

FONDO PER IL CONTRASTO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA MINORILE

VALUTAZIONE DI IMPATTO

BANDO PRIMA INFANZIA 2016

Progetto selezionato
da Con i Bambini
nell'ambito del Fondo
per il contrasto della povertà
educativa minorile

Rapporto di
Valutazione d'impatto del progetto
«SUL FILO. Una rete per i piccoli equilibristi»

Cristina Vedovelli e Giuliano Vivanet
Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia
Università degli Studi di Cagliari

ANNO 2018-2022

Sommario

Introduzione	3
Capitolo 1 -Descrizione del progetto.....	7
1.1 Contesto di riferimento	7
1.1.1 L'area metropolitana della città di Cagliari	7
1.1.2 La Municipalità di Pirri.....	8
1.1.3 L'istituto Comprensivo Pirri 1-2.....	10
1.1.4 Il Centro d'Arte e Cultura La Vetreria di Pirri.....	12
1.1.5 L' Istituto Comprensivo "Via Stoccolma"	12
1.1.6 L' Istituto Comprensivo "Monsignor Saba" di Elmas	14
1.2 Obiettivi dell'intervento	15
1.3 Azioni progettuali	16
1.3.1 Azioni progettuali: il modello logico delle scelte.....	16
1.3.2 Azioni progettuali specifiche	19
1.3.3 Azioni progettuali sottoposte a valutazione.....	33
Capitolo 2 - La ricerca valutativa	35
2.1 Obiettivi e criteri di valutazione	35
2.2 Descrizione dei destinatari coinvolti nella valutazione	36
2.3 Approccio e metodologia di riferimento	49
2.3.1 Procedura	49
2.3.2 Indicatori.....	52
2.3.3 Disegno valutativo: metodi	55
2.3.4 Strumenti.....	58
2.4 Raccolta, tempistica e analisi dati	59
2.4.1 Valutazione competenze insegnanti	59
2.4.2 Valutazione competenze alunni	77
Capitolo 3 - Principali risultati conseguiti.....	99
3.1 Impatto generale dell'intervento	99
3.1.1 Impatti individuali.....	99
3.1.2 Impatti sociali	116
Conclusioni	129
Bibliografia.....	132
Appendice A.....	135

Appendice B..... 144
Appendice C..... 146
Appendice D 152
Appendice E..... 156

Introduzione

Il progetto «SUL FILO. Una rete per i piccoli equilibristi» (di seguito, SUL FILO) nasce dall'incontro tra una rete di Associazioni presenti sul territorio di Cagliari (Cada Die Teatro, Cemea, Carovana, Donne e Mestieri di Santa Teresa), tre Istituti Comprensivi dell'area vasta (I.C. Pirri 1-2, I.C. “Via Stoccolma” e I.C. “Monsignor Saba” Elmas), tre Istituzioni di ricerca (Università di Cagliari, CNR Genova e SApIE) e un ente locale (Comune di Cagliari). La finalità generale del progetto è stata quella di creare, in un contesto caratterizzato da una condizione a forte rischio in termini di sviluppo socio-economico-culturale, un nuovo Polo per l'Infanzia che diventasse punto di riferimento dell'intera area vasta per lo sviluppo di una rete integrata, in grado di offrire differenti opportunità educative rivolte a bambini nella fascia 0-6 anni e alle loro famiglie, con un'attenzione particolare ai nuclei familiari in condizioni di povertà educativa. Il progetto si è proposto di sviluppare azioni sinergiche tra scuola, agenzie di ricerca, attori del terzo settore al fine di ampliare e integrare i servizi e le opportunità esistenti, ma soprattutto sensibilizzare le famiglie rispetto ai bisogni educativi non attualmente soddisfatti, stimolando così la progettazione, l'attivazione e la gestione diretta da parte degli stessi cittadini di nuove iniziative educative.

Il primo step nella costruzione dei termini di riferimento per la valutazione d'impatto di un programma contro la povertà educativa è stato cercare di capire di cosa hanno bisogno i bambini per riuscire a resistere agli effetti negativi della povertà educativa, affrontare le circostanze avverse e realizzare pienamente se stessi. Rispondere a questa domanda ci ha permesso di definire gli impatti attesi. A tal fine si è partiti da una prima definizione di povertà educativa.

«La povertà educativa è la privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014, p.4).

Un bambino è in povertà educativa quando non ha l'opportunità di sviluppare competenze chiave necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione in un contesto attuale caratterizzato dall'economia della conoscenza. Ciò che definisce a livello territoriale l'indice della povertà educativa è determinato da più indicatori, quali l'assenza di strutture e servizi educativi per la prima infanzia, di scuole senza il tempo pieno e il servizio mensa, la percentuale di dispersione scolastica, il numero di giovani che non leggono libri, non partecipano ad attività culturali e/o ricreative (cinema, musei, teatro, concerti), non praticano uno sport in modo continuativo, e non utilizzano Internet (Save the Children, 2014)

Rispetto a un contesto caratterizzato da un alto indice di povertà educativa, si possono intraprendere azioni su un piano esterno, intervenendo sul contesto, o interno, sviluppando e rafforzando le competenze dei soggetti in condizioni di povertà educativa e quelle degli attori coinvolti nei processi educativi.

Intervenire sul contesto significa aumentare concretamente le risorse di tipo educativo e culturale per il territorio e le famiglie: attivare strutture e/o servizi come le biblioteche, il teatro, lo sport, la musica, l'accesso a Internet; fornire buoni per l'acquisto di libri, di materiali didattici o educativi o dare la possibilità di frequentare gratuitamente strutture sportive o ricreative (Alivernini *et al.*, 2017). Un possibile limite di tali azioni è rappresentato dal fatto che simili misure di contrasto che intervengono esclusivamente su un piano esterno possano risultare non sostenibili economicamente a lungo termine. Per tale ragione, può essere preferibile una strategia integrata di interventi, in grado di generare un circolo virtuoso e autorigenerante di competenze all'interno della comunità educante, col fine di impattare nel lungo periodo sulle quattro dimensioni dell'apprendimento che in condizioni di povertà educativa possono essere più limitate (Save the Children, 2018):

1. *dimensione cognitiva*: acquisire strumenti di comprensione della realtà circostante e le competenze necessarie per affrontarla;
2. *dimensione emotiva*: sviluppare pienamente il proprio sé attraverso il rafforzamento della motivazione, del senso di autostima e autoefficacia, coltivando aspirazioni per il futuro e imparando a gestire le proprie emozioni anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
3. *dimensione relazionale*: potenziare le abilità sociali, la capacità di cooperare, ascoltare e comunicare in modo empatico, mediare;
4. *dimensione dell'autodeterminazione*: diventare individui autonomi e attivi, rafforzando le proprie possibilità di vita, salute, integrità e sicurezza.

Intervenire su queste quattro dimensioni significa rafforzare la capacità degli individui di resistere alle difficoltà che la povertà educativa comporta per andare oltre. Intorno a queste quattro dimensioni si costruisce, infatti, l'attitudine alla resilienza delle persone. Con questo termine intendiamo la capacità di affrontare le sfide della vita, i cambiamenti, le situazioni difficili, la negatività delle condizioni e degli eventi, anche se continui e ripetuti, trasformandoli in opportunità di crescita e miglioramento, di riorganizzazione e svolta (Martin & Marsh, 2009). La resilienza è uno sguardo alle cose negative della vita flessibile, aperto, divergente, costruttivo e sempre proteso al futuro. Intorno al concetto della resilienza è possibile costruire un programma di azioni contro la povertà educativa e il processo valutativo dell'impatto. A tal fine, è necessario operationalizzare

tale costruito, traducendo la resilienza in termini di caratteristiche osservabili e misurabili (LeBuffe & Naglieri, 2015).

Un contributo a tal fine, deriva dalla proposta di Save the Children che, con il sostegno del Dipartimento di Economia e Finanza dell'Università di Roma Tor Vergata, ha condotto una ricerca sui fattori individuali, scolastici e del contesto socioeconomico e culturale, che favoriscono la resilienza educativa dei bambini in Italia, elaborando dati statistici provenienti da varie indagini di OCSE, EUROSTAT ed ISTAT. Nell'infografica seguente (Tab. 1) abbiamo sintetizzato i risultati di questa ricerca in un quadro dei fattori protettivi della resilienza educativa.

Tabella 1 - I fattori protettivi della resilienza

FATTORI PROTETTIVI DELLA RESILIENZA		
Fattori individuali	Fattori scolastici	Fattori socioeconomico-culturali
<ul style="list-style-type: none"> • Capacità cognitive: iniziativa, autoregolazione, flessibilità, pianificazione • Capacità non cognitive: buone abilità sociali, autonomia, fiducia in se stessi, perseveranza 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di nidi o servizi educativi di qualità per la prima infanzia • Qualità delle infrastrutture scolastiche • Qualità dell'offerta educativa • Assenza di problemi di disciplina • Clima di collaborazione tra studenti, insegnanti, genitori • Presenza di attività extracurricolari • Basso tasso di dispersione scolastica 	<ul style="list-style-type: none"> • Relazioni sociali ed emotive positive in famiglia, a scuola e nella comunità • Opportunità sportive, ricreative e culturali offerte dalla comunità • Opportunità di lavoro per i giovani • Minore incidenza della criminalità e della povertà all'interno della comunità

Fig. 1 I fattori protettivi della resilienza (Adattato da: Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia).

Rispetto a quanto evidenziato nello studio citato, si è scelto di integrare nel presente lavoro, tra i fattori individuali, anche le competenze cognitive, con particolare riferimento alle funzioni esecutive, in quanto una letteratura consolidata ne sottolinea l'importanza in relazione al raggiungimento della realizzazione personale in tutti gli ambiti di vita (Diamond & Lee, 2011; LeBuffe, 2015).

Assunti tali riferimenti (Vedovelli, 2020), il progetto «SUL FILO» si è proposto di intervenire sui fattori individuali, scolastici e socioculturali della resilienza non legati a un supporto economico stabile nel tempo, bensì alle competenze degli attori coinvolti. Nello specifico ha sviluppato azioni che agissero sui seguenti fattori:

1. *fattori individuali*: capacità cognitive e non cognitive dei bambini;
2. *fattori scolastici*: qualità dell'offerta educativa e clima di collaborazione tra studenti, insegnanti e genitori;
3. *fattori socioeconomico-culturali*: relazioni sociali positive in famiglia/scuola/comunità e opportunità sportive, ricreative e culturali offerte dalla comunità.

L'impianto progettuale è stato costruito intorno all'obiettivo principale di generare un circolo virtuoso di competenze all'interno della comunità educante, con particolare riferimento a insegnanti, personale educativo e genitori, che ricadano sulle competenze cognitive, non cognitive e di autodeterminazione dei bambini implementandole nel lungo periodo oltre il progetto stesso e traducendosi così negli impatti desiderati: sviluppo della capacità dei bambini di essere resilienti agli effetti della povertà educativa e promozione/gestione autonoma da parte della comunità di iniziative e opportunità per la prima infanzia.

Capitolo 1 -Descrizione del progetto

1.1 Contesto di riferimento

1.1.1 L'area metropolitana della città di Cagliari

Il progetto individua come focus principale la Municipalità di Pirri del Comune di Cagliari e, per alcuni interventi, l'intera area metropolitana della città.

Cagliari è il capoluogo della Regione Sardegna e dell'omonima Provincia: il suo territorio si estende lungo il Golfo degli Angeli, nella zona meridionale dell'isola, per una superficie complessiva di circa 85 Km². La popolazione rilevata dall'ISTAT al 2022 è di 150.679 abitanti, tale dato lo rende il Comune più popoloso della Sardegna. Per restituire una lettura completa del territorio di Cagliari è opportuno inquadrarlo in un ambito denominato "Area Vasta", un'area metropolitana costituita da sedici Comuni, oltre alla città di Cagliari: Assemini, Capoterra, Elmas, Monserrato, Quartu Sant'Elena, Quartucciu, Selargius, Sestu, Decimomannu, Maracalagonis, Pula, Sarroch, Settimo S. Pietro, Sinnai, Villa S. Pietro e Uta.

L'intera area vasta si estende su una superficie di circa 1.248 Km² e ha una popolazione di 419.399 abitanti.¹

Nel 2018 è stata pubblicata "L'analisi di contesto socio economico, urbano e territoriale della Città metropolitana di Cagliari" commissionata dal Comune di Cagliari alla società Nomisma. Il documento approfondisce diversi aspetti utili a disegnare un quadro della condizione socioeconomica della Città metropolitana di Cagliari tracciando nuovi percorsi di crescita e di sviluppo per la valorizzazione del territorio.

Per quanto riguarda la caratterizzazione demografica, dal 2001 al 2018 la popolazione della Città metropolitana di Cagliari ha sperimentato una crescita contenuta (+4,1%); la popolazione straniera rappresenta appena il 3,7% dei residenti.

Nonostante Cagliari sia la città metropolitana tra quelle del sud Italia con il più alto tasso di occupazione, il tasso di disoccupazione risulta comunque strutturalmente elevato in particolare nella fascia di età compresa tra i 15 e i 24 anni, nonostante il numero dei laureati sia complessivamente buono. Contrariamente a molti altri contesti italiani, in questa fascia d'età la disoccupazione colpisce più gli uomini delle donne.

Per quanto riguarda i servizi, la Città Metropolitana di Cagliari si posiziona al primo posto tra le aree metropolitane per spesa dei Comuni sulle disabilità, terza per servizi sociali rivolti alla popolazione anziana, prima per risorse pubbliche investite per il contrasto ai problemi di povertà e

¹Bilancio demografico mensile anno 2022 (dati provvisori), su demo.istat.it, ISTAT.

di disagio economico, seconda per i servizi rivolti alla prima infanzia, in linea con la media nazionale per la spesa per i servizi rivolti alle famiglie e ai minori.

Per quanto riguarda il sistema produttivo, il territorio sembra esprimere una ridotta capacità di sviluppare ricchezza e un limitato spirito di iniziativa imprenditoriale. Si posiziona infatti al di sotto di tutte le città del Centro-Nord per numero medio di imprese attive per abitante (9,1 imprese ogni 100 abitanti). Rispetto alle imprese omologhe del Sud Italia, quelle dell'area metropolitana di Cagliari sono di maggiori dimensioni (2,6 addetti in media) e in linea con la media italiana (2,7), ma sono carenti le aziende di grandi dimensioni. Il tessuto imprenditoriale, de-specializzato nella manifattura, poggia sul settore terziario: oltre il 70% degli occupati è impiegato nel settore dei servizi e del commercio. Sono presenti startup innovative: se ne contano 100 presenti nella Città metropolitana di Cagliari, di cui ben 82 concentrate nel capoluogo. Oltre 1/3 delle startup si occupa della produzione di software e consulenza informatica. Importante è anche la presenza di imprese innovative nell'ambito della ricerca scientifica e nei servizi di informazione.

Nell'ambito del turismo si rileva un'offerta limitata di strutture ricettive di alto livello, nonostante l'intensa crescita registrata negli ultimi 15 anni e l'incremento dei flussi turistici in particolare di stranieri (in aumento nel 2017 rispetto al 2016 con 171.706 arrivi).

Per quanto concerne la mobilità non si evidenziano criticità riguardo la viabilità e l'incidentalità stradale e negli ultimi anni c'è stato un forte incremento della rete di piste ciclabili. Dati confermati dai più recenti studi sulla mobilità sostenibile in Italia, che ha visto Cagliari scalare le classifiche nazionali dal 38° posto del 2011 al 7° del 2018.

Da segnalare anche le buone performance di Cagliari città rispetto al verde pubblico: tra i capoluoghi delle aree metropolitane, si posiziona al secondo posto per metri quadri di verde per abitante e in quarta posizione per aree verdi a disposizione dei cittadini rispetto alla superficie. In tema di sicurezza, Cagliari risulta tra le aree in cui il tasso di microcriminalità è più basso e tra le realtà in cui è più alta la capacità di conoscere l'identità dell'autore di reati: lo studio certifica come rispetto alle altre città metropolitane il numero dei reati nell'area metropolitana di Cagliari sia esiguo.

1.1.2 La Municipalità di Pirri

La Municipalità di Pirri, inserita nell'area urbana della città di Cagliari, si trova in posizione periferica rispetto al centro della città, ma di contro centrale nello sviluppo dell'area vasta, che va delineandosi come città metropolitana. La Municipalità è suddivisa in sette quartieri, la popolazione è di estrazione economica variegata, ma nel complesso medio-bassa. Sono presenti diversi rioni popolari, con una considerevole concentrazione di genitori disoccupati o con lavoro precario. Floris,

ne La Grande enciclopedia della Sardegna (2007), descrive ampiamente i suoi quartieri e le criticità che li caratterizzano.

Monteleone-Santa Rosalia è il quartiere principale e più antico del centro storico di Pirri andato a svilupparsi attorno alla Chiesa di San Pietro Apostolo. È la parte altimetricamente più bassa della municipalità e questo fa sì che sia costantemente a rischio inondazioni e alluvioni, anche per via del bacino idrogeologico cittadino che vede le vie del quartiere come principali direttrici dell'acqua piovana che poi si dovrebbero immettere nel canale di Terramaini.

Il quartiere San Giuseppe-Santa Teresa-Parteolla, adiacente al centro storico, si è notevolmente sviluppato dopo la Seconda guerra mondiale. L'area, denominata comunemente Santa Teresa, è stata destinata nel secondo dopoguerra ad abitazioni popolari che, sebbene in misura minore rispetto a zone simili a Cagliari, ha portato problemi di sicurezza e ordine pubblico. Era presente un mercato civico, riconvertito nel 2005, dopo anni di abbandono, a centro giovani, chiamato Exmè.

Il quartiere Is Bingias-Terramaini, di recente urbanizzazione, nonostante la attiguità col centro storico, si è sviluppato progressivamente come quartiere residenziale. La parte chiamata Is Bingias è quella che ha avuto una prima urbanizzazione intorno al cimitero di Pirri, mentre nella parte più nuova, appunto chiamata Terramaini sono sorti un grosso centro commerciale, la Piscina olimpionica Sicbaldi e un'area sportiva dotata di campi da calcio e all'occorrenza di football americano e una rimessa per le società locali di canoa e canottaggio. All'interno del quartiere sono presenti il Parco di Terramaini e il Parco della Ex-Vetreteria di Pirri², due delle aree verdi urbane principali di Cagliari e di Pirri. Il Parco della Ex Vetreteria è nato nel 2006 dopo una ristrutturazione iniziata nel 2000 di un'area abbandonata in cui si producevano manufatti in vetro, vini e distillati. Il parco include anche un mini-anfiteatro all'aperto e un teatro, oltre a locali addetti alla ristorazione.

Il quartiere di Barracca Manna, nato abusivamente sulla cima di un'altura intorno agli anni '70, è stato oggetto di un problema abitativo con la progressiva e deregolamentata crescita. Da decenni il comune di Cagliari lo sta progressivamente dotando dei servizi di prima necessità quali strade, illuminazione e rete fognaria, oltre a un servizio di trasporto pubblico urbano.

Il quartiere di Is Campus-Is Corrias, nato anch'esso come insediamento abusivo, si trova nella valle del colle opposta al centro. Si presenta come un insediamento prettamente residenziale di nuova costruzione, a tutt'oggi è sprovvisto di servizi essenziali e si trova in condizioni peggiori del confinante quartiere di Barracca Manna.

Il quartiere di Monreale, situato nella zona sud-occidentale della Municipalità, è un altro quartiere sorto per rispondere alla crescente espansione demografica. Il simbolo principale del quartiere è di

² Quest'ultimo è stato identificato nel corso del progetto SUL FILO come epicentro del Polo per l'Infanzia, obiettivo dello stesso.

riflesso anche di tutta Pirri sono le Torri di Monreale, chiamati anche impropriamente Grattacieli. Il complesso, costituito da dieci torri di vetro progettate e costruite tra il 1981 e il 1983 dal costruttore Piergiorgio Fanni, presentò subito diversi difetti strutturali e tre torri delle dieci totali non vennero mai terminate e l'area versa in condizioni di abbandono, soprattutto ai piedi e all'interno delle tre torri non terminate. Nelle torri completate, invece, sono presenti diversi uffici funzionanti, sebbene la capienza sia stata di fatto sovrastimata e molti ambienti sono quasi sempre rimasti sfitti o invenduti.

Il quartiere di Villa Doloretta, in passato costituito da campi coltivati e abitato solo dai contadini, è oggi la zona più vicina ai maggiori centri ospedalieri di Cagliari e si è notevolmente sviluppata tanto da essere inglobata nel resto della città.

Complessivamente la Municipalità di Pirri evidenzia forti problematiche sociali: alti tassi di abbandono scolastico, bassi livelli di istruzione degli adulti, alti tassi di disoccupazione e lavoro precario con particolare riferimento alle donne e alle madri con figli. Si evidenziano inoltre situazioni legate a devianza minorile e adulta, episodi di vandalismo, generale incuria e mancanza di rispetto del patrimonio pubblico, scarsa partecipazione dei cittadini alla vita pubblica attraverso associazioni, partiti o iniziative di carattere culturale. È presente un centro di accoglienza per straniere il numero degli alunni stranieri di prima e seconda generazione nelle scuole di Pirri, anche se ancora non rilevante (4%), è in aumento.

Nel quartiere operano diverse strutture pubbliche e private:

- l'Istituto Comprensivo Pirri 1- 2 con tre scuole dell'infanzia per un totale di 240 alunni, tre scuole primarie e due secondarie di primo grado;
- la Biblioteca comunale di quartiere con attività rivolte alla prima infanzia;
- il Centro d'Arte e Cultura La Vetreria con attività che vanno dalla prima infanzia al mondo adulto;
- il Centro di quartiere con specifiche attività di sviluppo di comunità;
- diverse associazioni culturali, di volontariato e sportive.

L'Istituto Comprensivo Pirri 1-2 e il Centro d'Arte e Cultura La Vetreria sono due strutture centrali all'interno del Progetto.

1.1.3 L'Istituto Comprensivo Pirri 1-2

L'Istituto Comprensivo Pirri 1-2 è costituito da tre scuole dell'infanzia, tre scuole primarie e due secondarie di primo grado presenti nel territorio urbano di Cagliari, all'interno della Municipalità di Pirri. L'Istituto arricchisce la sua identità sulla base di un'idea di scuola di comunità, accogliente e inclusiva. Questa idea si basa su alcuni valori fondamentali della convivenza civile: l'ospitalità,

l'autonomia e la responsabilità, la partecipazione e la collaborazione. Valori che si legano profondamente alle prospettive di un nuovo umanesimo delineate nelle Indicazioni Nazionali del 2012.

L'Istituto ha aderito alla rete nazionale del modello Senza Zaino secondo una visione globale e sistemica che fonda la sua azione formativa sull'organizzazione strutturata dello spazio di apprendimento e un approccio globale al curriculum. Il modello di scuola Senza Zaino pone un forte accento sull'organizzazione dell'ambiente formativo, inteso nella sua interezza, sapendo che si apprende più dal contesto-comunità che dal singolo insegnante. L'Istituto ha rivisitato il proprio modello organizzativo e ripensato gli spazi nell'ottica di una didattica innovativa, capace di cogliere i cambiamenti della contemporaneità. L'idea di fondo è che lo spazio impatta sia sul clima relazionale che sull'apprendimento. Tutti gli ambienti sono stati resi più accoglienti e familiari attraverso il coinvolgimento di genitori e studenti nella progettazione e realizzazione di oggetti, nella sistemazione degli arredi, nella locazione del materiale didattico. Per la scuola dell'infanzia e primaria l'organizzazione dello spazio-aula è pensata nella sua interezza, rispondendo ad una scelta collegialmente condivisa dall'intero gruppo di lavoro educativo. L'ospitalità si riflette negli ambienti che sono accoglienti, ben organizzati, ordinati, gradevoli, ricchi di materiali, curati anche esteticamente. Ma il valore dell'ospitalità è inteso anche come accoglienza delle diversità di culture, genere, lingue, interessi, intelligenze, competenze e abilità.

L'autonomia e la responsabilità caratterizzano ogni aspetto delle attività scolastiche. L'Istituto Comprensivo Pirri 1-2 si definisce una "scuola palestra": direttrice dell'agire quotidiano, fonte della motivazione all'apprendere e delle relazioni dentro e fuori l'Istituto. Una scuola fortemente contestualizzata che si costruisce giorno dopo giorno sulle esperienze dei protagonisti, gli alunni, gli insegnanti e tutto il personale. Una scuola che poggia le sue fondamenta sui valori della partecipazione, della collaborazione, della capacità di contribuire attraverso il dialogo e l'azione quotidiana al miglioramento dei risultati. In primo luogo, è attivato il lavoro cooperativo dei docenti e degli studenti e di seguito si sviluppa l'azione collaborativa tra docenti e tra i docenti e la restante parte del personale scolastico; in secondo luogo, ma centrale per una scuola comunità, matura un orizzonte di corresponsabilità tra la scuola, la famiglia e il territorio.

