metodi.

La dimensione territoriale dell'autonomia, ovvero la capacità di irradiare la presenza della scuola sul territorio di riferimento e contemporaneamente di ricevere da questo stimoli innovativi, è anch'essa a tutt'oggi poco attuata. Viene auspicato un maggiore lavoro di rete fra scuole, una maggiore apertura verso l'esterno ed il superamento di alcuni problemi oggi presenti con altri attori del territorio.

La scuola deve essere meno auto-referenziale e più luogo di apertura e accoglienza.

Finito di stampare
nel mese di settembre 2006
presso Esperia Srl - Lavis (TN)



COMITATO
provinciale
DI VALUTAZIONE

del sistema scolastico e formativo

internet:

www.comitatovalutazione.provincia.tn.it

www.vivoscuola.it

e-mail:

comitato.valutazione@provincia.tn.it