L'Istituto opera per essere una scuola pienamente inclusiva, capace di individuare e realizzare percorsi in grado di garantire il successo scolastico di tutti gli studenti, prestando particolare attenzione al sostegno di ogni diversità o svantaggio. Partendo da un'attenta analisi dei bisogni, presta particolare attenzione agli stili cognitivi, alle intelligenze multiple, ai linguaggi diversi ed ai personali modi di indagare la realtà; considera le differenze come punti di forza attraverso le quali elaborare interventi concreti. Fornisce ai propri studenti strumenti per apprendere ad apprendere,

per costruire saperi coerenti con la rapida evoluzione delle conoscenze, per costruire un sapere dinamico, critico e spendibile nella realtà quotidiana.

1.1.4 Il Centro d'Arte e Cultura La Vetreria di Pirri

Il complesso denominato *La Vetreria* si trova nella municipalità di Pirri. Abbandonato negli anni '60 del 1900, lo stabilimento, composto da diversi volumi, insieme ad un parco di 25.000 mq è stato recuperato e restituito alla cittadinanza dalla amministrazione comunale, e oggi rappresenta una buona pratica nel campo del riuso di edifici industriali dismessi. Il centro polifunzionale per manifestazioni culturali e attività di carattere sociale, è stato inserito nella più vasta area collegata con il Parco di Terramaini. In seguito al recente intervento di ristrutturazione dell'esterno dell'edificio dell'ex vetreria, che si presentava fortemente degradato, la gestione degli spazi è stata affidata ad una cordata di organizzazioni che si occupano di teatro e musica, e che contribuiscono a caratterizzare il complesso come uno dei poli principali per l'arte contemporanea nell'area metropolitana.

Lungo i lati della corte centrale, si trovano il *Teatro La Vetreria* e la *Scuola di arti sceniche* della compagnia teatrale Cada Die Teatro; un centro di educazione attiva, una scuola di musica e un bar/ludospazio, il *Caffè ludico*, gestiti dalla cooperativa Cemea Sardegna; la *Fucina teatrale* dove si svolgono le attività di performance teatrale e formazione della Compagnia teatrale il Crogiuolo; una sala di registrazione musicale e una sala adibita ai servizi per la prima infanzia. *La Vetreria*, centro d'arte e cultura, è un centro attivo tutto l'anno e offre programmazione teatrale, danza e musica, laboratori teatrali per tutti i livelli ed età; è inoltre un centro residenziale per artisti e un luogo di accoglienza con attività ludiche e ricreative.

1.1.5 L'Istituto Comprensivo "Via Stoccolma"

L'Istituto Comprensivo "Via Stoccolma" è di nuova costituzione. Ne fanno parte due sedi di scuola dell'infanzia, una scuola primaria e una scuola Secondaria di primo grado, rispettivamente denominate "Via Parigi", "Via Dublino", "Via Stoccolma" e "Regina Elena".

L'Istituto si inserisce nel quartiere di Genneruxi, situato ai piedi di Monte Urpinu, in un'area residenziale e tranquilla, composto da palazzi signorili, villette e villini, dalle vaste aree verdi, dagli ampi viali alberati e dalle piazze, usuale ritrovo di bambini e adulti. Il quartiere è attraversato da un asse viario che lo collega al cuore della città in meno di cinque minuti, a cui è sufficientemente collegato anche dalla rete di trasporti pubblici; sono presenti diversi servizi territoriali: la Biblioteca di quartiere, l'ufficio postale, vari centri medici, la succursale di un liceo linguistico e la Parrocchia che svolge un servizio di aggregazione giovanile.

L'Istituto annovera circa 900 alunni provenienti per la maggior parte dal quartiere, ma anche da altre zone cittadine e dai comuni limitrofi. La percentuale di pendolarismo è pari al 30% circa. Il contesto socioeconomico di appartenenza degli studenti è ascrivibile a un background familiare medio-alto, ricco di stimoli e di opportunità formative che provengono sia dalle famiglie che dal territorio: quasi l'80% degli stessi frequenta attività culturali, sportive e ricreative. Sono presenti, seppur in percentuale minima, nuclei familiari di estrazione più modesta, studenti con diversa abilità e in situazioni di disagio, e un 2% di alunni migranti non italofoni. Non sono rari i nuclei familiari allargati e i contesti familiari con genitori che lavorano a tempo pieno, anche pendolari. Il tasso di presenza di figli di disoccupati è rarissimo a fronte del 18,6% della regione Sardegna.

In linea con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 e in correlazione con il Regolamento dell'Autonomia, l'Istituto Comprensivo "Via Stoccolma" si pone come finalità primaria quella di educare gli studenti alla cittadinanza e all'acquisizione delle competenze chiave europee, da svilupparsi attraverso i veicoli dei campi di esperienza e delle discipline, in un ambiente di apprendimento che valorizzi la persona attraverso l'accoglienza, la comprensione, la tolleranza, il rispetto e assumendo le diversità come ricchezza umana e culturale. L'utilizzo dei canali disciplinari avviene nella condivisione dei contenuti e nella compartecipazione alle medesime finalità da parte del gruppo docente che si pone i seguenti obiettivi generali:

- promuovere personalità autonome nel pensiero, sensibili ai valori della solidarietà e della collaborazione;
- insegnare a pensare in modo critico, libero e creativo;
- promuovere la formazione di menti aperte e flessibili, capaci di comprendere la realtà, di prendere decisioni, di risolvere situazioni problematiche e di comunicare in modo efficace.

L'Istituto, per il raggiungimento degli esiti prefissati, ha stabilito le seguenti linee di orientamento pedagogico:

- dare spazio alle esperienze dell'alunno, al suo vissuto personale;
- offrire occasioni di conversazione, confronto, scambio di opinioni, ricerca di soluzioni diversificate;
- alternare momenti di lavoro individuali, individualizzati e collettivi;
- favorire l'apertura delle classi per una maggiore articolazione delle attività;
- privilegiare la partecipazione attiva dell'alunno come atteggiamento mentale di ricerca;
- collegare all'esperienza degli allievi i contenuti e le metodologie d'insegnamento/apprendimento;
- evidenziare gli aspetti positivi di ciascuno e concentrare su di essi gli sforzi;

- evitare forme di stereotipo nei confronti delle persone.

Le metodologie utilizzate nei tre ordini di scuola dell'Istituto si basano sulla valorizzazione delle esperienze e delle conoscenze degli alunni nel rispetto dei diversi stili cognitivi e delle diverse fasce d'età. Per quanto concerne la Scuola dell'Infanzia, direttamente coinvolta nel progetto «SUL FILO», i docenti utilizzano una pluralità di approcci metodologici:

- la valorizzazione del gioco in tutte le sue forme ed espressioni, gioco di finzione, identificazione e immaginazione, che consente ai bambini di fare esperienze di apprendimento significative;
- attività cooperative che potenziano le abilità sociali degli alunni favoriscono la relazione, l'espressione personale e la creatività per il raggiungimento di obiettivi comuni;
- attività di laboratorio attraverso gli strumenti del fare che, favorendo un apprendimento esperienziale, potenziano la comunicazione, il riconoscimento dell'identità e l'interscambio positivo.

1.1.6 L'Istituto Comprensivo "Monsignor Saba" di Elmas

Il Comune di Elmas, situato a soli 5 km da Cagliari, ha una popolazione superiore ai 9000 abitanti. Originariamente nato come centro di pesca e di estrazione del sale, ha recentemente conosciuto una forte crescita urbana ed industriale, quest'ultima specialmente improntata sull'attività delle piccole e medie imprese, del comparto trasporti e del settore dell'artigianato. Le tradizionali attività produttive legate alle caratteristiche del territorio sono state soppiantate da attività industriali e commerciali che hanno modificato radicalmente il preesistente assetto urbano e produttivo. Un settore in grande espansione negli ultimi anni è quello legato allo sviluppo residenziale del territorio, caratterizzato da numerose lottizzazioni con un conseguente rapido sviluppo demografico del Comune. Alla sua crescita, tra l'altro, ha contribuito la presenza, all'interno del proprio perimetro amministrativo, del più importante aeroporto della Sardegna. Il Comune ha ormai perso le caratteristiche di piccolo centro, con la conseguente disgregazione ed atomizzazione del tessuto socio-economico e culturale. Nell'arco di pochi anni ha subito rapidi mutamenti dal punto di vista economico, demografico e sociale, con la progressiva scomparsa della propria identità, assumendo la fisionomia e le problematiche di una realtà di periferia urbana: disagio giovanile, devianze minorili, senzatetto, atti delinquenziali, tossicodipendenze, fenomeni di estraniamento e disadattamento.

Nel Comune di Elmas sono presenti oltre all'Istituto Comprensivo Statale "M. Saba", una scuola dell'infanzia paritaria, l'Istituto di Istruzione Superiore "Duca degli Abruzzi", due Baby Parking, un

Centro Bimbi e la casa di Accoglienza dei padri e delle suore Somasche, numerose associazioni culturali, sportive e di volontariato e numerosi servizi, tra cui la Biblioteca Comunale.

La popolazione scolastica dell'Istituto è formata da 850 alunni distribuiti tra una scuola dell'infanzia, due primarie e una secondaria di primo grado. La popolazione scolastica presenta una percentuale di immigrati relativamente bassa, ma si presenta comunque eterogenea con la presenza di bambini in situazione di svantaggio socioculturale. Negli ultimi anni si sono rilevati problemi relazionali nella fascia adolescenziale e di dispersione latente con numerosi alunni che non raggiungono gli obiettivi specifici di apprendimento nei diversi ambiti disciplinari. L'Istituto interviene con azioni mirate fin dalla scuola dell'infanzia per il recupero di ogni forma di disparità iniziale o di svantaggio nei processi di apprendimento.

L'offerta educativa e formativa tiene conto delle esigenze degli alunni, nel rispetto dei ritmi e dei modi di apprendere di ciascuno, con gli obiettivi di:

- promuovere il successo formativo garantendo pari opportunità educative-formative;
- creare un clima relazionale positivo che favorisca il benessere scolastico;
- potenziare le radici e l'identità culturale sviluppando il confronto con altre identità culturali;
- promuovere, tra scuola e territorio, iniziative di raccordo con funzione orientativa;
- promuovere l'inserimento degli alunni diversamente abili, con progetti di integrazione volti ad un graduale sviluppo e recupero di competenze nei vari ambiti educativo-didattici.

1.2 Obiettivi dell'intervento

La finalità generale del progetto è stata quella di creare un nuovo Polo per l'Infanzia in un contesto caratterizzato da una condizione a forte rischio in termini di sviluppo socioeconomico e culturale. Si è proposto di sviluppare azioni sinergiche tra scuola, agenzie di ricerca, attori del terzo settore al fine di ampliare e integrare i servizi e le opportunità esistenti educative per i bambini nella fascia 0-6, ma soprattutto sensibilizzare le famiglie rispetto ai bisogni educativi non attualmente soddisfatti, stimolando così la progettazione, l'attivazione e la gestione diretta da parte degli stessi di nuove iniziative.

Il Polo per l'infanzia ha la sua sede principale presso il Centro d'Arte e Cultura *La Vetreria* di Pirri, un luogo in continuità tra ciò che esiste e ciò che si desidera creare, dove ci si può informare, formare ma soprattutto condividere esperienze per migliorare la condizione dei bambini e genitori. Oltre alla sede principale il Polo ha promosso i suoi interventi in diversi luoghi sensibili e visibili diffusi sul territorio (sedi di servizi territoriali, associazioni, piazze, biblioteche, scuole...).

All'interno delle dimensioni fondamentali del progetto, sociale e individuale, si collocano gli obiettivi generali:

- implementare in un circolo autorigenerante le risorse di tipo educativo e culturale per il territorio e le famiglie;
- potenziare la capacità dei bambini nella fascia 3-6 di essere resilienti, cioè di resistere agli effetti negativi della povertà educativa reagendo ad essi e realizzando pienamente se stessi.

A questi corrispondono i seguenti obiettivi specifici:

- incrementare le competenze cognitive e non cognitive dei bambini nella fascia di età 3-6;
- potenziare le competenze didattiche e relazionali degli insegnanti;
- sviluppare competenze di progettazione e gestione di servizi e iniziative per la prima infanzia all'interno della comunità.

1.3 Azioni progettuali

1.3.1 Azioni progettuali: il modello logico delle scelte

Nell'infografica seguente (Fig. 1) è rappresentata una mappatura degli interventi promossi nel triennio 2018/21 (esteso al 2022 a causa dell'epidemia da Covid-19) articolati in base ai destinatari ai quali si rivolgono: gli attori principali del contesto scolastico (insegnanti, alunni e genitori) e la comunità.

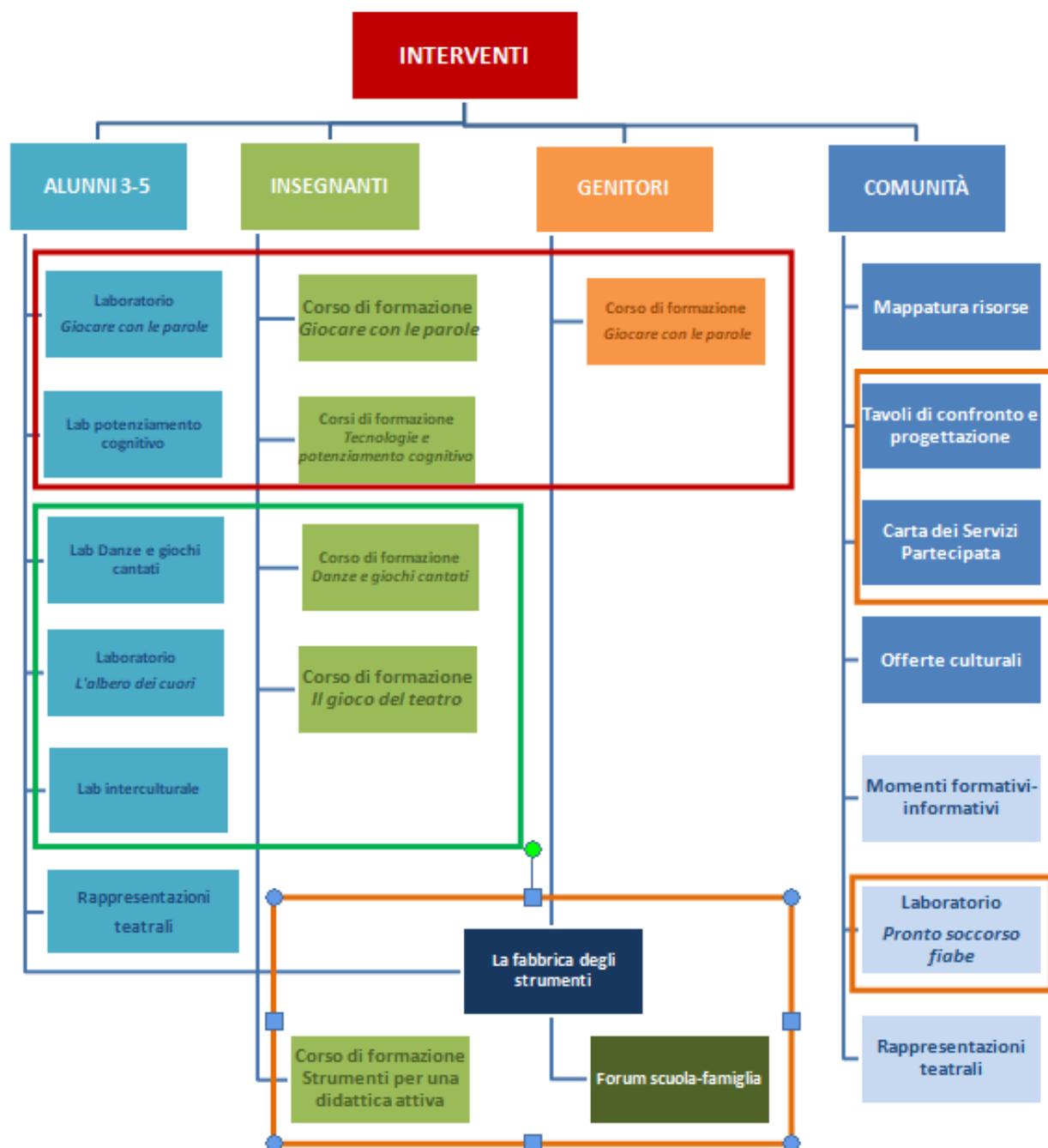


Fig. 1 Panoramica generale sugli interventi attivati nel triennio 2018-2021 (esteso al 2022 a causa dell'epidemia da Covid-19). Nel riquadro rosso sono compresi gli interventi di area cognitiva (competenze alfabetiche e funzionamento esecutivo), nel riquadro verde gli interventi di area non cognitiva (competenze emotive e relazionali) e in quello arancione le azioni volte allo sviluppo dell'autodeterminazione (Fonte propria).

Gli interventi hanno coinvolto due macro-ambiti: scuola e comunità nel suo complesso. Per quanto riguarda gli interventi in ambito scolastico, si è cercato di predisporre un'azione sinergica che intervenisse nelle medesime aree sui tre principali protagonisti dell'azione educativa: alunni di 3-5 anni, insegnanti e genitori. Nello specifico gli interventi si sono focalizzati su tre aree di competenza principali:

- cognitiva (alfabetica e funzionamento esecutivo);
- non cognitiva (emotiva e relazionale);
- autodeterminazione.

Per massimizzare l'impatto sull'attitudine dei bambini a resistere agli effetti negativi della povertà educativa, queste tre aree di intervento, cognitiva, non cognitiva e di autodeterminazione, si sono concretizzate in laboratori per gli alunni e, parallelamente, in momenti formativi per insegnanti e genitori. Per quanto riguarda l'area cognitiva, le azioni proposte hanno insistito sullo sviluppo di competenze alfabetiche di tipo metafonologico e sull'implementazione del funzionamento esecutivo. Nel primo caso gli alunni hanno partecipato al laboratorio *Giocare con le parole*, gli insegnanti a un corso di formazione sulle strategie didattiche per implementare questo tipo di competenze, i genitori a un momento formativo che insegnasse loro alcuni giochi da proporre in ambito familiare per facilitarne lo sviluppo. Nel secondo caso, gli interventi si sono focalizzati in particolar modo sul potenziamento del funzionamento esecutivo attraverso laboratori per gli alunni e corsi di formazione per gli insegnanti con l'ausilio di strumenti digitali e no. L'area non cognitiva di tipo emotivo-relazionale è stata sollecitata attraverso diverse azioni: per gli alunni un laboratorio di *Danze e giochi cantati*, uno di teatro, *L'albero dei cuori*, e un altro di tipo interculturale per superare stereotipi e pregiudizi sulla diversità; anche per gli insegnanti sono stati proposti percorsi formativi su danze e giochi cantati e su tecniche teatrali; per i genitori, ma aperti a tutti i cittadini, il laboratorio *Pronto soccorso fiabe*, finalizzato ad acquisire tecniche di lettura e narrazione animata di storie per bambini e a trasformare situazioni di vita quotidiana e familiare in spettacoli da portare in scena e condividere con la collettività. Il terzo filone di interventi focalizzato sulle competenze di autodeterminazione ha riguardato la progettazione, costruzione e sperimentazione di strumenti didattici funzionali all'auto-apprendimento: da un percorso formativo rivolto agli insegnanti si è passati gradualmente alla predisposizione e gestione di un laboratorio permanente, *La Fabbrica degli strumenti*, collocato nell'Istituto Comprensivo di Pirri che coinvolge attivamente insegnanti, genitori e alunni.

Per quanto riguarda le azioni rivolte all'intera comunità, anch'esse intervengono nell'area dell'autodeterminazione. Nella prima fase è stata predisposta una mappatura delle risorse presenti sul territorio per la fascia di età 0-6 in modo da far conoscere ai genitori, e in generale a tutti i cittadini, le opportunità educative e i servizi attualmente esistenti e potenziarne l'accesso. Nella seconda fase sono stati attivati tavoli tematici all'interno dei quali genitori, operatori dei servizi e comuni cittadini si sono confrontati sui bisogni educativi dei bambini non ancora soddisfatti e hanno sviluppato idee per la creazione di nuovi servizi nell'ottica di un ampliamento, integrazione e potenziamento dell'offerta esistente. Il costante confronto con i cittadini, sia fruitori che operatori

dei servizi, ha portato all'elaborazione di una Carta dei Servizi partecipata, uno strumento informativo costruito dalla comunità per la comunità, valido strumento di accesso ai servizi e di interconnessione tra gli stessi. L'obiettivo è stato quello di sensibilizzare la comunità rispetto ai problemi che la caratterizzano aiutandola ad attivare quei processi di responsabilizzazione e di presa in carico che inevitabilmente hanno ricadute positive sulle famiglie con minori risorse educative. Come tutti gli interventi di tipo socioeducativo, si tratta di un programma complesso, costituito da azioni diversificate che funzionano anche in maniera indiretta e possono avere impatti a medio e lungo termine di difficile misurazione. Date queste caratteristiche, il processo valutativo è stato strutturato intorno alle seguenti domande:

1. ogni intervento è da considerarsi separatamente oppure insieme agli altri?
2. come considerare le interazioni tra gli interventi?
3. come individuare le dimensioni di analisi specifiche e i relativi indicatori degli effetti che segnalino i cambiamenti?
4. e una volta individuati, come misurarli?

1.3.2 Azioni progettuali specifiche

Di seguito le tabelle riassuntive delle azioni sviluppate in ambito scolastico, rivolte ad alunni, insegnanti e genitori, e sul territorio, rivolte all'intera cittadinanza (Tab. 2, 3, 4 e 5).

Tabella 2 - Azioni 2018/2019

	INTERVENTI	ENTE	BENEFICIARI DIRETTI	BENEFICIARI INDIRETTI	SPAZI	TEMPI	RISORSE	PRODOTTI
S C U O L A L A L U N N I	<i>Giocare con le parole</i>	CADA DIE	92 alunni di 5 anni	19 insegnanti	Scuola	10 h per gruppo	2 operatori	Rappresentazione finale
	<i>Danze e giochi cantati</i>	CEMEA	251 alunni di 4/5 anni	31 insegnanti	Scuola	10 h per gruppo	4 operatori	Video incontri
	<i>Potenziamento cognitivo CNR-ITD (progettazione)</i>	CNR-ITD	alunni	insegnanti	Sede del CNR-ITD	1 anno	1ricercatore,1 assegnista di ricerca, 1 tecnologo	Software, app e giochi tradizionali
	<i>Potenziamento cognitivo SAPIE</i>	SAPIE	137 alunni	14 insegnanti	Scuola	140 h per gruppo	14 insegnanti	Materiali didattici (schede e narrazioni)
I N S E G N A N T I E G E N I T O R I	<i>Forum genitori-insegnanti</i>	CAROVANA	10 insegnanti + 10 genitori	alunni	Scuola	15 h	1 mediatore	
	<i>Giocare con le parole</i>	CADA DIE	5 genitori	alunni	Centro Culturale la Vetreria di Pirri	2,5 h	2 operatori	
	<i>Giocare con le parole</i>	CADA DIE	44 insegnanti	alunni	Centro Culturale la Vetreria di Pirri	6 h	1 operatore	
	<i>Il gioco del teatro</i>	CADA DIE	21 insegnanti	alunni	Centro Culturale la Vetreria di Pirri	30 h	2 operatori	Storie
	<i>Strumenti per una didattica attiva</i>	CEMEA	23 insegnanti	alunni	Scuola	30 h	1 operatore	Strumenti e materiali didattici in legno
	<i>Potenziamento cognitivo SAPIE</i>	SAPIE	46 insegnanti	Alunni	Scuola	10/12 in presenza + 3h videoconferenza	1 formatore	
T E R R I T	<i>Mappatura risorse</i>	CAROVANA	Famiglie con figli nella fascia 0-6 e operatori educativi del Comune di Pirri	Bambini nella fascia di età 0-6	Comune di Pirri	1 anno	1 operatore e 30 testimoni privilegiati	Report finale

O R I O	<i>Tavoli di confronto e progettazione</i>	CAROVANA	20 genitori residenti nel Comune di Pirri	Bambini nella fascia di età 0-6	Centro Culturale La Vetreria e biblioteca di Pirri	1 anno	1 operatore	Restituzione pubblica
	<i>Rappresentazioni teatrali</i>	CADA DIE	478 spettatori (alunni e famiglie)	Insegnanti e cittadini in generale	Centro Culturale La Vetreria di Pirri	6 eventi teatrali	3 Compagnie teatrali	3 spettacoli teatrali (replicati ciascuno 2 volte)

Tabella 3 - Azioni 2019/2020

	INTERVENTI	ENTE	BENEFICIARI DIRETTI	BENEFICIARI INDIRETTI	SPAZI	TEMPI* (n. ore per gruppo)		RISORSE	PRODOTTI
S C U O L A L U N N I	<i>Giocare con le parole</i>	CADA DIE	77 alunni di 5 anni	16 insegnanti	Scuola	8-9 h		2 operatori	
	<i>Danze e giochi cantati</i>	CEMEA	168 alunni di 3/4 anni	24 insegnanti	Scuola e online (a distanza)	4 h	6 h	1 operatore	Video incontri
						11 h	17 h		
						24 h			
	<i>Potenziamento cognitivo CNR-ITD</i>	CNR-ITD	90 alunni di 5 anni	20 insegnanti	Scuola (lab non concluso causa Covid-19)	2 h	4 h	1 ricercatore/1 assegnista di ricerca/ insegnanti	
						6 h	10 h		
<i>Potenziamento cognitivo SAPIE</i>	SAPIE	153 alunni di 3/4/5 anni	12 insegnanti	Scuola (lab non concluso causa Covid-19)	17 h per gruppo		1 assegnista di ricerca/ insegnanti	Materiali didattici	
<i>L'albero dei cuori</i>	CADA DIE	50 alunni	7 insegnanti	Scuola	7 h per gruppo		2 operatori		
<i>Laboratorio interculturale</i>	CAROVANA	94	23 insegnanti	Scuola	2 h	10 h	2 operatori		
I N S E G N A N T	<i>Forum genitori insegnanti</i>	CAROVANA	5 genitori	alunni	Scuola	17 h		1 mediatore	
	<i>Giocare con le parole</i>	CADA DIE	32 insegnanti	alunni	Scuola e online (a distanza)	4 h	12 h	2 operatori	
	<i>Giocare con le parole</i>	CADA DIE	5 genitori	alunni	Scuola e online (a distanza)	2 h			
	<i>Danze e giochi</i>	CEMEA	35 insegnanti	alunni	Centro	8 h		1 operatore	

I E G E N I T O R I	<i>cantati</i>				Culturale la Vetreria di Pirri				
	<i>Il gioco del teatro</i>	CADA DIE	12 insegnanti	alunni	Centro Culturale la Vetreria di Pirri	17 h	30 h	2 operatori	Narrazioni da proporre in classe
	<i>Strumenti per una didattica attiva</i>	CEMEA	27 insegnanti	alunni	Centro Culturale la Vetreria di Pirri	12 h	18 h	1 operatore	Strumenti e materiali didattici in legno
						36 h			
	<i>Potenziamento cognitivo SAPIE</i>	SAPIE	16 insegnanti	alunni	Scuola	2 h		1 formatore	
<i>Potenziamento cognitivo CNR-ITD</i>	CNR-ITD	20 insegnanti	alunni	Scuola	2 h	4 h	2 formatori		
					6 h				
T E R R I T O R I	<i>Mappatura risorse</i>	CAROVANA	Famiglie con figli nella fascia 0-6 e operatori educativi del Comune di Pirri	Bambini nella fascia di età 0- 6	Comune di Pirri	1 anno		1 operatore	
	<i>Pronto soccorso fiabe</i>	CADA DIE	24 partecipanti (insegnanti, genitori, nonni)	Bambini nella fascia di età 0- 6	Centro Culturale La Vetreria, biblioteca di Selargius e online (a distanza)	20 h		3 operatori	Narrazioni da proporre in centri educativi.
	<i>Rappresentazioni teatrali</i>	CADA DIE	208 spettatori (alunni e famiglie)	Insegnanti e cittadini in generale	Centro Culturale La Vetreria di Pirri	4 eventi teatrali		3 compagnie teatrali	3 spettacoli (uno dei quali ripetuto due volte)

*In alcune azioni i diversi gruppi hanno svolto un numero di ore differenti.

Tabella 4 - Azioni 2020/2021

	INTERVENTI	ENTE	BENEFICIARI		SPAZI	TEMPI*		RISORSE	PRODOTTI
			DIRETTI	INDIRETTI		(n. ore per gruppo)			
S C U O L A A L L U N N I	<i>Giocare con le parole</i>	CADA DIE	34 alunni di 4-5 anni	7 insegnanti	Scuola	5 h	9 h	2 operatori	
	<i>Danze e giochi cantati</i>	CEMEA	186 alunni di 3/4/5 anni	22 insegnanti	Scuola	5 h	10 h	1 operatore	
	<i>Potenziamento cognitivo CNR-ITD</i>	CNR-ITD	44 alunni di 5 anni	11 insegnanti	Scuola	14-16 h		1 ricercatore/1 assegnista di ricerca/ insegnanti	
	<i>Potenziamento cognitivo SAPIE</i>	SAPIE	95 alunni di 3/4 anni	6 insegnanti	Scuola	12 h per gruppo		1 assegnista di ricerca/ insegnanti	Materiali didattici
	<i>L'albero dei cuori</i>	CADA DIE	29 alunni	4 insegnanti	Scuola	7 h per gruppo		2 operatori	
	<i>Laboratorio interculturale</i>	CAROVANA	171	20 insegnanti	Scuola	10-15 h		2 operatori	
	<i>Forum genitori-insegnanti</i>	CAROVANA	17 insegnanti e 18 genitori	alunni	Centro culturale la Vetreria	4 h		1 mediatore	
I N S E G N A N T I	<i>Giocare con le parole</i>	CADA DIE	23 insegnanti	alunni	Scuola, Centro culturale la Vetreria, online (a distanza)	4 h	7 h	2 operatori	
						18 h			
	<i>Giocare con le parole</i>	CADA DIE	103 genitori	alunni	Online (a distanza)	2 h		2 operatori	
E G G R E N T I	<i>Danze e giochi cantati</i>	CEMEA	15 insegnanti	alunni	Centro Culturale la Vetreria di Pirri	7,5 h		1 operatore	
	<i>Strumenti per una didattica attiva</i>	CEMEA	13 insegnanti	alunni	Centro Culturale la Vetreria di Pirri e online (a distanza)	8 h	15 h	1 operatore	Strumenti e materiali didattici
						18 h			
	<i>Potenziamento cognitivo SAPIE</i>	SAPIE	6 insegnanti	alunni	Online (a distanza)	2 h		1 formatore	
<i>Potenziamento cognitivo CNR-ITD</i>	CNR-ITD	17 insegnanti e 20 genitori	alunni	Online (a distanza)	4-6 h		2 formatori		

T E R R I T O R I O	Mappatura risorse	CAROVANA	Famiglie con figli nella fascia 0-6 e operatori educativi del Comune di Pirri	Bambini nella fascia di età 0-6	Comune di Pirri	1 anno	1 operatore	
	Momenti formativi-informativi	CAROVANA	Cittadini	Bambini nella fascia di età 0-6	Centro Culturale la Vetriere di Pirri	6 incontri	Esperti su diverse tematiche	Convegno e materiale informativo
	Percorsi formativi nei nidi per l'infanzia	CAROVANA	Genitori con figli nella fascia 0-3	Bambini nella fascia 0-3	Nidi	5 percorsi formativi da 4 ore ciascuno	Operatori esperti nelle diverse tematiche proposte	Evento teatrale che coinvolgerà tutti i genitori partecipanti
	Rappresentazioni teatrali	CADA DIE	1129 partecipanti (alunni e famiglie)	Insegnanti e cittadini in generale	Teatro Leopardi di Pirri e I.C. Pirri 1-2	19 eventi teatrali	5 compagnie teatrali	7 spettacoli teatrali (ripetuti diverse volte)

*In alcune azioni i diversi gruppi hanno svolto un numero di ore differente

Tabella 5 - Azioni 2021/2022 (proroga)

	INTERVENTI	ENTE	BENEFICIARI DIRETTI	BENEFICIARI INDIRETTI	SPAZI	TEMPI* (n. ore per gruppo)	RISORSE	PRODOTTI
A L U N N I	Danze e giochi cantati	CEMEA	356 alunni di 3/4/5 anni	30 insegnanti	Scuola	1 h	1 operatore	
	Giocare con le parole	CADA DIE	8 insegnanti	alunni	Scuola, Centro culturale la Vetreria	30 h	2 operatori	
I N S E G N A N T I	Strumenti per una didattica attiva	CEMEA	8 insegnanti	alunni	Centro Culturale la Vetreria di Pirri	12 h	1 operatore	Strumenti e materiali didattici
	Carta dei servizi partecipata	CAROVANA	Famiglie del Comune di Pirri	Bambini nella fascia 0-6	Scuola			Carta dei servizi
T E R R I T	Rappresentazioni teatrali	CADA DIE	Alunni e famiglie	Insegnanti e cittadini in generale				

O R I O								
------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Azioni rivolte agli alunni

Giocare con le parole

Il laboratorio si propone come spazio ludico nel quale, attraverso gli strumenti del far teatro, si intende promuovere lo sviluppo di competenze linguistiche e metalinguistiche. Sullo sfondo di una narrazione che prosegue incontro dopo incontro, gli alunni sperimentano attività e giochi di tipo meta-fonologico dramatizzando ed esprimendosi attraverso il gesto, il ritmo e i suoni delle parole. Le attività sono propedeutiche all'apprendimento della letto-scrittura e, rinforzando competenze alfabetiche, contrastano i fattori di rischio dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Danze e giochi cantati

Un percorso dedicato alla motricità dei bambini, sviluppata attraverso la proposta di attività ludiche, danze della tradizione popolare, giochi cantati. Il laboratorio intende offrire ai bambini la possibilità di sperimentare il proprio corpo in movimento nello spazio, nel tempo e con gli altri. Di costruire una capacità di ascolto e memorizzazione di suoni, movimenti, ritmi e consapevolezza dello spazio. La possibilità di conoscere un patrimonio ludico e musicale capace di offrire le basi di un'educazione musicale precoce.

Sono state proposte due tipologie di intervento: attività accompagnate dalla musica e giochi cantati. Nella prima tipologia di attività gli alunni si muovono nello spazio disponibile con l'accompagnamento musicale, in alcuni casi in maniera libera in altri seguendo istruzioni specifiche; imparano danze della tradizione popolare internazionale. La seconda tipologia di attività comprende giochi cantati, alcuni più liberi altri più strutturati.

Anche nei momenti di espressione libera gli alunni hanno dovuto rispettare regole sociali di base.

Potenziamento cognitivo (CNR-ITD)

L'obiettivo principale dell'Istituto di Tecnologie Didattiche del CNR (Centro Nazionale di Ricerca) è di creare e sperimentare percorsi di potenziamento cognitivo con risorse digitali rivolti a bambini

di età prescolare in ottica inclusiva. All'interno del progetto «SUL FILO» sono stati proposti tre percorsi:

1. Promuovere le funzioni esecutive e la memoria di lavoro con app e giochi cooperativi

Questo percorso si è proposto di promuovere lo sviluppo delle funzioni esecutive e della memoria di lavoro attraverso attività cooperative ludiche create ad hoc e l'uso di app.

Sono previsti 14 incontri di circa 40 minuti ciascuno, rivolti a piccoli gruppi di bambini (4/5 bambini per gruppo), di età omogenea (o 4 o 5 anni), condotti da 1 docente (situazione ottimale: 2 docenti, un conduttore ed un osservatore).

Le attività sono sequenziali, ideate per essere presentate ai bambini in forma ludica e seguono il principio dal più semplice al più complesso.

2. Sodilinux baby

Il percorso è stato progettato per promuovere abilità cognitive di base, in particolare la memoria e la capacità di pianificazione, attraverso software didattici selezionati accuratamente dai ricercatori CNR-ITD.

Sono stati previsti 16 incontri di circa 10 minuti ciascuno, rivolti a piccoli gruppi di bambini (4/5 bambini per gruppo) condotti da 1 docente, da svolgersi in 8 settimane.

Le attività sono sequenziali, ideate per essere presentate ai bambini in forma ludica e seguono il principio dal più semplice al più complesso.

3. Potenziamento dell'attenzione e della memoria con software didattici

Questo percorso si è proposto di promuovere lo sviluppo dell'attenzione e della memoria attraverso l'uso di software didattici.

Sono stati previsti 16 incontri di circa 20 minuti ciascuno, rivolti a piccoli gruppi di bambini (4/5 bambini per gruppo) condotti da 1 docente, da svolgersi in 8 settimane

Le attività ludico-educative proposte attraverso i software sono sequenziali e seguono il principio dal più semplice al più complesso.

Potenziamento cognitivo (S.Ap.I.E.)

Il laboratorio, progettato e implementato da S.Ap.I.E. (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze), si articola in quattro aree di intervento orientate al potenziamento di skill cognitive e socio-relazionali di particolare rilevanza per un efficace percorso di apprendimento nei successivi anni di scolarizzazione.

Obiettivi generali:

- rafforzamento dell'autonomia
- sperimentazione del senso di autoefficacia
- raggiungimento di un buon livello di *Learning Readiness*
- per il proseguo nella scolarizzazione.

Aree di intervento:

Area 1 - Funzioni esecutive: memoria di lavoro, attenzione, inibizione dell'impulsività, flessibilità.

Le funzioni esecutive potenziate in modo sistematico sono state:

- inibizione di un'azione impulsiva e progressivo autocontrollo;
- flessibilità, cambio improvviso del comportamento, cambio del punto di vista;
- attenzione /concentrazione su particolari tipologie di segnali (resistendo alla distrazione);
- tenere in memoria un numero crescente di regole (potenziamento progressivo della memoria di lavoro).

Sono stati proposti giochi di attenzione, memory e soprattutto giochi motori in cui i bambini devono autoregolarsi in funzione di consegne progressivamente più complesse (per es. a segnali come “se batto le mani, se alzo un braccio, se alzo due braccia... corrispondono azioni come fare un salto avanti, indietro, una giravolta ecc..”).

Area 2 – Empatia.

Il laboratorio prevede di raccontare ai bambini storie che possono favorire la condivisione di emozioni attraverso la «narrazione interattiva per sviluppare empatia» (interactive storytelling con insegnanti «narratori empatici»), per migliorare la comprensione empatica e l'autoregolazione.

Durante la narrazione di storie ai bambini si chiede un coinvolgimento espressivo (fisiognomico e gestuale) condiviso, in momenti di particolare emotività (paura, attesa, fuga, sollievo...) secondo codici comunicativi prestabiliti.

Il set delle storie impiegate e le modalità di narrazione interattiva saranno oggetto di un ulteriore intervento formativo.

Area 3 - Pensiero logico-visivo.

È stato allestito un laboratorio di logica mediante l'impiego di giochi di classificazione e di percorsi logico visivi strutturati attraverso le tavole logico visive VIEP (Visual Intelligence Enhancement Program)³ disponibili anche in formato digitale interattivo.

In particolare, i giochi proposti hanno previsto l'utilizzo di blocchi logici; puzzle e materiali strutturati; video; tavole logico-visive VIEP.

Le attività sono state pianificate in modo da garantire:

- applicazione autonoma del bambino o della coppia
- tutoring individuale o a coppie
- presentazione collettiva ed interazione diretta con la classe.

Area 4 - Alfabeto e consapevolezza fonologica.

Si tratta di un programma di sviluppo della consapevolezza fonologica che si integra con quanto già in atto, favorendo lo sviluppo di una prima alfabetizzazione attraverso l'individuazione di corrispondenze grafema-fonema (riconoscimento di vocali e sillabe aperte). Si è privilegiato l'approccio fono-sillabico secondo l'orientamento indicato da Dehaene (2007), cominciando dal riconoscimento e pronuncia delle vocali, già possibile con bambini di 3-4 anni, per passare poi alle sillabe piane/aperte. Si sono perseguiti i seguenti obiettivi: scoprire la corrispondenza fonema-grafema attraverso le vocali, le sillabe piane, filastrocche, rime; e potenziare l'aspetto metafonologico attraverso giochi di riconoscimento di parole con vocale iniziale o finale, sillaba piana iniziale o finale).

L'albero dei cuori

Il laboratorio si propone come spazio ludico nel quale, attraverso gli strumenti del far teatro, i piccoli protagonisti, in un viaggio immaginario, incontreranno uno strano albero carico di cuori che si possono indossare come si indossano dei vestiti. Per ogni cuore un colore, per ogni colore un sentimento, in un gioco delle parti che aiuti i bambini a giocare con le proprie emozioni e con quelle degli altri, per conoscerle meglio e imparare a gestirle.

Il laboratorio si conclude condividendo con i genitori il percorso fatto insieme: quel giorno non ci saranno maestri e maestre ma solo bambini e bambine che vogliono raccontare, che vogliono raccontarsi.

Laboratorio interculturale

³ URL: <https://www.cognitivetools.it/strumenti/viep/>

Un percorso su identità e cultura che implica un lavoro su vari aspetti della natura umana, quali atteggiamenti, percezioni, valori ed esperienze. Questi aspetti non possono essere affrontati esclusivamente con un approccio intellettuale, meno che mai con la fascia d'età di riferimento, ma richiedono soprattutto una dimensione sperimentale.

La metodologia utilizzata si basa sul gioco, sul canto, sull'espressione grafica, sulle storie raccontate che permettono ad ogni bambina e ad ogni bambino di esprimersi liberamente e di rapportarsi alla realtà interpretandola con la propria fantasia ed intelligenza. Gli incontri sono stati realizzati da un'equipe di 2 operatori di cui uno di origini senegalesi.

Azioni rivolte ai docenti

Strumenti per una didattica attiva

Percorso formativo finalizzato alla progettazione e costruzione di attrezzature, strumenti, supporti didattici che facilitino l'apprendimento attivo dei bambini e delle bambine. Le insegnanti hanno co-progettato strumenti e materiali didattici che favoriscono l'autoregolazione cognitivo-emotiva degli alunni e l'apprendimento autonomo in età prescolare; hanno poi acquisito le conoscenze e abilità tecniche di lavorazione del legno necessarie per costruirli.

Il percorso formativo e gli strumenti prodotti hanno contribuito all'implementazione della *Fabbrica degli strumenti*, un laboratorio permanente allestito all'interno dell'I.C. Pirri 1-2 in cui i valori del modello Senza Zaino si concretizzano e si realizzano nella dimensione del fare.

Giocare con le parole

Percorso formativo sui prerequisiti della letto-scrittura, con particolare riferimento alla competenza metafonologica, cioè alla capacità di riconoscere i suoni che compongono le parole. Sono stati presentati agli insegnanti giochi e attività da proporre in classe per sviluppare la competenza metafonologica negli alunni.

Danze e giochi cantati

Percorso formativo orientato alla scoperta e all'analisi da un punto di vista pedagogico delle danze e dei giochi cantati della tradizione europea. Ciascun incontro ha previsto momenti di apprendimento delle attività e delle strategie didattiche per una corretta trasposizione in ambito scolastico. Ha incluso, inoltre, momenti e attività di analisi dei principali aspetti pedagogici e didattici delle attività proposte.

Il gioco del teatro

Si tratta di un percorso formativo di tipo laboratoriale, un viaggio all'interno dei principi del fare

teatro affrontati sia dal punto di vista teorico che pratico. L'obiettivo principale è stato fornire agli insegnanti strumenti di conoscenza adeguati a una lettura critica degli spettacoli e per l'acquisizione di alcune tecniche funzionali alla promozione di attività teatrali con gli alunni. I partecipanti sono stati invitati a sperimentare su se stessi le tecniche drammaturgiche di messa in scena e gli esercizi fisici e vocali che dovranno proporre agli alunni. Particolare attenzione è stata destinata all'apprendimento delle tecniche di costruzione e narrazione di storie per l'infanzia.

Potenziamento cognitivo (S.Ap.I.E.)

Il corso ha previsto la formazione degli insegnanti su quattro assi portanti:

1. funzioni esecutive e il loro ruolo nell'apprendimento
2. empatia
3. pensiero logico-visivo
4. alfabeto e consapevolezza fonologica.

Le insegnanti hanno lavorato in sottogruppi a una prima strutturazione degli interventi da proporre in classe.

Tecnologie e potenziamento cognitivo (CNR-ITD)

Il percorso formativo, strutturato in più moduli formativi, ha proposto ai docenti giochi analogici e digitali funzionali per sviluppare e potenziare le abilità cognitive degli alunni della scuola dell'infanzia. Si articola nei seguenti nuclei tematici:

- promuovere le funzioni esecutive e la memoria di lavoro con l'App La pecorella Rita e giochi collettivi;
- sviluppare le abilità cognitive con l'App Solidinux Baby;
- potenziare l'attenzione, l'inibizione e la memoria con i software didattici di Ivana Sacchi;
- potenziare l'attenzione, la memoria, l'autoregolazione e i processi decisionali.

Azioni rivolte a genitori e insegnanti

Forum scuola-famiglia

Il forum si configura come un momento di confronto tra scuola e famiglie per la costruzione di una relazione positiva, presupposto fondamentale per la promozione del processo di apprendimento e

soprattutto per la gestione di eventuali problematiche che possono verificarsi nel percorso degli studenti. Attraverso una metodologia dinamica, la partecipazione attiva, l'espressione verbale e corporea, dal gruppo stesso sono emerse le tematiche e si è avviato un confronto dialogico nel quale ognuno ha potuto esprimersi liberamente e aprirsi ad altri punti di vista. Si è generato così uno spazio di condivisione di codici, esperienze e buone prassi nel quale scuola e famiglia hanno promosso un'alleanza paritetica funzionale al processo di crescita dei bambini.

Azioni rivolte ai genitori

Giocare con le parole

Il percorso ha presentato ai genitori giochi e attività da proporre in famiglia per sviluppare la competenza metafonologica dei propri figli. Si è articolato in due momenti. Il primo è consistito in un incontro formativo tra specialisti e genitori per condividere conoscenze ed esperienze sui prerequisiti della letto-scrittura con particolare riferimento alla competenza metafonologica, cioè alla capacità di riconoscere i suoni che compongono le parole. I formatori hanno presentato ai genitori alcuni giochi da proporre in famiglia per favorire lo sviluppo della competenza metafonologica in modo informale e divertente. Nel secondo momento, invece, i genitori sono stati inviati alla giornata conclusiva del laboratorio per gli alunni e hanno condiviso con loro le attività sviluppate.

Azioni rivolte ad alunni, docenti e genitori

La Fabbrica degli strumenti

Si tratta di un laboratorio permanente collocato nell'Istituto Comprensivo di Pirri 1-2 che coinvolge attivamente insegnanti, genitori e alunni. Uno spazio accogliente e ben organizzato da mettere a disposizione dei docenti e dei visitatori che intendano ampliare la propria ricerca in campo educativo-didattico, secondo la metodologia del Senza Zaino.

La *Fabbrica degli strumenti* si propone di:

- creare un luogo in cui siano depositati e catalogati gli strumenti didattici e la documentazione cartacea;
- realizzare esperienze laboratoriali rivolte a docenti, bambini e genitori;
- sviluppare un luogo di ricerca-azione, di confronto di nuove idee tra docenti, esperti, bambini e genitori;

- suscitare apprendimenti significativi attraverso la progettazione e la costruzione di strumenti didattici.

Azioni rivolte alla comunità (docenti, genitori, cittadini...)

Mappatura delle risorse

È stata predisposta una mappatura delle risorse presenti sul territorio per la fascia di età 0-6 in modo da far conoscere ai genitori, e in generale a tutti i cittadini, le opportunità educative e i servizi attualmente esistenti e potenziarne l'accesso.

I dati raccolti si riferiscono in particolare alle strutture nido presenti sul territorio dell'area metropolitana di Cagliari. I 110 servizi nido censiti sono stati inseriti in una piattaforma online, previo contatto diretto con gli enti gestori dei nidi.

Per indagare i servizi presenti sul territorio, sono state inoltre condotte interviste a 30 testimoni privilegiati che operano nell'ambito della prima infanzia.

Tavoli di confronto e progettazione

Sono stati attivati tavoli tematici all'interno dei quali genitori, operatori dei servizi e comuni cittadini si sono confrontati sui bisogni educativi dei bambini non ancora soddisfatti e hanno sviluppato idee per la creazione di nuovi servizi nell'ottica di un ampliamento, integrazione e potenziamento dell'offerta esistente.

Lo spazio di confronto ha coinvolto in particolare genitori residenti nel comune di Pirri che hanno approfondito le seguenti tematiche: elementi di positività del territorio di Pirri, criticità, progetti, sogni.

Sono stati anche intervistati 30 testimoni privilegiati che operano nell'ambito della prima infanzia per indagare i bisogni e le criticità del territorio.

Carta dei Servizi Partecipata

Il costante confronto con i cittadini, sia fruitori che operatori dei servizi, ha portato all'elaborazione di una Carta dei Servizi Partecipata per il Comune di Pirri, uno strumento informativo costruito dalla comunità per la comunità con l'obiettivo di favorire l'accesso ai servizi per l'infanzia e l'interconnessione tra gli stessi. Il fine è stato quello di sensibilizzare la comunità di Pirri rispetto ai problemi che la caratterizzano aiutandola ad attivare quei processi di responsabilizzazione e di presa in carico che inevitabilmente hanno ricadute positive sulle famiglie con minori risorse educative (v. appendice A).

Offerte culturali

Il progetto ha offerto nell'arco di tre anni e uno di proroga molteplici opportunità culturali sul territorio (v. appendice B), nello specifico:

- momenti formativi-informativi;
- percorsi formativi da svolgersi all'interno di strutture per l'infanzia 0-3 (nidi) rivolti ai genitori;
- laboratorio *Pronto soccorso fiabe*;
- rappresentazioni teatrali rivolte alle scuole e alle famiglie.

1.3.3 Azioni progettuali sottoposte a valutazione

La scelta delle azioni da sottoporre a valutazione è stata guidata dall'individuazione preliminare di alcuni criteri:

1. sistematicità dell'intervento: cadenza regolare e continua degli incontri;
2. numero definito e consistente di ore di intervento;
3. stabilità del gruppo di beneficiari;
4. obiettivo chiaro e specifico dell'azione.

In considerazione di questi criteri sono state sottoposte a valutazione le azioni rivolte agli alunni e agli insegnanti, mentre sono state escluse quelle rivolte ai genitori e alla cittadinanza in generale. Queste ultime, infatti, si sono rivelate discontinue rispetto alla cadenza degli incontri e instabili dal punto di vista della composizione del gruppo.

Di seguito un prospetto delle azioni sottoposte a valutazione e le rispettive dimensioni di analisi specifiche per ogni azione. Gli interventi non presenti nel prospetto sono stati comunque sottoposti a monitoraggio secondo gli indicatori descritti nel paragrafo 2.3.2.

TABELLA 6 - Azioni e dimensioni di analisi specifiche

BENEFICIARI	AREA DI INTERVENTO	ATTIVITÀ	DIMENSIONI DI ANALISI SPECIFICHE
Alunni 3-6	LABORATORI NELLE SCUOLE	<i>Lab. meta fonologico Giocare con le parole</i>	Competenze alfabetiche
		<i>Lab. teatrale L'albero dei cuori</i>	Competenze socio-relazionali
		<i>Lab. Danze e giochi cantati</i>	
		<i>Lab. interculturale</i>	
		<i>Lab. di potenziamento cognitivo (S.Ap.I.E.)</i>	Competenze cognitive di tipo esecutivo
		<i>Lab. Tecnologie e potenziamento cognitivo (CNR-ITD)</i>	
Insegnanti	UN POLO DI FORMAZIONE	<i>Strumenti per una didattica attiva</i>	Competenze didattiche e relazionali
		<i>Giocare con le parole</i>	
		<i>Danze e giochi cantati</i>	
		<i>Il gioco del teatro</i>	
		<i>Potenziamento cognitivo (S.Ap.I.E.)</i>	
		<i>Tecnologie e potenziamento cognitivo (CNR-ITD)</i>	
		<i>Forum genitori-insegnanti</i>	

Capitolo 2 - La ricerca valutativa

2.1 Obiettivi e criteri di valutazione

Le azioni di contrasto alla povertà educativa che il progetto ha introdotto si sono poste l'obiettivo di aumentare concretamente le risorse di tipo educativo e culturale per il territorio e le famiglie. La consapevolezza che misure di contrasto efficaci basate esclusivamente su una diretta diminuzione della povertà educativa non siano sostenibili economicamente in modo stabile, è stato predisposto un piano di interventi che generasse un circolo virtuoso di competenze all'interno della comunità educante impattando lungo due direttrici:

- il miglioramento delle competenze di autoregolazione, iniziativa e relazione dei bambini, competenze che promuovono l'attitudine a «resistere» agli effetti negativi della povertà educativa e formativa (seppur attenuata dagli interventi diretti) consentendo di reagire alle circostanze avverse e realizzare pienamente se stessi (Martin & Marsh, 2009);
- la promozione e gestione autonoma da parte della comunità educante di iniziative e opportunità educativo-culturali per la prima infanzia.

L'impatto atteso era che gli outcome in termini di competenze degli insegnanti, dei genitori e di tutta la comunità educante ricadessero sulle competenze dei bambini, implementandole nel lungo periodo e oltre il progetto stesso.

Abbiamo dunque predisposto un modello valutativo che, nel corso del triennio 2018-2021 (esteso al 2022 causa Covid-19), misurasse gli effetti delle azioni promosse sulle competenze degli alunni nella fascia di età 3-6 e degli insegnanti. Nello specifico sono state valutate:

1. le competenze degli insegnanti:
 - didattiche
 - relazionali
2. le competenze degli alunni della fascia 3-6:
 - cognitive di tipo alfabetico
 - cognitive di tipo esecutivo: iniziativa e autoregolazione
 - non cognitive di tipo emotivo-relazionale.

2.2 Descrizione dei destinatari coinvolti nella valutazione

La raccolta dei dati di contesto è stata effettuata nel mese di marzo 2021. Gli utenti coinvolti sono stati selezionati sulla base del maggior numero di ore di intervento usufruite negli anni 2018-2019, 2019-2020 e 2020-21. Sulla base di questo criterio sono stati campionati 32 alunni dell'Istituto Comprensivo "Via Stoccolma", plesso della scuola dell'infanzia di via Dublino, e 18 alunni dell'Istituto Comprensivo Pirri 1-2, plesso della scuola dell'infanzia di via dei Genieri. Poiché la scuola di via Dublino si trova in posizione centrale nella città di Cagliari, mentre la scuola di via dei Genieri nell'area metropolitana, Comune di Pirri, si è scelto di aggregare i dati in base alla diversa collocazione geografica delle due scuole.

La descrizione dei destinatari è stata elaborata sulla base della disponibilità dei dati forniti dalle famiglie, nello specifico sono stati restituiti 16 questionari dalla scuola dell'infanzia di via dei Genieri e 25 dalla scuola dell'infanzia di via Dublino.

Per quanto riguarda gli alunni della scuola dell'infanzia, sono state rilevate le seguenti variabili:

1. condizione socio-anagrafica:
 - 1.1 sesso
 - 1.2 età
 - 1.3 residenza
2. tipologia di vulnerabilità/fragilità sociale:
 - 2.1 disabilità
 - 2.2 svantaggio.

Per quanto riguarda le famiglie degli alunni, sono state rilevate le seguenti variabili:

1. caratteristiche socioculturali:
 - 1.1 titolo di studio dei genitori
2. tipologia di disabilità/fragilità sociale:
 - 2.1 condizione economica
 - 2.2 adeguatezza dell'abitazione
 - 2.3 misure di sostegno al reddito.

Dall'analisi complessiva dei dati raccolti è emerso che gli alunni appartenenti alle due scuole non presentano differenze quali-quantitative in riferimento a forme di disabilità, disturbi evolutivi specifici o svantaggio sociale, culturale e linguistico. Il dato riferibile alla condizione di svantaggio, però, appare in contraddizione con le caratteristiche socioculturali di appartenenza delle famiglie, la

condizione economica dichiarata e l'adeguatezza dell'abitazione. Rispetto a queste tre categorie di informazioni, infatti, le famiglie appartenenti alla scuola dell'infanzia di via dei Genieri situata a Pirri, nell'area metropolitana di Cagliari, presentano maggiori criticità rispetto a quelle afferenti alla scuola dell'infanzia di via Dublino, collocata in posizione centrale.

Di seguito i principali risultati emersi dai dati raccolti.

Gli alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri, nel comune di Pirri, al momento della raccolta dei dati erano in prevalenza maschi di cinque anni (Graf. 1 e 2), tutti nati in Italia e con cittadinanza italiana (Graf. 3 e 4).

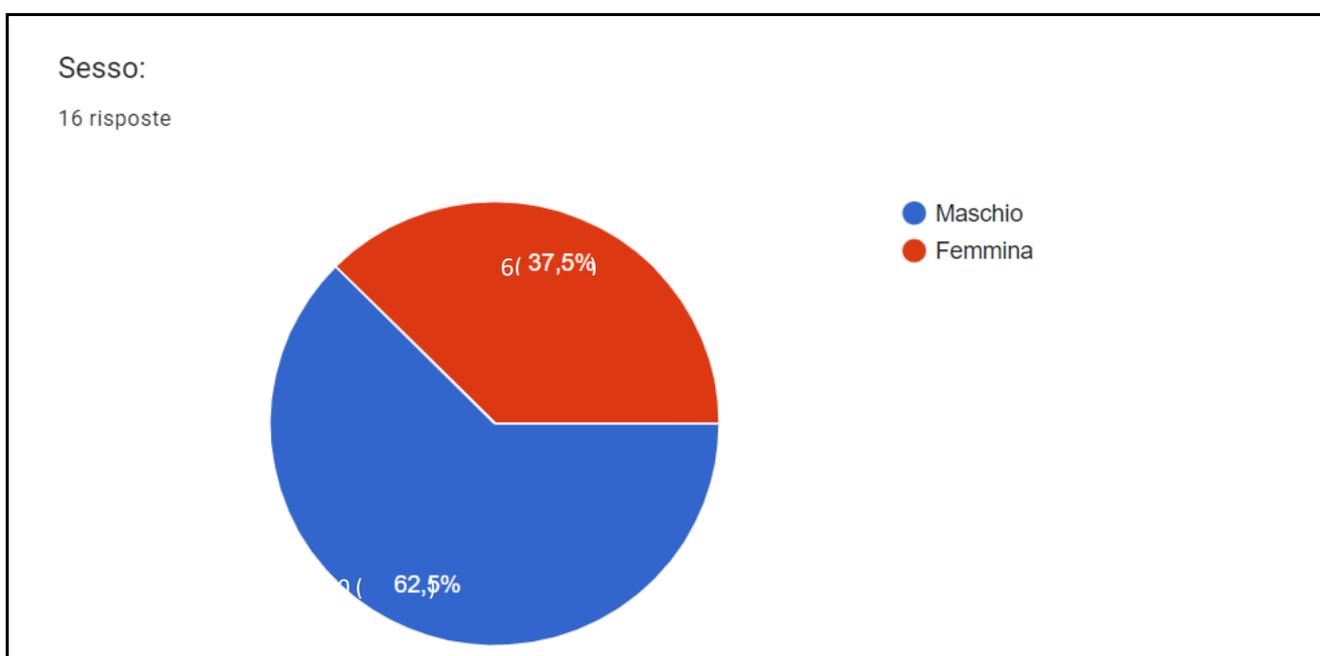


Grafico 1 Alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri) suddivisi per genere

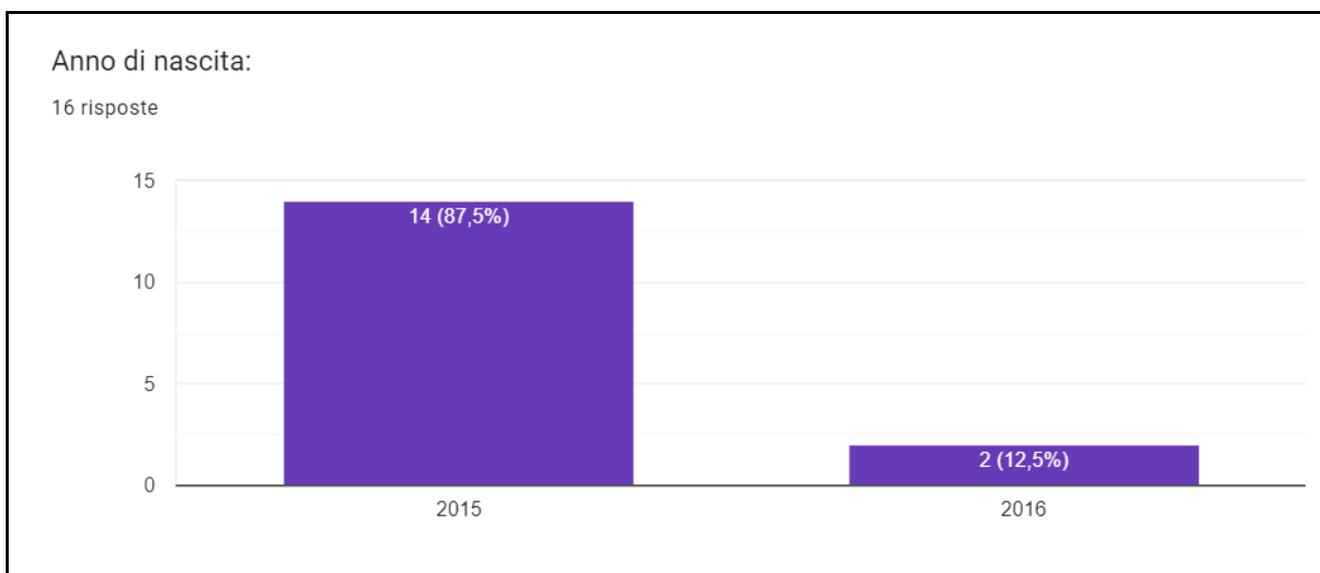


Grafico 2 Età degli alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

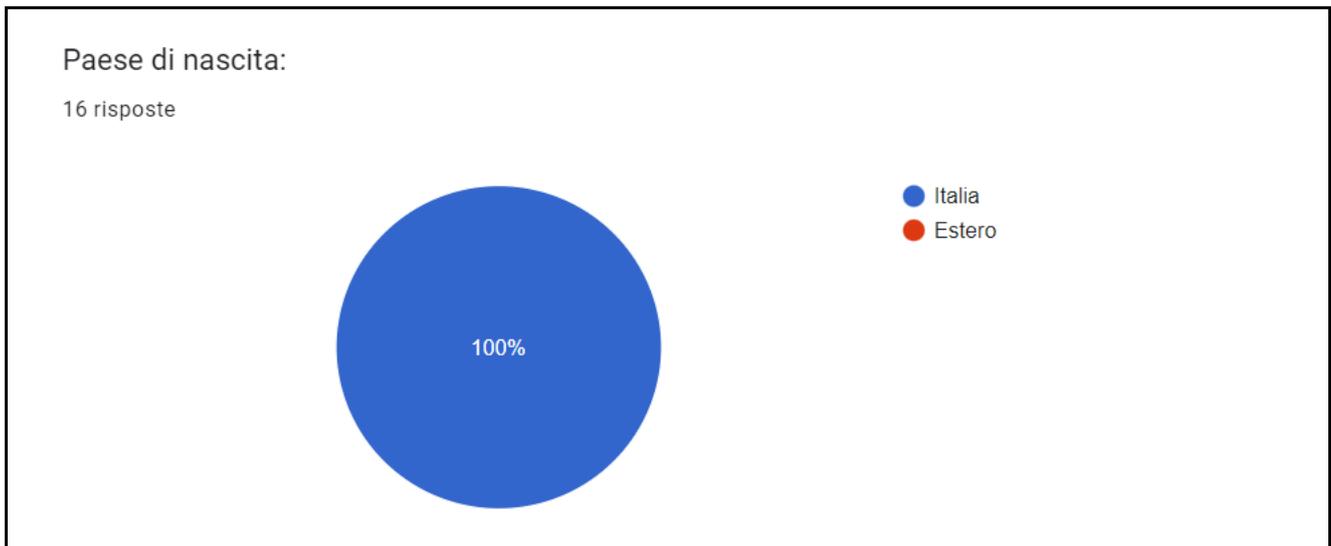


Grafico 3 Paese di nascita degli alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

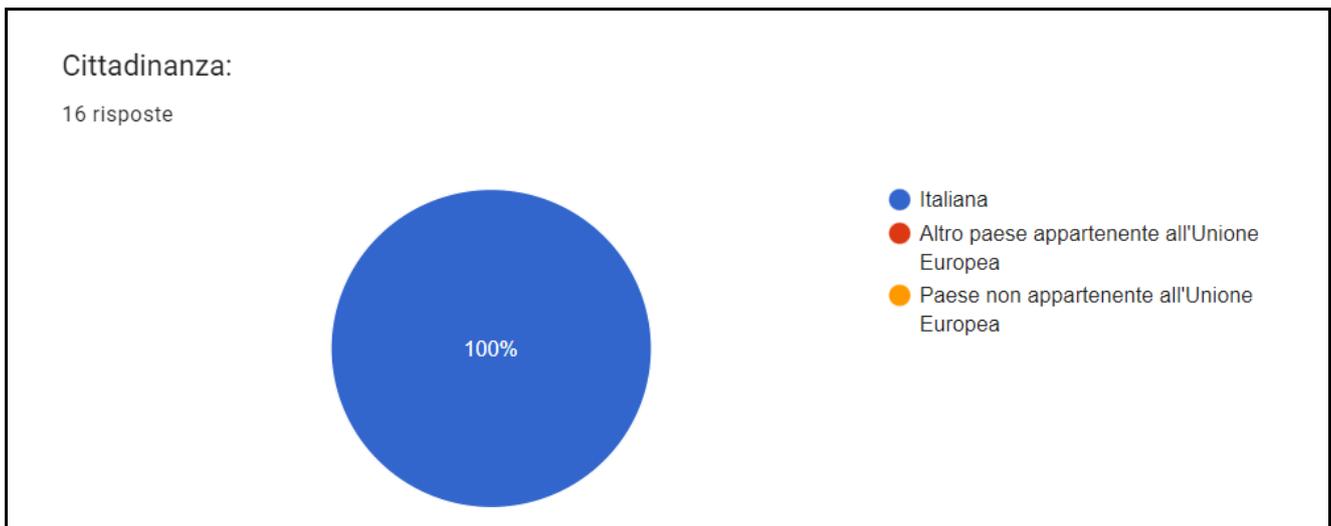


Grafico 4 Cittadinanza degli alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

Solo un alunno su 16 ha dichiarato una forma di disabilità afferente all'area linguistica (Graf. 5 e 6).

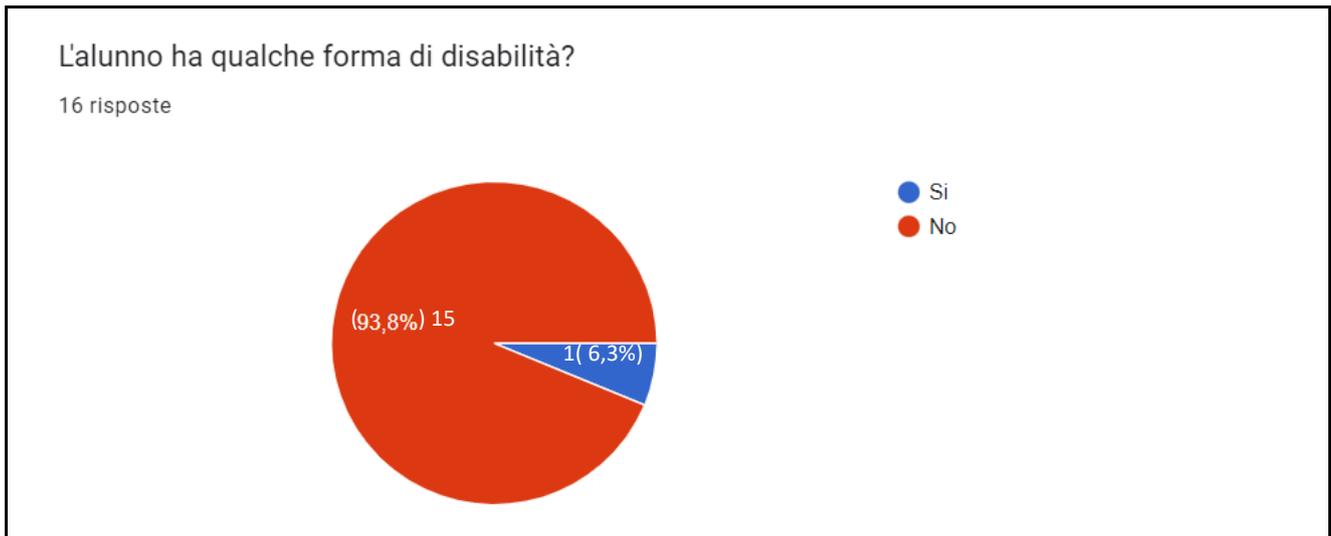


Grafico 5 Numero di alunni con disabilità della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

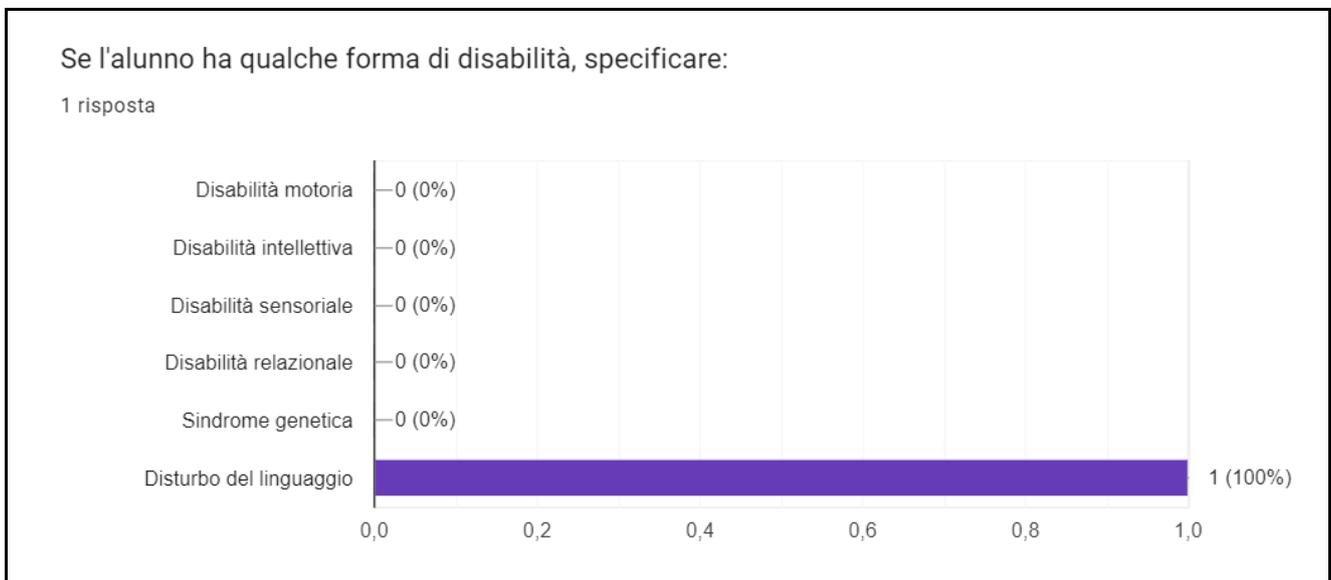


Grafico 6 Tipologie di disabilità degli alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

Due alunni risultano affetti da altre forme di disturbo evolutivo o svantaggio, ma solo in un caso è stato specificato che si tratta di svantaggio culturale, sociale o linguistico (Graf. 7 e 8).

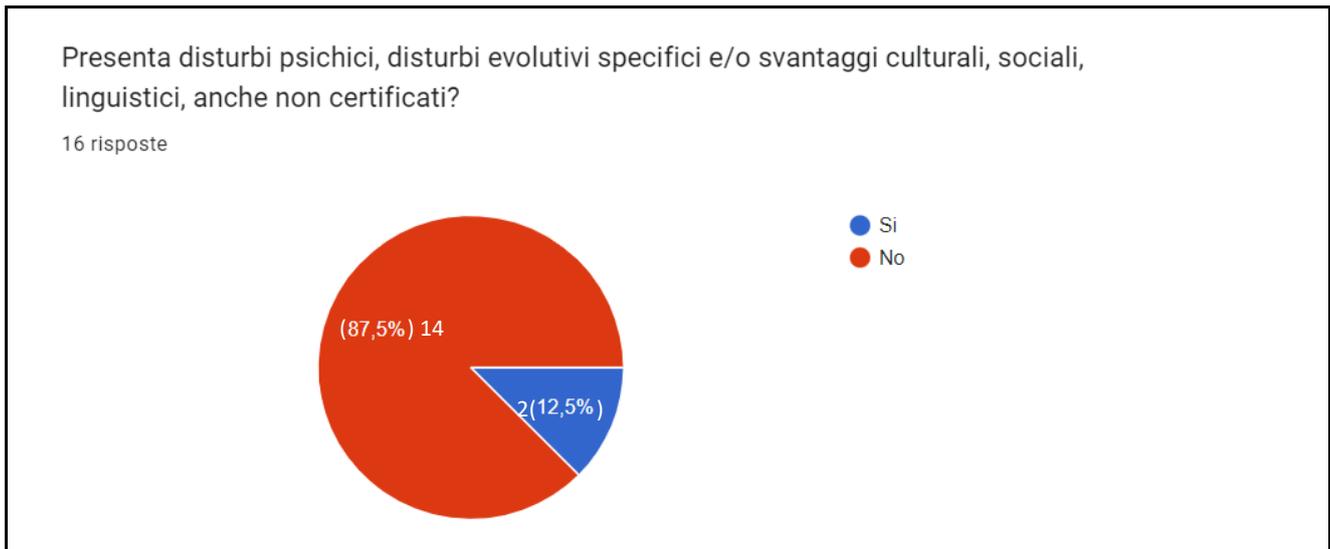


Grafico 7 Numero di alunni in situazione di svantaggio della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

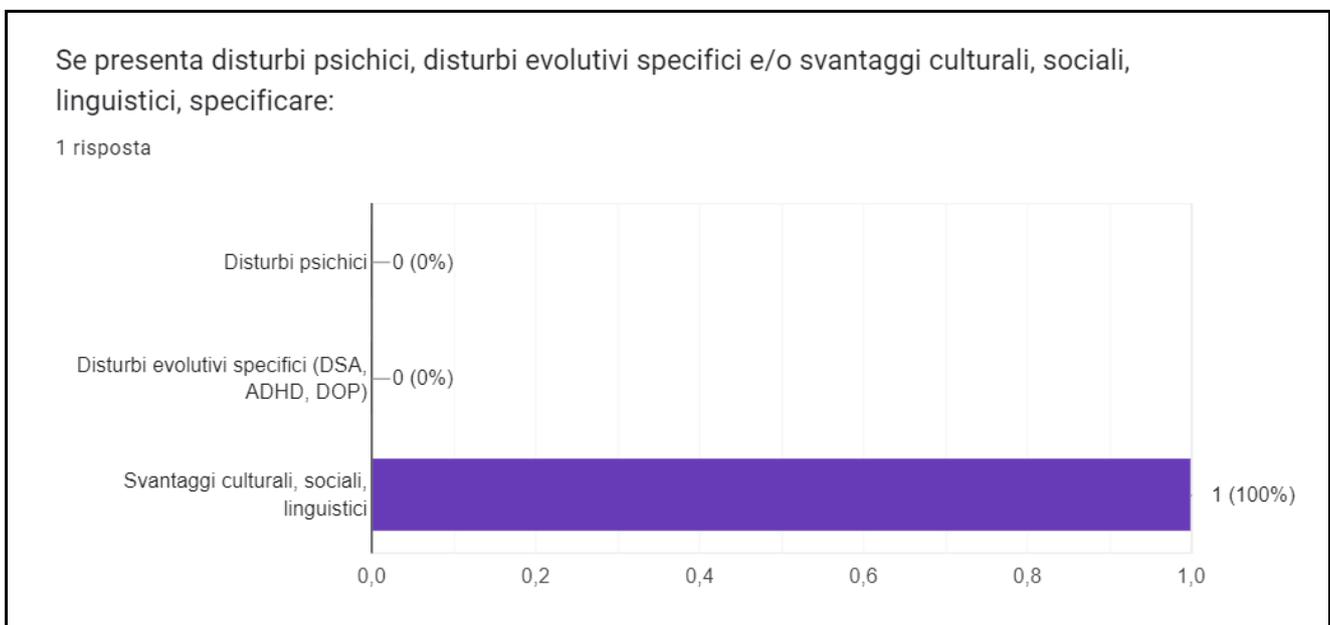


Grafico 8 Tipologie di svantaggio degli alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

Il livello socioculturale delle famiglie coinvolte appare medio-alto, come emerge dal grado di istruzione dei genitori (Graf. 9 e 10). Tre famiglie appartengono a un livello socioculturale basso.

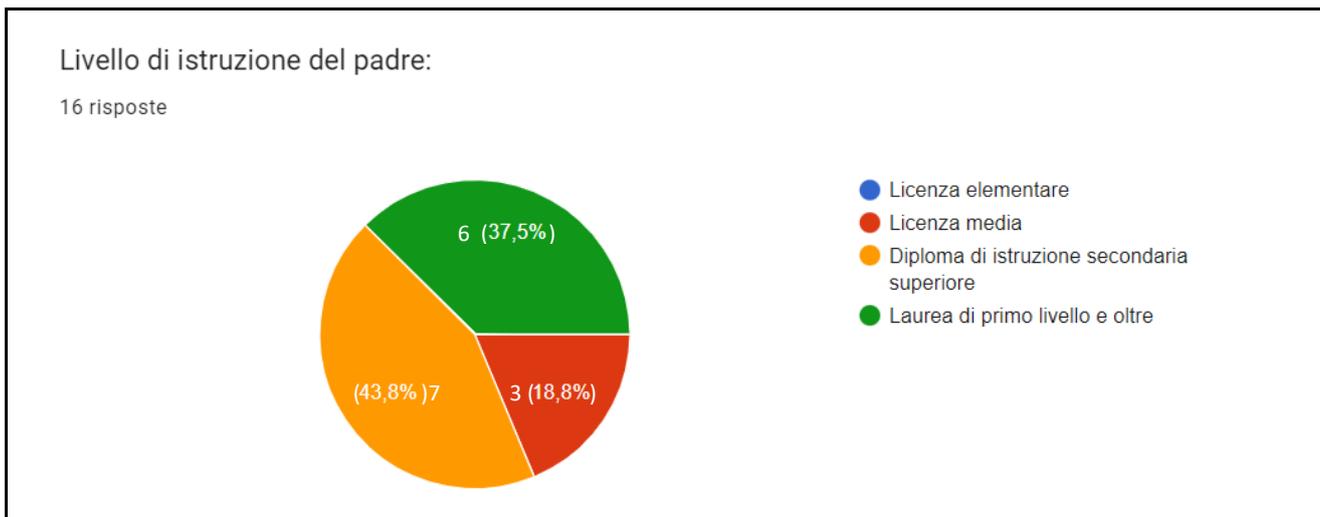


Grafico 9 Livello di istruzione dei padri degli alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

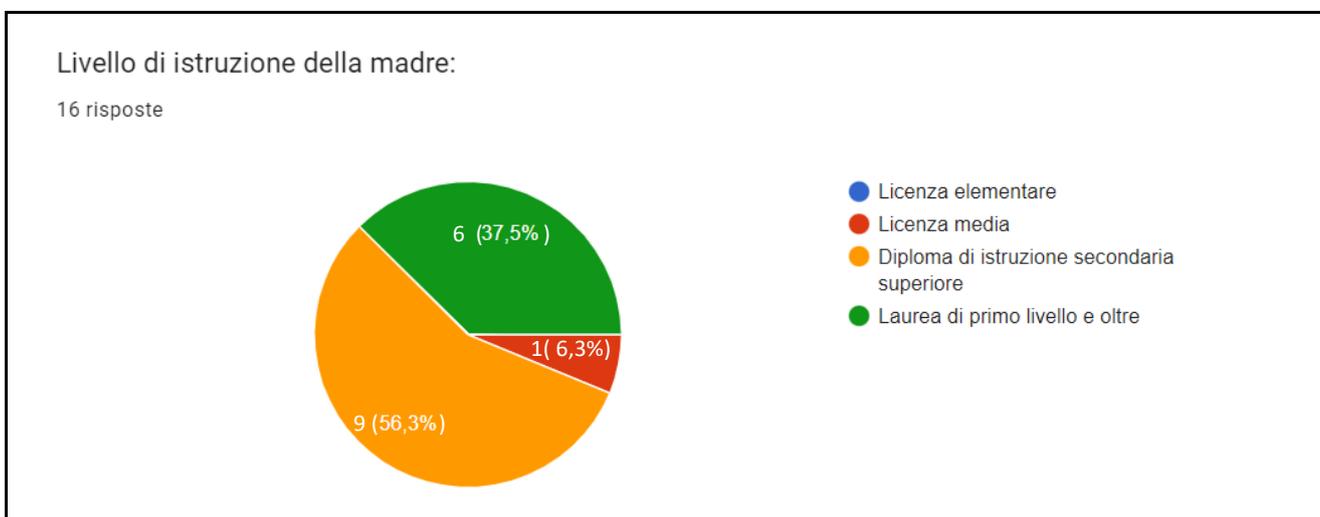


Grafico 10 Livello di istruzione delle madri degli alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

Rispetto alla condizione socioeconomica delle famiglie, otto famiglie, cioè il 50%, dichiarano di arrivare a fine mese con qualche difficoltà e una con difficoltà, mentre le restanti non dichiarano problematicità (Graf. 11).

Tenendo conto di tutti i redditi disponibili, il nucleo familiare come riesce ad arrivare alla fine del mese?

16 risposte

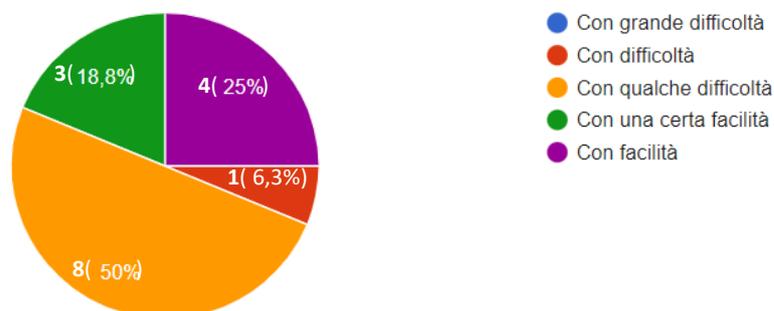


Grafico 11 Condizione economica degli alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

Tutte le famiglie sostengono di vivere in un'abitazione adeguata ai bisogni, solo una famiglia la considera superiore (Graf. 12).

Considerando i servizi e gli spazi presenti in rapporto al numero di persone domiciliate, l'abitazione dell'alunno è:

16 risposte

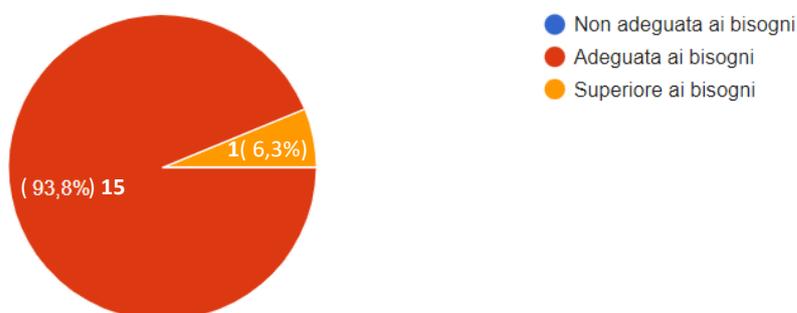


Grafico 12 Adeguatezza dell'abitazione degli alunni della scuola dell'infanzia di via dei Genieri (Pirri)

Due famiglie usufruiscono di misure di sostegno al reddito (Graf. 13).

L'alunno, o almeno un componente del nucleo familiare, risulta beneficiario di misure di sostegno al reddito?

16 risposte

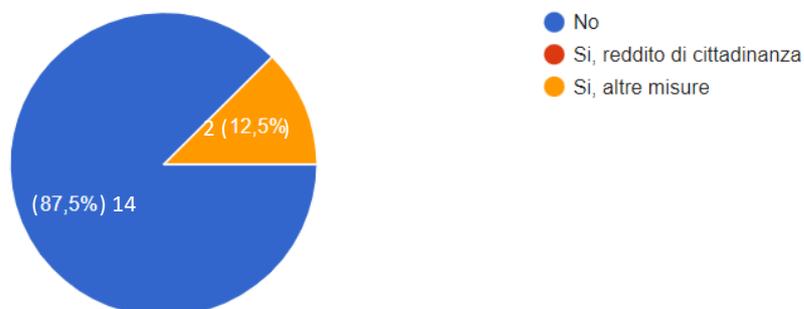
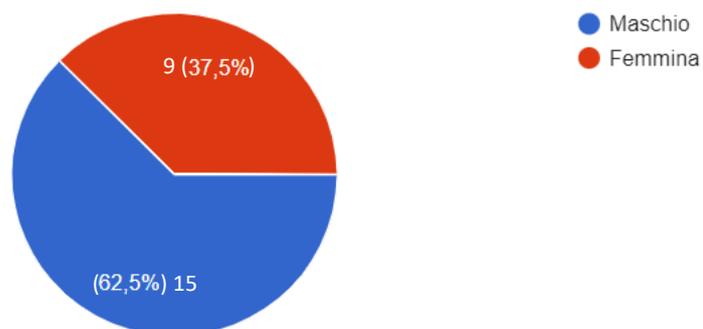


Grafico 13 Numero di famiglie che usufruiscono di misure di sostegno al reddito

Gli alunni della scuola dell'infanzia di via Dublino, nel comune di Cagliari, sono in prevalenza maschi cinquenni (Graf. 14 e 15), tutti nati in Italia e con cittadinanza italiana (Graf. 16 e 17).

Sesso:

24 risposte



Graf. 14 Numero di alunni della scuola dell'infanzia di via Dublino suddivisi per sesso (Cagliari)

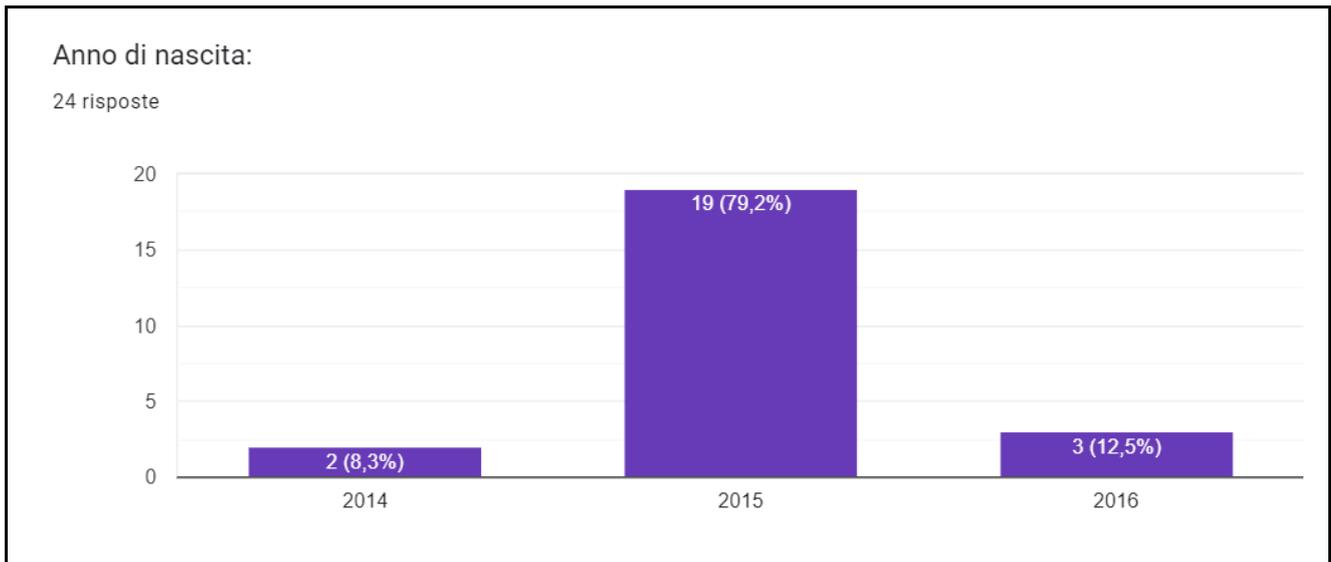


Grafico 15 Età degli alunni della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari)

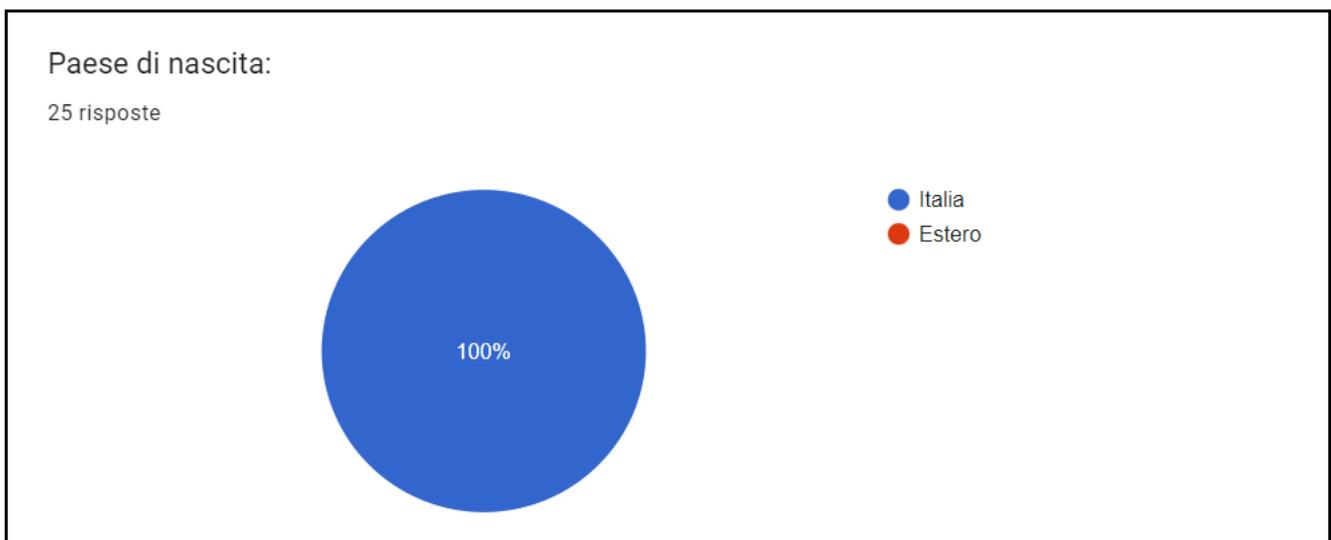


Grafico 16 Paese di nascita degli alunni della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari)

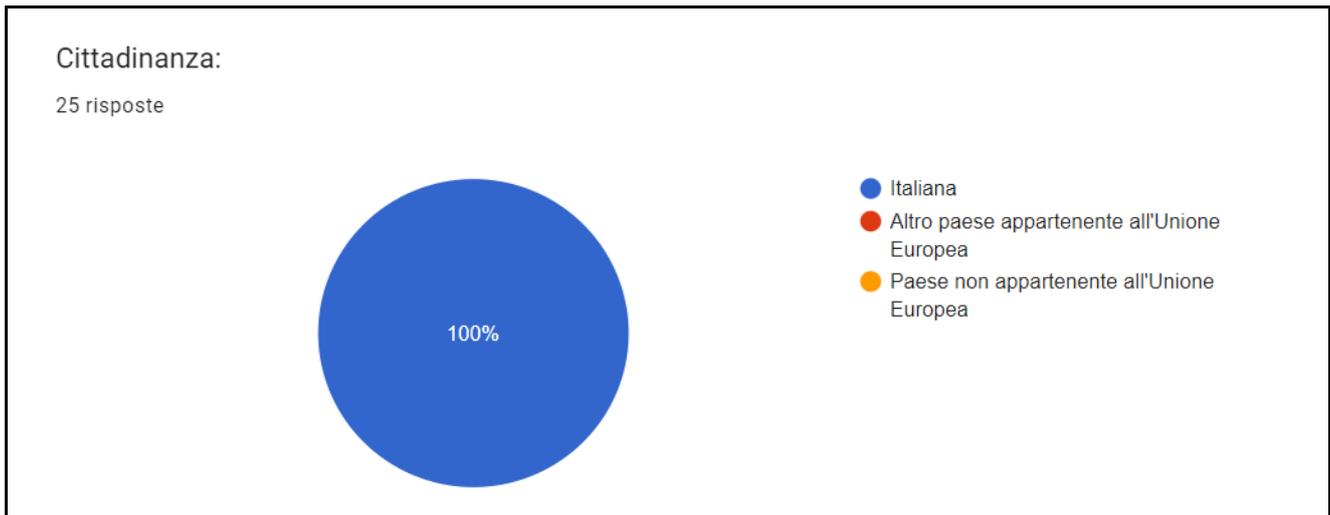


Grafico 17 Cittadinanza degli alunni della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari)

Solo un alunno presenta una forma di disabilità di tipo motorio-intellettuale (Graf. 18 e 19).

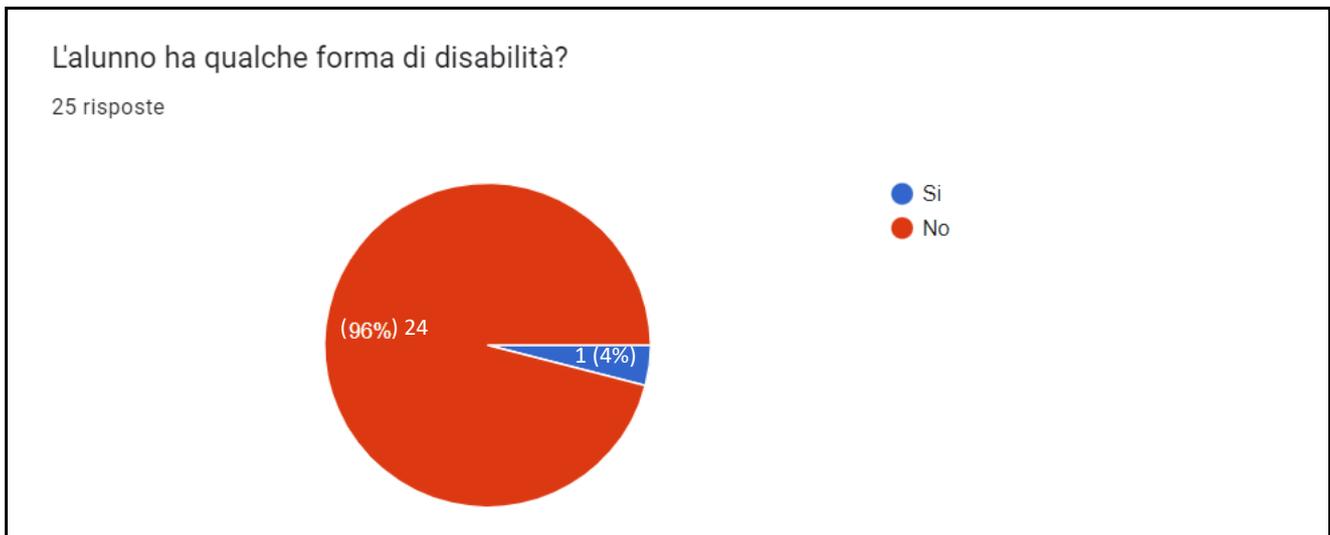


Grafico 18 Numero di alunni con disabilità della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari)

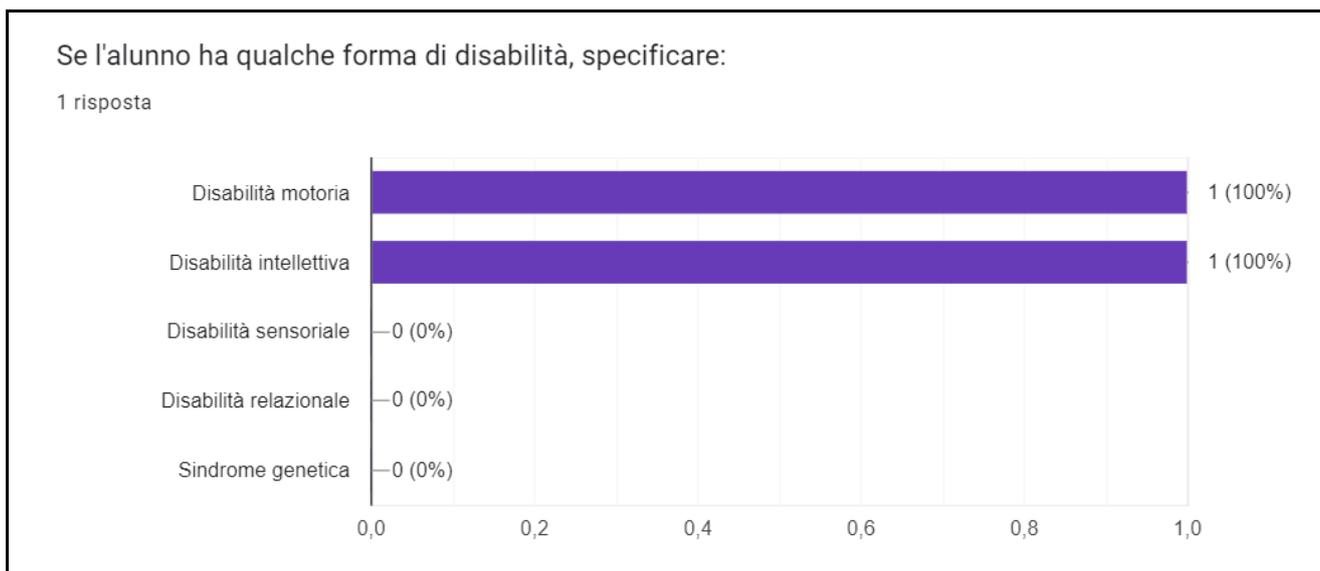


Grafico 19 Tipologie di disabilità degli alunni della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari)

Un alunno presenta un disturbo psichico/evolutivo o una forma di svantaggio non specificata (Graf. 20).

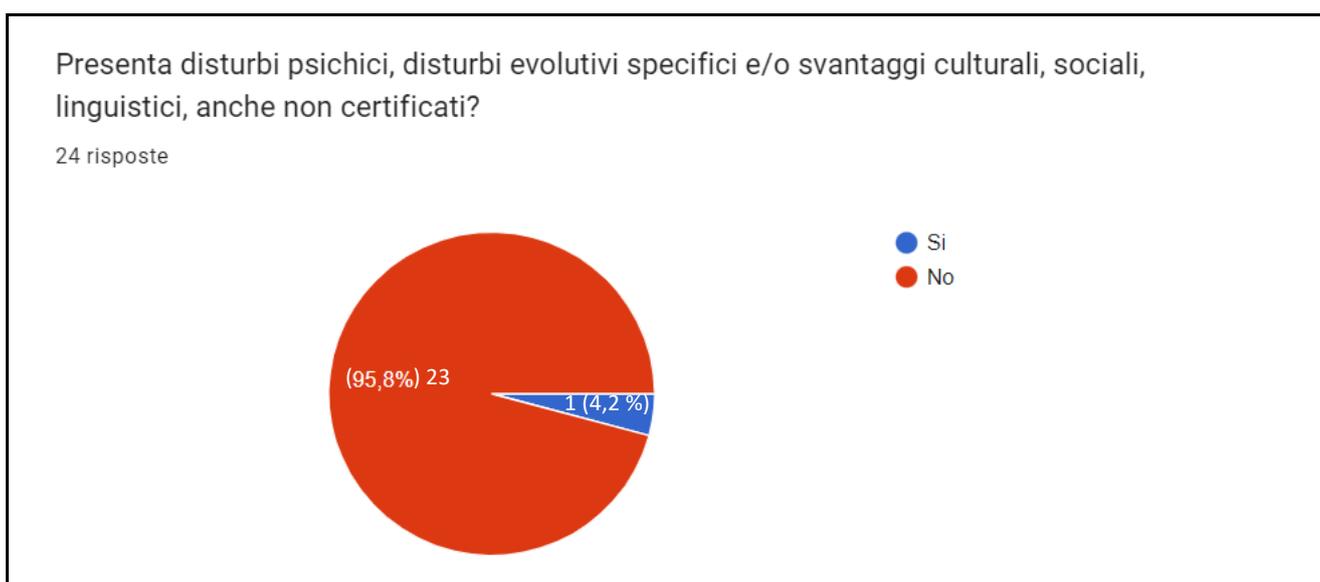


Grafico 20 Numero di alunni in situazione di svantaggio della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari)

Il livello socioculturale delle famiglie coinvolte appare medio-alto, come emerge dal grado di istruzione dei genitori (Graf. 21 e 22).

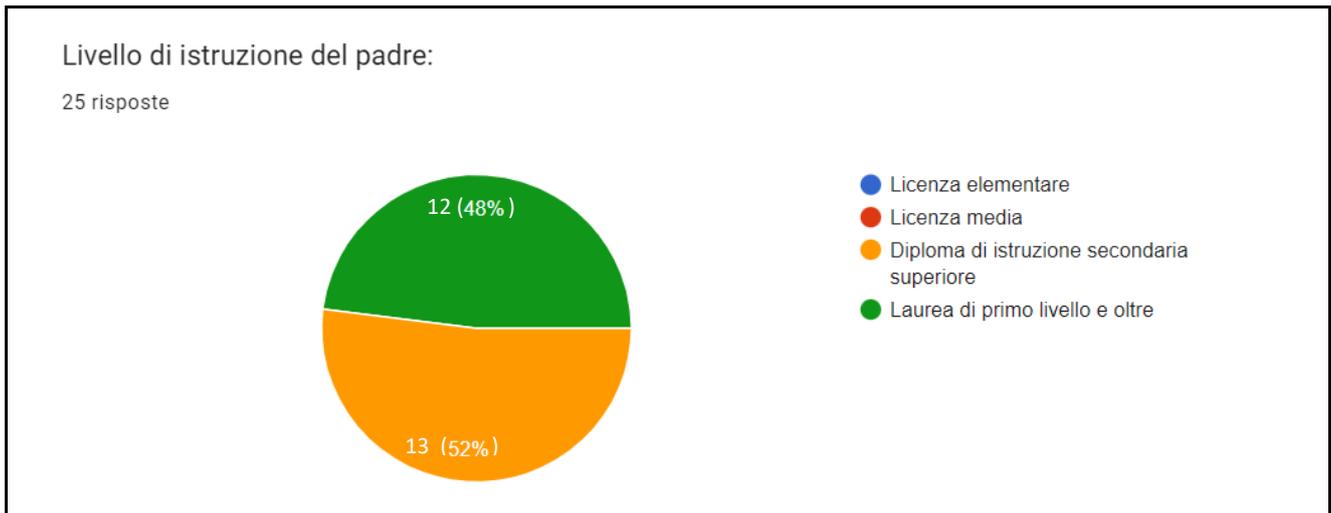


Grafico 21 Livello di istruzione dei padri degli alunni della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari)

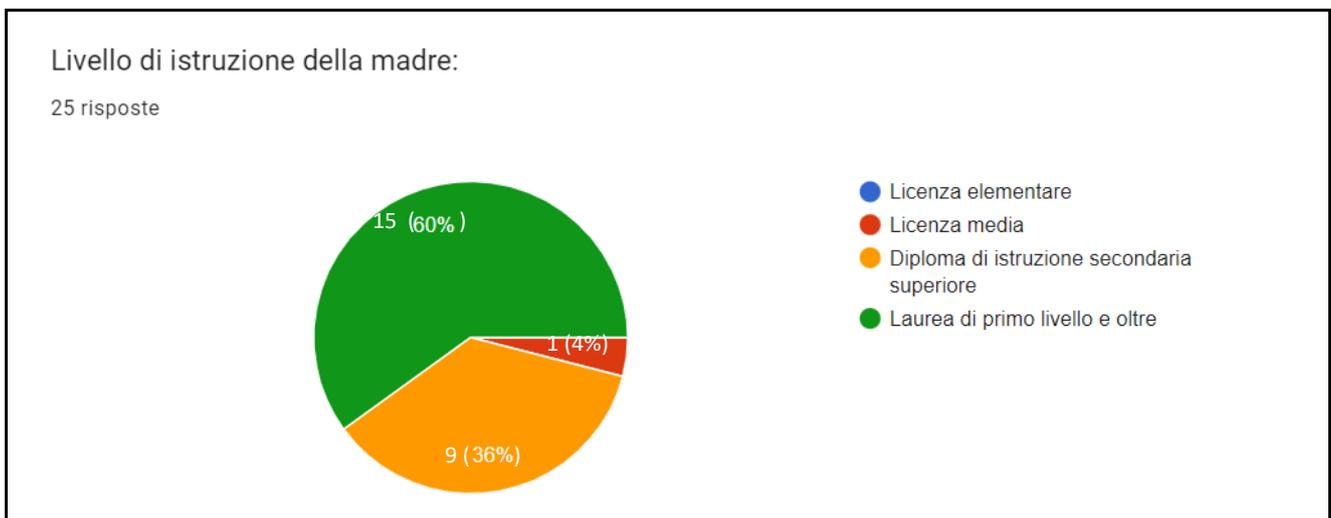


Grafico 22 Livello di istruzione delle madri degli alunni della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari)

Rispetto alla condizione socioeconomica delle famiglie, la maggior parte dichiarano di arrivare a fine mese con una certa facilità o con facilità, solo cinque sostengono di avere qualche difficoltà (Graf. 23).

Tenendo conto di tutti i redditi disponibili, il nucleo familiare come riesce ad arrivare alla fine del mese?

23 risposte

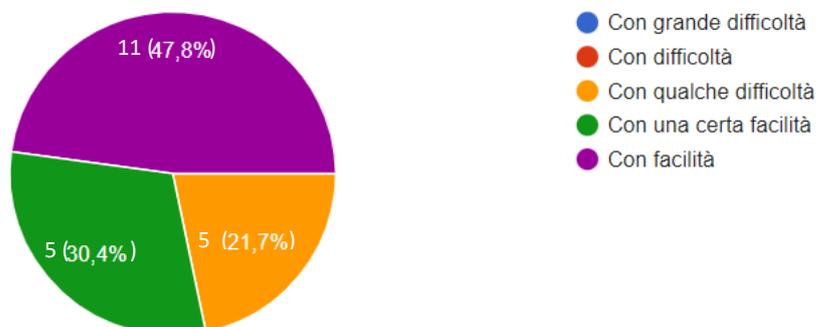


Grafico 23 Condizione economica degli alunni della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari)

Solo una famiglia dichiara di avere un'abitazione non adeguata ai bisogni, la maggior parte adeguata e cinque superiore ai bisogni (Graf. 24).

Considerando i servizi e gli spazi presenti in rapporto al numero di persone domiciliate, l'abitazione dell'alunno è:

25 risposte

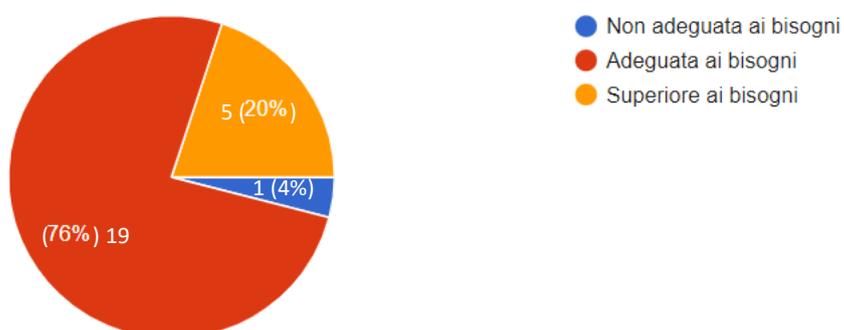


Grafico 24 Adeguatezza dell'abitazione degli alunni della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari)

Tre famiglie dichiarano di usufruire di misure di sostegno al reddito (Graf. 25)

L'alunno, o almeno un componente del nucleo familiare, risulta beneficiario di misure di sostegno al reddito?

24 risposte

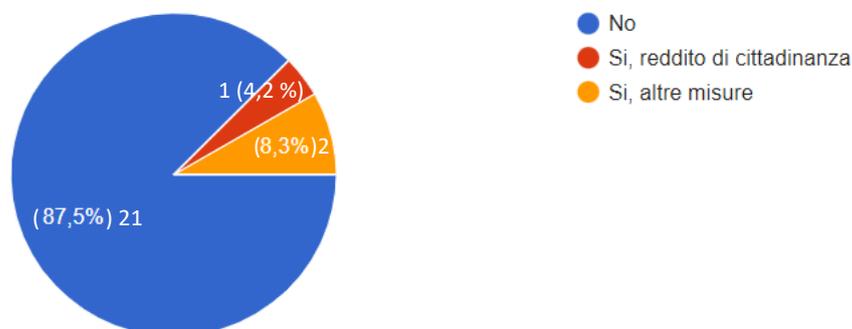


Grafico 25 Numero di famiglie della scuola dell'infanzia di via Dublino (Cagliari) che usufruiscono di misure di sostegno al reddito

2.3 Approccio e metodologia di riferimento

2.3.1 Procedura

Uno dei principi cardine della valutazione d'impatto sociale al quale ci siamo ispirati, è il coinvolgimento e la partecipazione dei soggetti interessati (Nicholls et al., 2012). Il rispetto di questo principio ci ha consentito di ridefinire regolarmente le esigenze della comunità e quindi calibrare gli esiti dell'impatto sociale in funzione di tali esigenze accrescendo le possibilità che l'impatto stesso fosse analizzato e misurato con accuratezza.

In una prima fase di definizione dei termini di riferimento del piano valutativo abbiamo scelto di coinvolgere prioritariamente gli operatori di ogni specifico intervento per la raccolta dei seguenti dati:

1. **RISORSE (INPUT):** numero di operatori coinvolti, spazi e tempi (numero di ore spese per gruppi di beneficiari)
2. **ATTIVITÀ:** descrizione del lavoro effettivamente svolto;
3. **TIPOLOGIA DI BENEFICIARI:** diretti e indiretti;
4. **ESITI (OUTPUT):** numero di beneficiari diretti coinvolti e/o numero di servizi attivati; prodotti tangibili (se disponibili);
5. **RISULTATI (OUTCOME):** attesi e (se disponibile) osservati.

Il coinvolgimento degli operatori di ogni intervento nelle attività di monitoraggio e valutazione ha consentito di comprendere dalla loro prospettiva i cambiamenti attesi e osservati e di includere nel

processo i principali interventi senza chiedere troppo in termini di misurazione. Ha favorito, inoltre, maggiore trasparenza nella spiegazione dei ragionamenti sottesi al cambiamento, rivelando anche incertezze riguardanti le supposizioni, e contribuendo alla predisposizione di una verifica dei risultati sulla base di principi di ricerca validi.

Come illustrato nella tabella 7, i dati raccolti dagli operatori dei singoli interventi si sono resi necessari per guidarci nella costruzione di un modello logico generale che rappresentasse un percorso chiaro per la creazione dei cambiamenti attesi (Anderson, 2005; GECES, 2015). La base di un buon sistema di misurazione, infatti, è un modello chiaramente articolato che collega le azioni agli impatti. Senza una chiara comprensione dell'impatto che si spera di raggiungere e l'analisi della catena logica di eventi che porteranno a tale impatto, sarebbe difficile concepire un sistema di misurazione dello stesso (Epstein & Yuthas, 2014).

TABELLA 7 - Modello logico del cambiamento

Teoria del cambiamento	Programma	Assunzioni/ipotesi
Obiettivo	Riduzione del numero di bambini in povertà educativa nella fascia 0-6	
Impatto	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento delle risorse di tipo educativo e culturale per il territorio e le famiglie • Aumento della capacità dei bambini nella fascia 3-6 di essere resilienti, cioè di resistere agli effetti negativi della povertà educativa reagendo ad essi e realizzando pienamente se stessi 	<ul style="list-style-type: none"> • La comunità genera autonomamente iniziative e opportunità educative e culturali per la prima infanzia • I bambini migliorano le loro competenze cognitive e non cognitive sviluppando capacità di resilienza
Risultati (outcome)	<ol style="list-style-type: none"> 1. I bambini incrementano competenze cognitive (alfabetiche, di iniziativa e autoregolazione) e non cognitive (emotivo-relazionali) 2. Gli insegnanti potenziano competenze didattiche e relazionali 3. La comunità sviluppa competenze di progettazione e gestione di opportunità e iniziative per la prima infanzia 	<ul style="list-style-type: none"> • Le accresciute competenze degli insegnanti e della comunità ricadono sui bambini favorendo una migliore resilienza • Nella comunità si genera un circolo virtuoso di auto-apprendimento che produce l'attivazione continua e costante di iniziative e opportunità per l'infanzia
Realizzazioni (output)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interventi sulle capacità cognitive e non cognitive dei bambini <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Laboratori rivolti agli alunni di 3-6 anni: <ul style="list-style-type: none"> • Lab. Giocare con le parole • Lab. potenziamento cognitivo • Lab. L'albero dei cuori • Lab. danze e giochi cantati • Lab. interculturale • Lab. la fabbrica degli strumenti • Rappresentazioni teatrali 2. Interventi sulla qualità dell'offerta formativa e delle relazioni in ambito scolastico <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Formazione insegnanti: <ul style="list-style-type: none"> • Corso Giocare con le parole • Corso Tecnologie e potenziamento cognitivo • Corso Il gioco del teatro • Corso Danze e giochi cantati • Forum genitori-insegnanti • Corso Strumenti per una didattica attiva 2.2 Formazione genitori: <ul style="list-style-type: none"> • Corso Giocare con le parole • Forum genitori-insegnanti 3. Interventi sulla qualità delle relazioni e la capacità di autodeterminarsi della comunità <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Interventi rivolti alla comunità: <ul style="list-style-type: none"> • Mappatura risorse • Tavoli di confronto e progettazione • Carta dei servizi partecipata • Offerte culturali 	<ul style="list-style-type: none"> • I beneficiari (insegnanti, genitori e bambini) partecipano attivamente alle iniziative • I beneficiari (la comunità) sfruttano il polo informativo/di consulenza e i materiali prodotti per acquisire nuove conoscenze sulla prima infanzia e relativi servizi
Risorse (input)	<ul style="list-style-type: none"> • Risorse finanziarie • Personale specializzato in ambito socioeducativo • Spazi idonei per le attività socioeducative: scuole, teatro, Centro d'Arte e Culturale • Attrezzature varie 	Le risorse economiche, il personale, gli spazi e le attrezzature sono sufficienti

2.3.2 Indicatori

A partire dal modello logico del cambiamento e sulla base degli strumenti valutativi scelti è stato definito un quadro di indicatori pertinente ad ogni risultato, che rispondesse in maniera idonea alla complessità dell'intervento e alle esigenze dei soggetti interessati (Tab. 8).

TABELLA 8 - Quadro degli indicatori di risultato

IMPATTO GENERALE: RIDUZIONE DELLA POVERTÀ EDUCATIVA		
DIMENSIONI DI ANALISI SPECIFICHE	VARIABILI	DESCRITTORI
INCREMENTO COMPETENZE BAMBINI NELLA FASCIA 3-6	COMPETENZE COGNITIVE DI TIPO ALFABETICO	Unisce le sillabe di una parola (sintesi sillabica)
		Discrimina parole differenti per un solo tratto acustico
		Individua il suono finale di una parola (ricognizione di rime)
		Discrimina non parole differenti per un solo tratto acustico
		Riconosce la sillaba iniziale di parola
		Segmenta le sillabe di una parola
	COMPETENZE COGNITIVE DI TIPO ESECUTIVO: AUTOREGOLAZIONE	Controlla i suoi stati emotivi, anche in situazioni sociali
		Controlla i suoi comportamenti in situazioni sociali
		Si concentra su strumenti di gioco o attività ludiche
		Ricorda istruzioni, consegne, indicazioni
		Esegue istruzioni
		Esegue azioni/passaggi per completare un compito
		Porta a termine un compito, con o senza direttive
		Se aiutato comprende l'errore e non lo ripete
		È capace di riordinare seguendo uno o più principi
		Si adatta a situazioni/persone/attività nuove o a cambiamenti di routine
		Ha fiducia nelle proprie capacità
		Continua a provare dopo aver fallito
		Cerca strategie alternative per risolvere un problema

	COMPETENZE COGNITIVE DI TIPO ESECUTIVO: INIZIATIVA	Prova o chiede di provare attività nuove
		Inizia o organizza giochi con altri bambini
		Mostra interesse nell'apprendere cose nuove
		Prende decisioni da solo
	COMPETENZE NON COGNITIVE DI TIPO EMOTIVO-RELAZIONALE	Si comporta in modo tale da suscitare l'attenzione degli adulti
		Mostra felicità o eccitazione nel vedere i suoi genitori
		Mostra affetto verso gli adulti di riferimento
		Chiede agli adulti di giocare o fare delle attività insieme
		Ha fiducia negli adulti di riferimento e crede in quello che dicono
		Chiede aiuto a bambini o adulti quando necessario
		Mostra contentezza quando gioca con altri bambini
		Attende con impazienza attività sociali (per es. compleanni o gite)
		Mostra preferenza per un adulto, un insegnante o un genitore
		Ascolta e rispetta gli altri
		Controlla la rabbia
		Mostra capacità di condivisione con altri bambini
		Gestisce adeguatamente le frustrazioni
		Considera un'altra possibilità quando la prima non è possibile
		Collabora con gli altri bambini
Si calma da solo		
Gioca bene con gli altri		
		Elabora e negozia un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica
		Propone elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione con i colleghi
		Propone e si avvale di attività di valutazione e apprendimento tra colleghi (peer-review e peer-learning)
		Focalizza l'attenzione dell'intero gruppo docente (team,

POTENZIAMENTO COMPETENZE DOCENTI	RELAZIONALI	collegio docenti, ecc.) sui temi dell'inclusione
		Contribuisce alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, enti, associazioni di genitori, ecc.)
		Propone, valorizza e gestisce situazioni di confronto tra allievi, affinché emergano proposte utili a migliorare l'organizzazione della scuola
		Si impegna negli interventi di miglioramento dell'organizzazione della scuola
		Organizza riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi
		Comunica ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti
		Mette in atto un rapporto continuativo con le famiglie in modo tale da costruire un clima collaborativo per elaborare i progetti educativi dei bambini
	DIDATTICHE	Propone attività laboratoriali, pratiche e/o motorie che consentono di mettere in atto le competenze e verificarne il conseguimento
		Progetta e realizza materiali e strumenti che consentono agli alunni di raggiungere autonomamente gli obiettivi di apprendimento
		Propone attività che favoriscono la libera espressione degli alunni coinvolgendo la sfera emozionale
		Utilizza le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare il funzionamento cognitivo degli studenti e potenziare abilità trasversali
		Progetta le attività della classe tenendo conto dei bisogni educativi speciali di alcuni allievi, in modo da favorirne l'inclusione
		Propone attività nelle quali gli allievi sono protagonisti di processi volti a costruire conoscenze, sviluppare abilità e/o risolvere problemi
		Costruisce un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli alunni
		Sviluppa la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento
Elabora strumenti e processi che potenziano negli allievi		

		autonomia e autoregolazione
		Costruisce e condivide con la classe regole chiare
		Cura l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica
INCREMENTO DELLE OPPORTUNITÀ EDUCATIVE ALL'INTERNO DELLA COMUNITÀ	IMPLEMENTAZIONE SERVIZI/INIZIATIVE	Numero di nuovi servizi integrativi e presidi territoriali complementari al servizio scuola di infanzia (fascia 3-6 anni)
		Numero di iniziative/interventi promossi e gestiti direttamente dalla comunità educante

2.3.3 Disegno valutativo: metodi

La valutazione degli esiti di un progetto complesso quale quello oggetto del presente rapporto, è stato condotto su due livelli, quello degli outcome e quello degli impatti. Testare ogni intervento separatamente consente di confrontarli per identificare l'alternativa più efficace per raggiungere un determinato risultato. Il programma però deve essere valutato anche nel suo insieme con l'obiettivo di comprendere se i risultati raggiunti in ogni singolo intervento hanno complessivamente contribuito al raggiungimento degli impatti previsti, generando un cambiamento sostanziale e duraturo per i suoi beneficiari e la comunità più estesa nella quale sono inseriti.

Nel nostro specifico programma abbiamo pianificato in primo luogo la misurazione dei risultati di ogni intervento in termini di competenze sviluppate dalle diverse categorie di beneficiari (bambini e insegnanti), e in secondo luogo come le diverse competenze implementate si sono tradotte negli impatti desiderati: sviluppo della capacità dei bambini di essere resilienti agli effetti della povertà educativa e promozione/gestione autonoma da parte della comunità di iniziative e opportunità per la prima infanzia.

La complessità dei progetti di tipo socioeducativo, dovuta al fatto che si rivolgono a differenti categorie di beneficiari, che propongono interventi diversificati tra loro e richiedono la valutazione di competenze talvolta di difficile misurazione, impone necessariamente un disegno valutativo multi-approccio. Pertanto, sulla base della categorizzazione degli approcci alla valutazione d'impatto proposta da Stern (2016), è stato costruito un disegno valutativo misto che integra diversi approcci e, all'interno degli stessi, differenti metodi e strumenti. Come emerge dalla tabella 9, per diversi interventi non è stato possibile attuare studi di tipo controfattuale; in particolare le competenze degli insegnanti hanno richiesto metodi di tipo partecipativo e strumenti di indagine qualitativi, così come le competenze non cognitive dei bambini.

Le competenze cognitive degli alunni, invece, sono state testate con studi di tipo controfattuale e/o statistico-longitudinale attraverso strumenti standardizzati. Sono stati utilizzati, dunque, valutazioni e punteggi quantitativi insieme a descrizioni qualitative e narrative dei cambiamenti. Queste ultime hanno fornito un quadro dettagliato degli interventi e sono servite come fonte per sostenere un giudizio formativo. Inoltre, hanno aiutato a comprendere le parti interessate, le problematiche emerse e a sviluppare teorie sui migliori metodi per affrontarle.

I risultati e gli impatti specificati nel modello logico (Tab. 7), ulteriormente dettagliati attraverso l'esplicitazione degli indicatori (Tab. 8), hanno guidato la costruzione di un sistema di misurazione che testasse le relazioni causali espresse (Tab. 9).

TABELLA 9 - Disegno valutativo

LIVELLO VALUTATIVO	CAMPIONE	APPROCCIO	VARIABILE DIPENDENTE	Strumento valutativo	INTERVENTO
OUTCOME	ALUNNI NELLA FASCIA 3-6 ANNI	Quasi-sperimentale-controfattuale	Competenze cognitive di tipo alfabetico	Test CMF	Metafonologico
		Quasi-sperimentale-controfattuale	Competenze cognitive di tipo esecutivo	Questionario BRIEF-P	Potenziamento cognitivo
				Questionario CHEXI	
	Osservazione	Competenze non cognitive (emotivo-relazionali)	Scheda di rilevazione	Potenziamento cognitivo Asse: empatia	
	INSEGNANTI SCUOLA DELL'INFANZIA	Partecipativo	Competenze professionali di tipo relazionale e didattico	QUESTIONARIO DI BILANCIO DELLE COMPETENZE	Percorsi formativi
IMPATTI	ALUNNI NELLA FASCIA 3-6 ANNI	Statistico-longitudinale	Resilienza nei bambini in età prescolare	TEST DECA-P2	Tutti
	COMUNITÀ	Partecipativo	Generazione autonoma di iniziative e opportunità educative e culturali per la prima infanzia	FOCUS GROUP	Tutti

2.3.4 Strumenti

Di seguito, sono dettagliati gli strumenti valutativi utilizzati:

1. Test CMF (Marotta, Ronchetti, Trasciani, Vicari, 2008): test per valutare lo sviluppo delle competenze metafonologiche nei bambini dai 5 agli 11 anni; misurando la capacità dei bambini di riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole, operando con gli stessi adeguate trasformazioni, valuta i prerequisiti all'apprendimento della lettura e della scrittura e consente di individuare e intervenire precocemente sui bambini a rischio.
2. Test BRIEF-P (Gioia, Epsy, Isquith, 2014): è una scala di 63 items per genitori e insegnanti che valuta il funzionamento esecutivo dei bambini tra i 2 e i 5 anni; la struttura a questionario consente di sistematizzare la frequenza di comportamenti agiti dal bambino nella vita di tutti i giorni, a casa e a scuola, di rilevare carenze e difficoltà e intervenire tempestivamente. Si articola in cinque scale cliniche tra loro indipendenti ed empiricamente derivate, che misurano aspetti diversi delle funzioni esecutive: inibizione, shift, regolazione delle emozioni e memoria di lavoro. La somministrazione a genitori e insegnanti avviene in forma individuale (carta e matita) e richiede 20' circa.
3. Questionario CHEXI (Thorell & Nyberg, 2008 – adattamento italiano di L. Salmaso): il Childhood Executive Functioning Inventory è uno strumento di valutazione per genitori e insegnanti, sviluppato nel 2008 per misurare il funzionamento esecutivo nei bambini di età compresa tra 4 e 12 anni. Lo strumento è disponibile gratuitamente sia per i ricercatori che per i clinici, sebbene i dati normativi non siano ancora disponibili. Comprende quattro diverse sottoscale: inibizione, regolazione, memoria di lavoro, pianificazione.
4. Test DECA-P2 (LeBuffe, Naglieri, 2015): rating scale per genitori e insegnanti valuta i fattori di protezione legati alla resilienza nei bambini tra i 3 e i 5 anni; misura e descrive i punti di forza e i bisogni di un bambino relativamente ai fattori di protezione legati alla resilienza consentendo di individuare molto precocemente i bambini a rischio.
5. Questionario di bilancio delle competenze degli insegnanti: è stato utilizzato, riadattandolo alle specifiche esigenze del progetto, il questionario di bilancio delle competenze dei docenti neoassunti progettato da INDIRE nel 2018.

2.4 Raccolta, tempistica e analisi dati

2.4.1 Valutazione competenze insegnanti

2.4.1.1 I annualità: A.S. 2018/19

Durante la prima annualità di sviluppo del progetto abbiamo rilevato che la maggiorparte delle ore di intervento è stata destinata all'incremento delle competenze didattiche e relazionali degli insegnanti. In ragione di ciò, in accordo con i partner di progetto, abbiamo predisposto un'indagine qualitativa sulle competenze acquisite dagli stessi e sulle ricadute nella didattica mediante questionario e interviste informali alle docenti referenti del progetto. Il questionario è stato inviato in formato digitale al termine dell'anno scolastico 2018/19 ai docenti della scuola dell'infanzia appartenenti ai tre istituti comprensivi coinvolti nel progetto (v. appendice C).

Al questionario hanno risposto 43 docenti appartenenti ai tre istituti comprensivi coinvolti: 15 dell'I.C. Pirri 1-2, 15 dell'I.C. "Via Stoccolma" di Cagliari e 13 dell'I.C. "Monsignor Saba" di Elmas (Graf. 26).

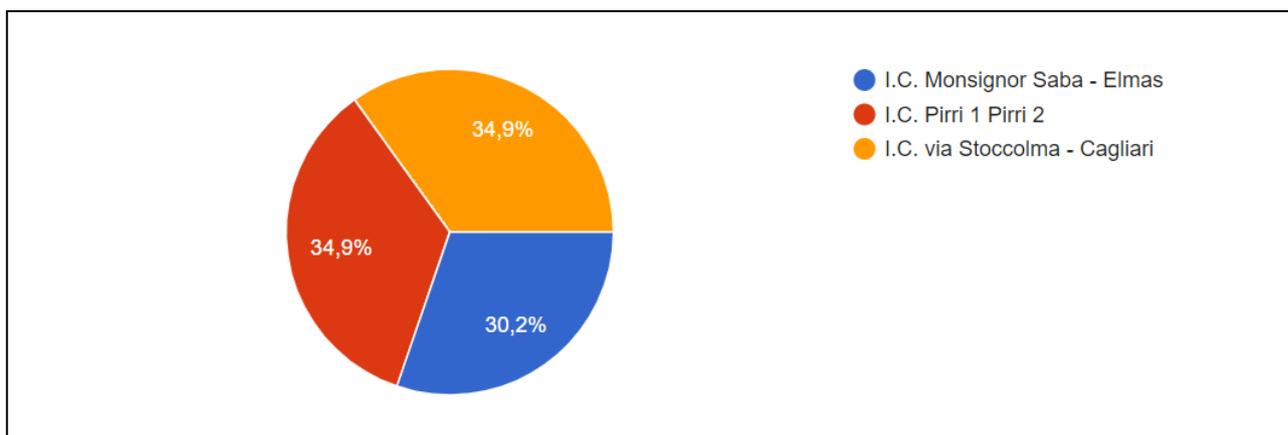


Grafico 26 Docenti coinvolti nella valutazione suddivisi per Istituto Comprensivo di appartenenza

Gli eventi formativi con il più alto numero di partecipanti sono stati il corso sulle competenze metafonologiche "Giocare con le parole" (27 partecipanti) e quello sul potenziamento cognitivo organizzato da S.ApI.E (30 partecipanti) (Graf. 27).

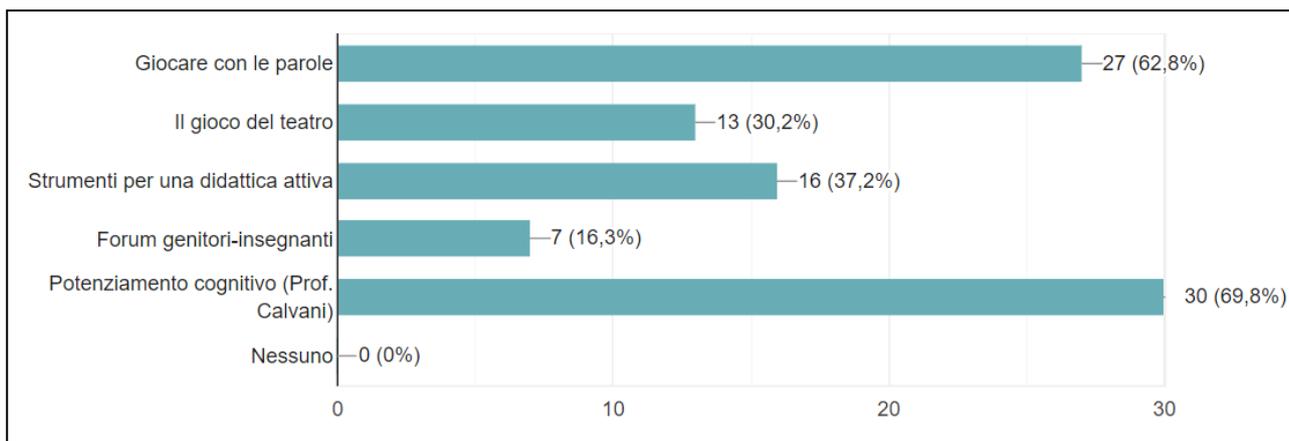


Grafico 27 Partecipazione degli insegnanti agli eventi formativi

In una scala da 1 a 5, dove 1 significa assolutamente non significativa e 5 assolutamente significativa, 24 insegnanti ritengono di aver migliorato moltissimo le proprie competenze professionali, 16 molto e solo 3 abbastanza (Graf. 28).

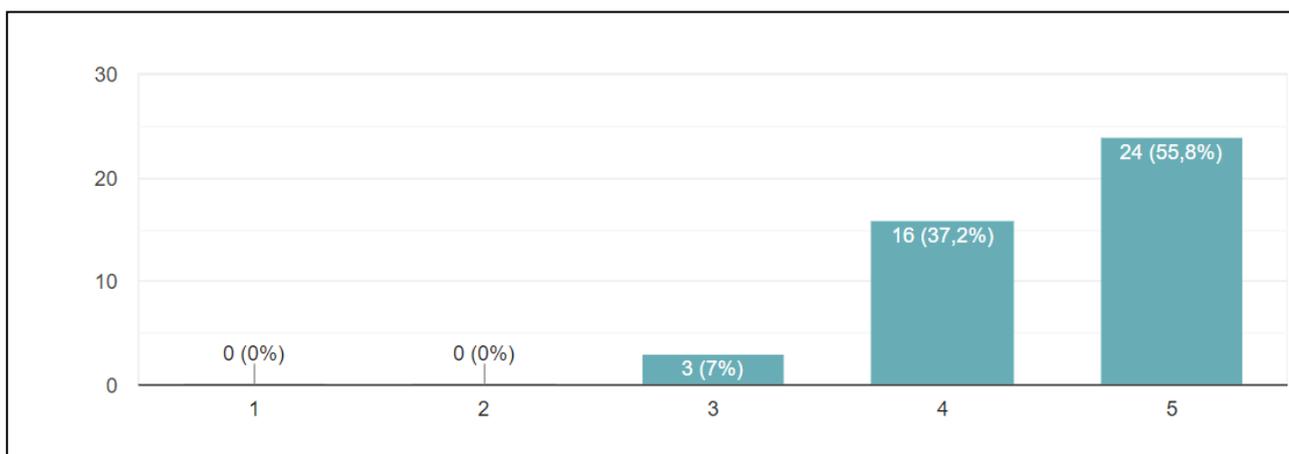


Grafico 28 Autovalutazione degli insegnanti rispetto al miglioramento complessivo delle competenze professionali

Nel grafico seguente è possibile osservare il rapporto tra il numero dei partecipanti ai singoli corsi di formazione e il numero di coloro che li hanno ritenuti utili per il proprio sviluppo professionale (Graf. 29).

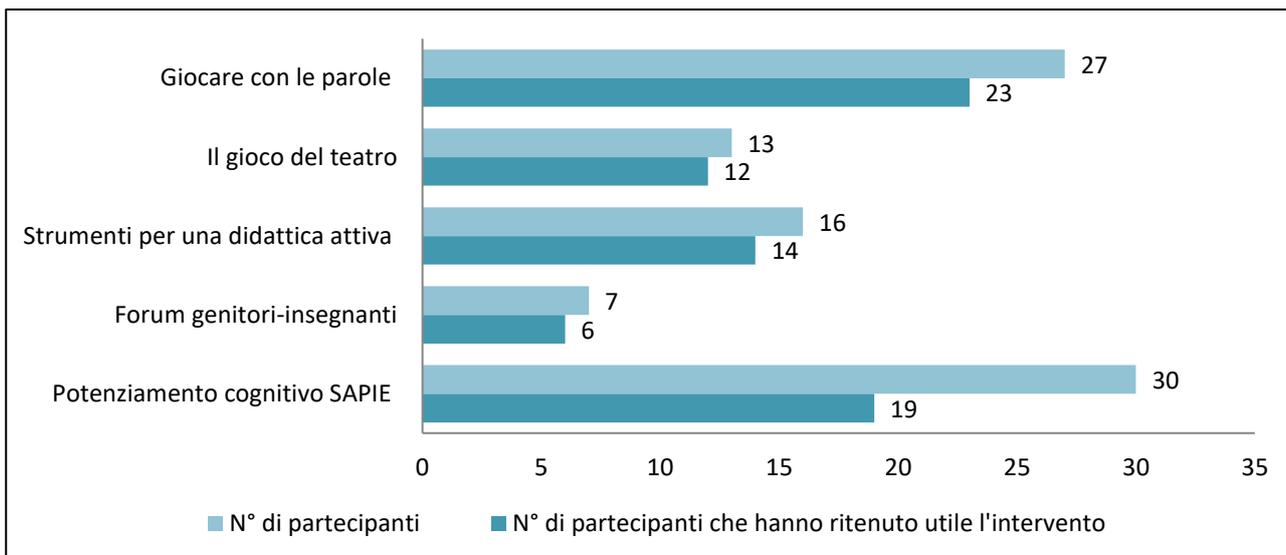


Grafico 29 Confronto tra il numero di docenti partecipanti ai corsi e il numero di coloro che li hanno ritenuti utili

Oltre ai corsi di formazione specifici le insegnanti hanno partecipato a uno o più laboratori rivolti agli alunni arricchendo così la loro esperienza formativa complessiva. Nel grafico 30 è possibile osservare le percentuali di partecipazione.

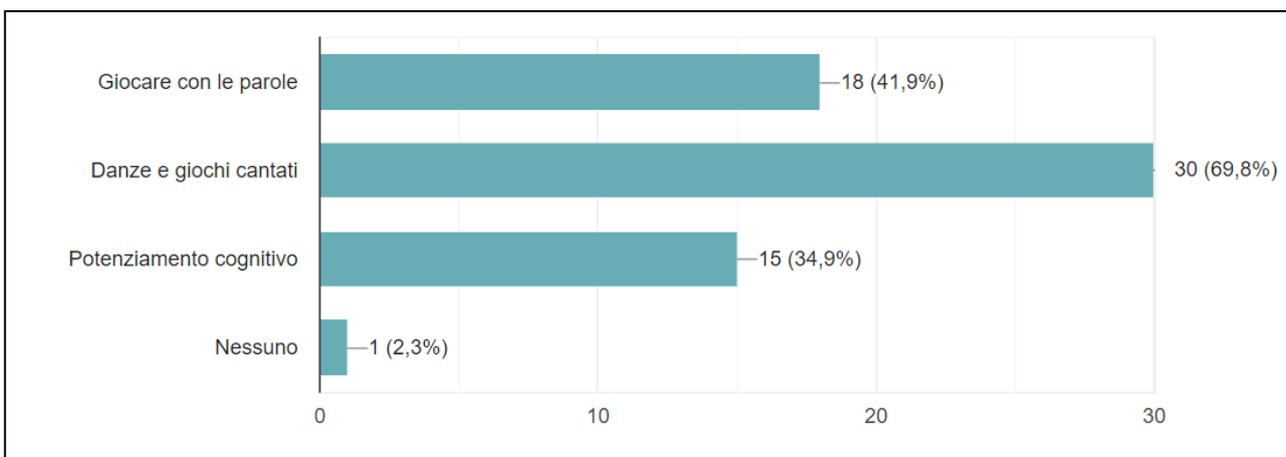


Grafico 30 Partecipazione degli insegnanti ai laboratori rivolti agli alunni

Come si può osservare nel grafico 31, 42 insegnanti su 43 hanno ritenuto la partecipazione ai laboratori per gli alunni un importante momento formativo.

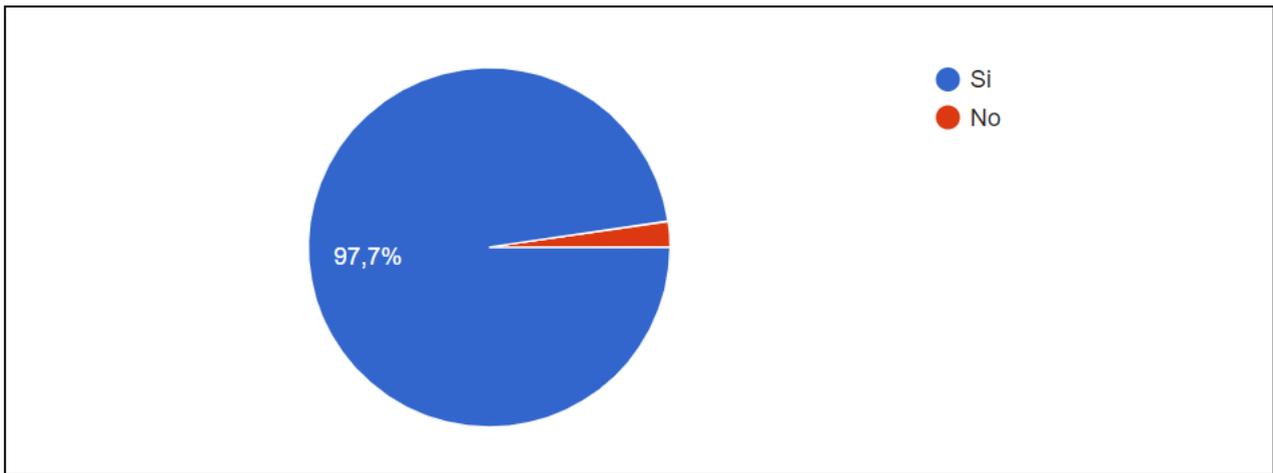


Grafico 31 Utilità formativa della partecipazione ai laboratori per gli alunni

Nei grafici 32 e 33 è possibile osservare quali competenze gli insegnanti ritengono di aver acquisito in ogni evento formativo al quale hanno partecipato, intendendo con ciò sia i corsi sia i laboratori rivolti agli alunni nei quali hanno svolto il ruolo di osservatori.

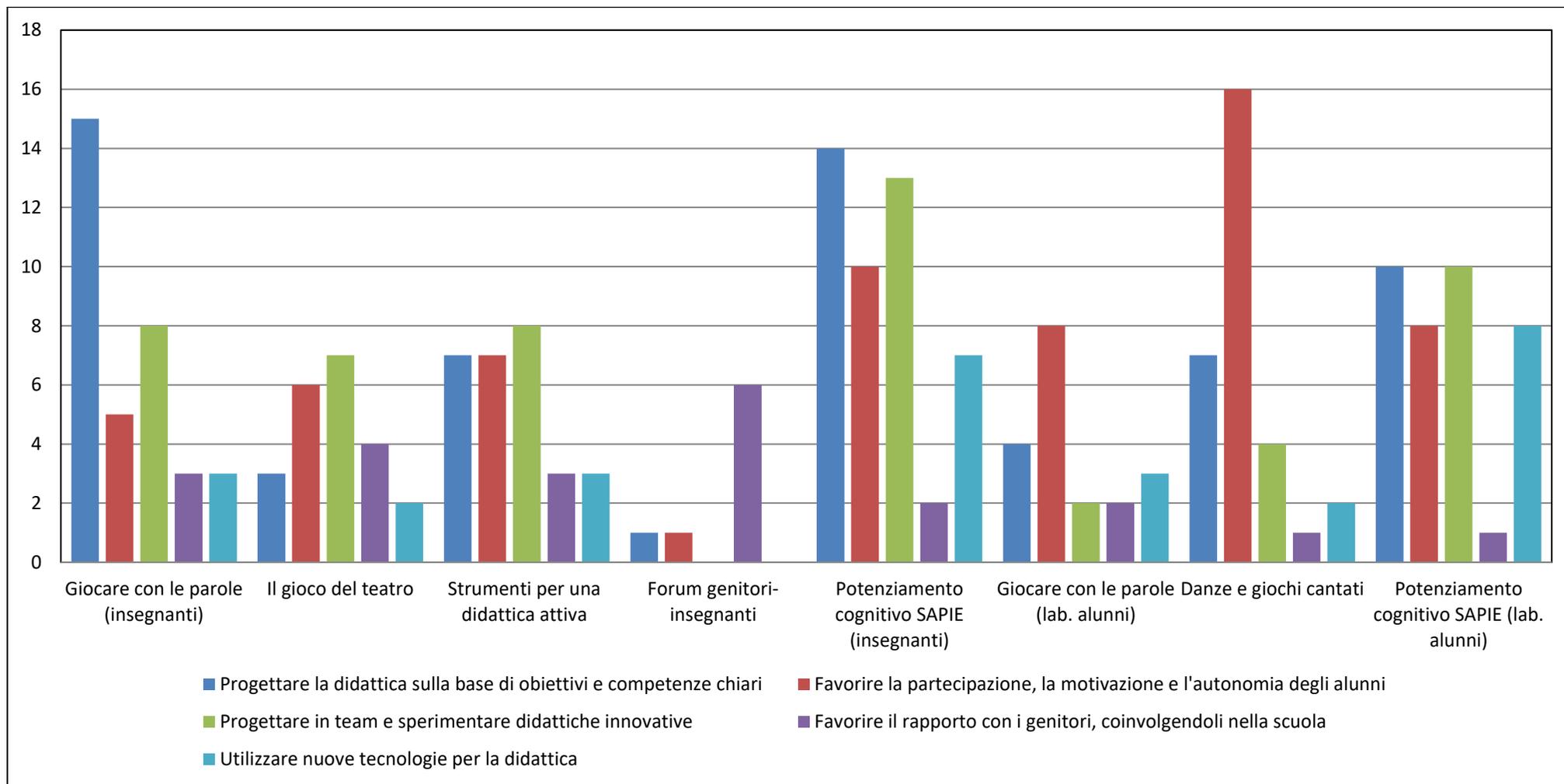


Grafico 32 Tipologia di competenze professionali sviluppate per ogni evento formativo (corso e/o laboratorio alunni)

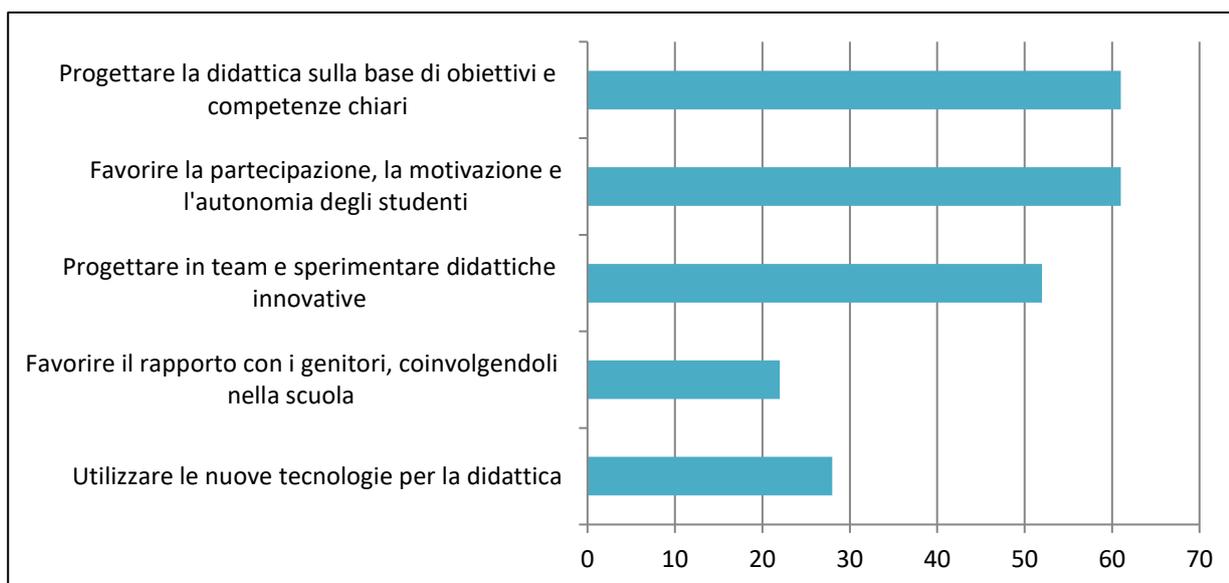


Grafico 33 Competenze professionali specifiche generate

Considerando il livello di competenza generale sviluppata per intervento, l'evento formativo che ha generato complessivamente maggior competenza durante la prima annualità è stato il *Laboratorio di potenziamento cognitivo* rivolto agli alunni promosso da S.ApI.E. A questo seguono il corso *Strumenti per una didattica attiva* e il *Gioco del teatro* (Graf. 34).

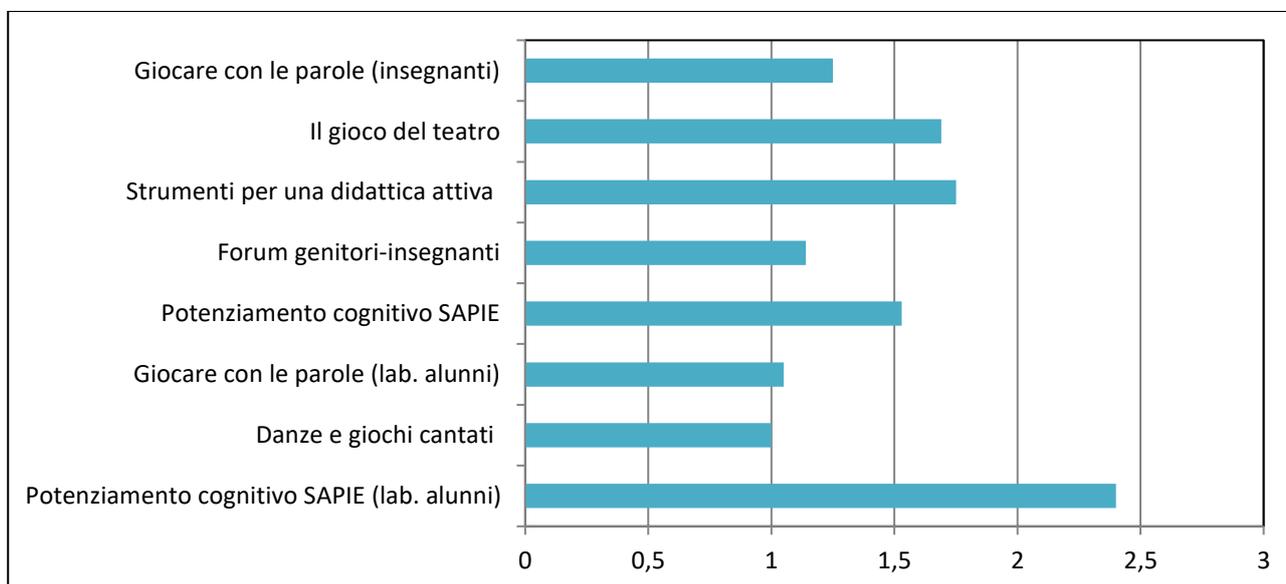


Grafico 34 Misura della competenza complessiva generata per singolo evento formativo

Dai grafici 35 e 36 è possibile osservare il rapporto tra numero dei partecipanti e numero di coloro che hanno trasferito le competenze acquisite nell'attività in classe. L'evento formativo con

maggior ricaduta sull'attività didattica è stato il corso *Il gioco del teatro* seguito da *Giocare con le parole* (corso e laboratorio alunni).

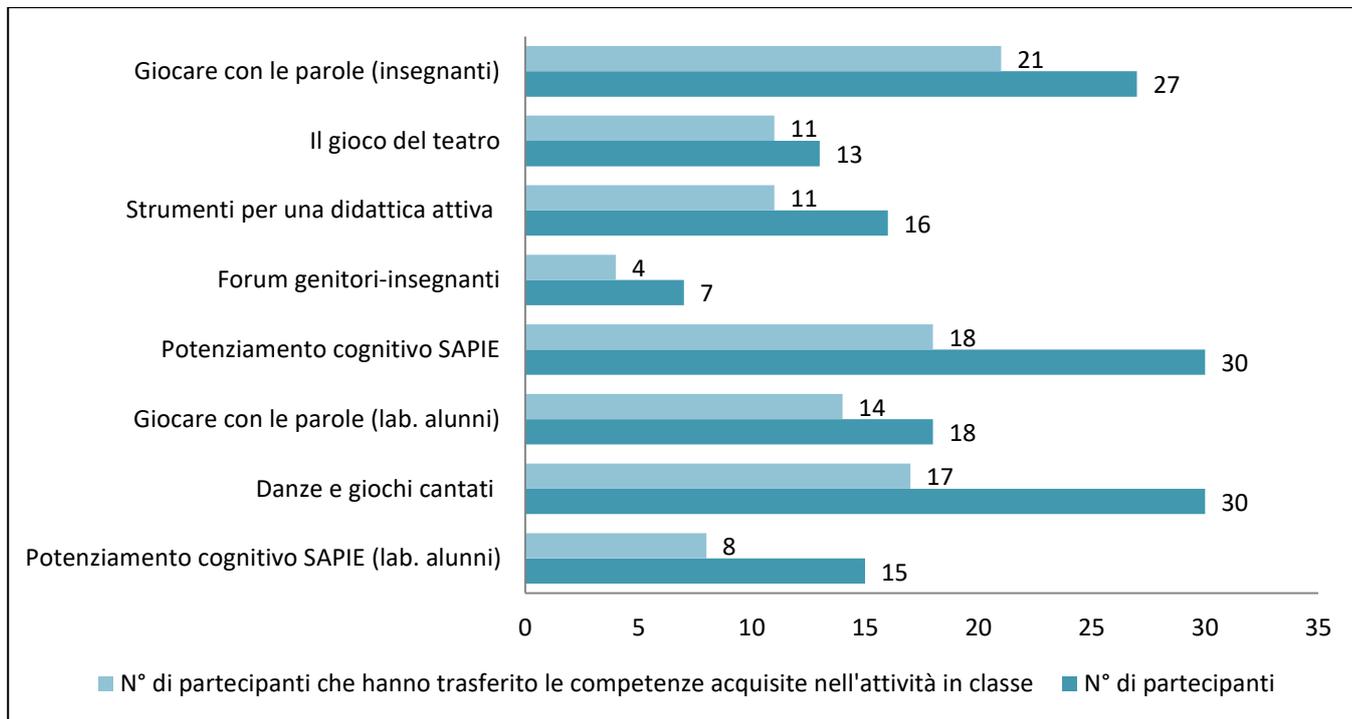


Grafico 35 Trasferimento delle competenze acquisite nell'attività in classe

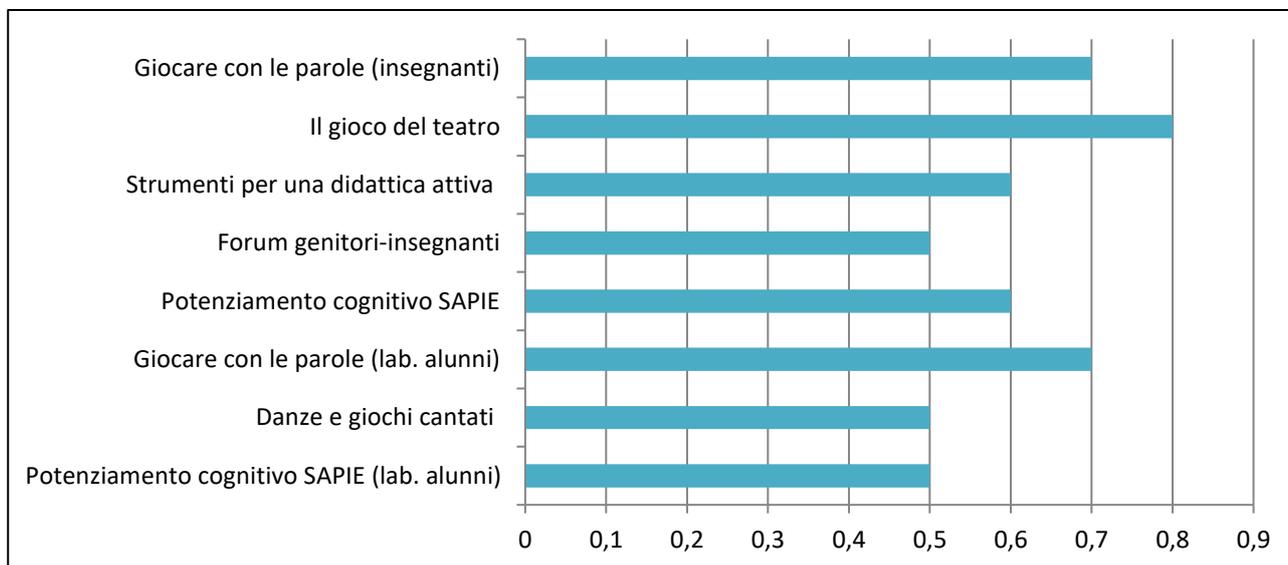


Grafico 36 Ricaduta sull'attività didattica di ogni evento formativo

Osservando il grafico 37 notiamo che alla competenza che le insegnanti ritengono di aver acquisito non corrisponde un'uguale ricaduta sull'attività didattica (37).

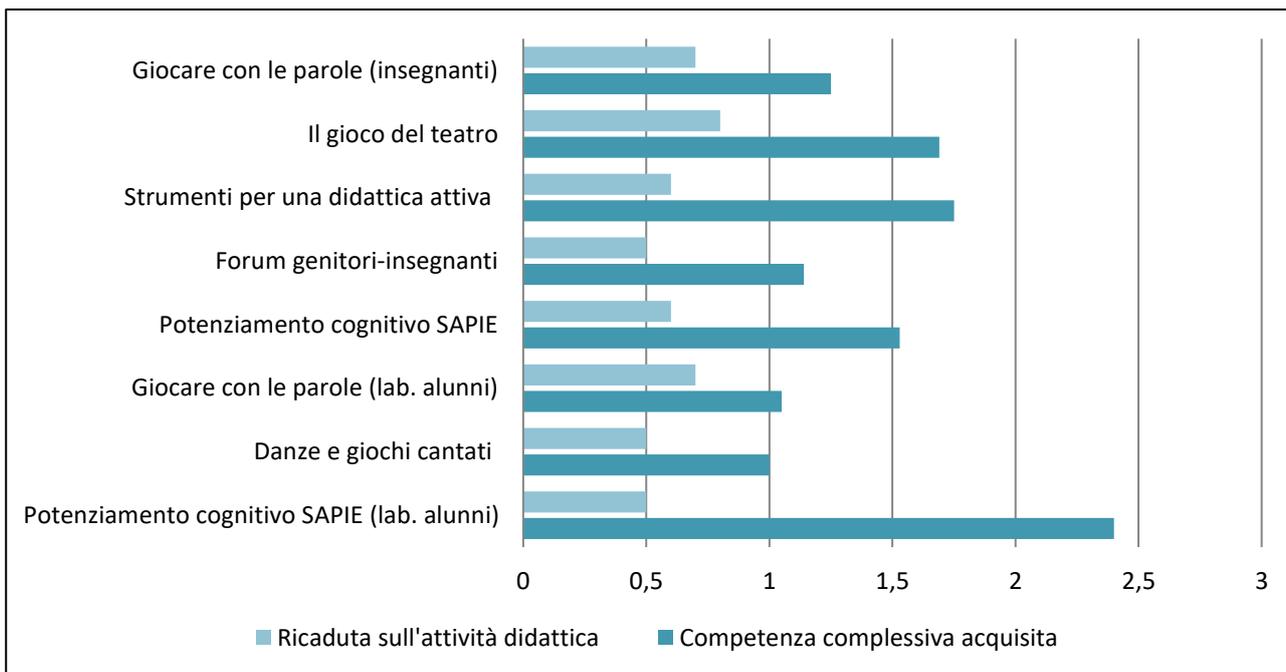


Grafico 37 Rapporto tra competenza acquisita e ricaduta sull'attività didattica

Nei grafici 38 e 39 osserviamo la frequenza e la modalità con la quale, settimanalmente, le insegnanti trasferiscono le attività e le strategie didattiche apprese nel lavoro con gli alunni

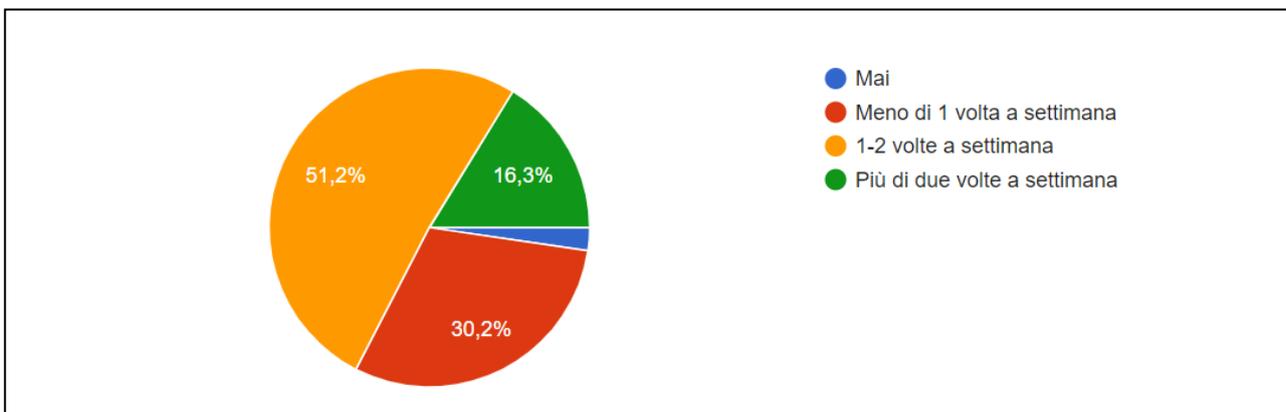


Grafico 38 Frequenza nella proposta in classe delle attività o strategie didattiche apprese

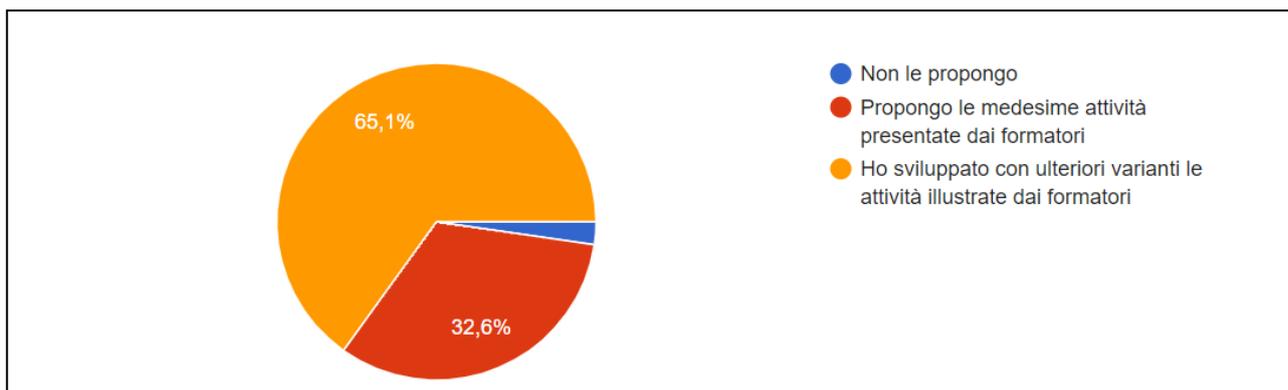


Grafico 39 Modalità di proposta in classe delle attività o strategie didattiche apprese

Nei grafici 40 e 41 emerge che gli eventi formativi che hanno proposto attività e strategie didattiche più innovative rispetto alle competenze pregresse delle insegnanti sono stati il *Forum genitori-insegnanti* e il corso di potenziamento cognitivo S.ApI.E.

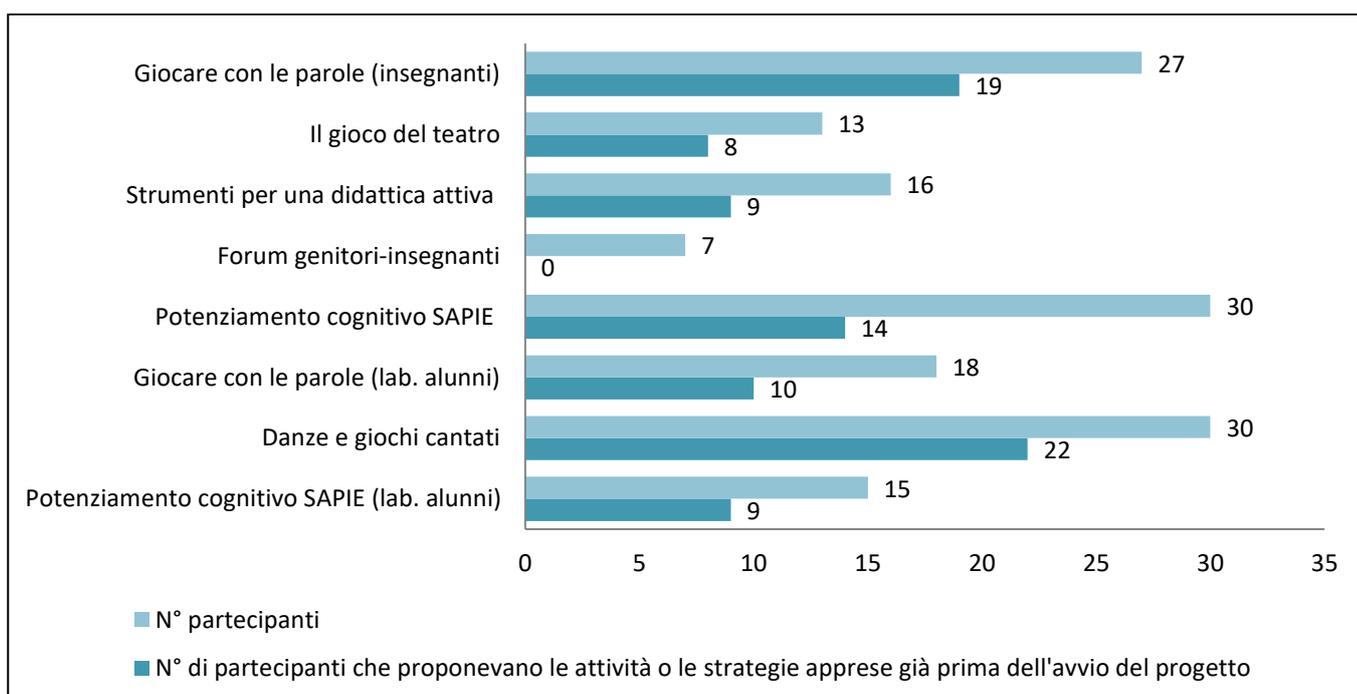


Grafico 40 Numero di partecipanti per evento formativo che proponevano le attività/strategie apprese già prima dell'avvio del progetto

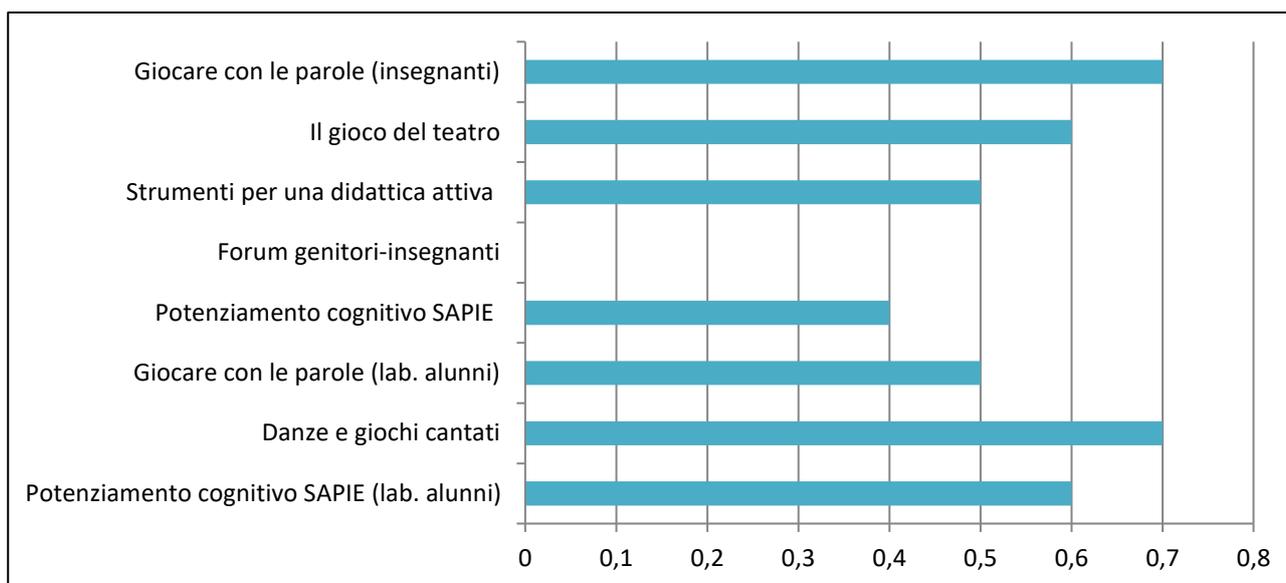


Grafico 41 Misura delle pre-conoscenze relativamente alle attività o strategie didattiche proposte durante gli eventi formativi

Interpretazione dei dati

Durante la prima annualità di sviluppo del progetto abbiamo rilevato che la maggior parte delle ore di intervento è stata destinata all'incremento delle competenze didattiche e relazionali degli insegnanti. In ragione di ciò e in accordo con i partner di progetto abbiamo predisposto un'indagine qualitativa sulle competenze acquisite dagli stessi e sulle ricadute nella didattica mediante questionario e interviste informali alle docenti referenti del progetto. Il questionario è stato inviato in formato digitale al termine dell'anno scolastico ai docenti della scuola dell'infanzia appartenenti ai tre istituti comprensivi coinvolti nel progetto.

Al questionario hanno risposto 43 docenti appartenenti ai tre istituti comprensivi coinvolti: 15 appartenenti all'I.C. Pirri 1-2, 15 all'I.C. "Via Stoccolma" di Cagliari e 13 all'I.C. "Monsignor Saba" di Elmas

Gli eventi formativi che hanno riscontrato maggiore partecipazione sono stati il corso sulle competenze metafonologiche *Giocare con le parole* e quello sul *Potenziamento cognitivo* promosso da S.ApI.E. Al *Forum genitori-insegnanti* hanno partecipato solo 7 insegnanti perché, per problemi organizzativi delle scuole, è stato possibile proporlo in un solo istituto comprensivo, l'I.C. Pirri 1-2. La totalità degli insegnanti coinvolti ritiene di aver migliorato complessivamente le proprie competenze professionali e tutti gli interventi di formazione promossi sono stati riconosciuti utili dalla quasi totalità dei partecipanti. L'unico intervento formativo che è stato riconosciuto utile solo da 19 insegnanti su 30 partecipanti è stato il corso sul *Potenziamento cognitivo* promosso da

S.ApI.E. Questo dato si può spiegare con il fatto che il corso si è articolato in un primo modulo di tipo teorico al quale hanno partecipato docenti provenienti da tutti e tre gli istituti comprensivi coinvolti, e in un secondo modulo di tipo pratico-sperimentale al quale hanno partecipato solo le insegnanti dell'I.C. "Via Stoccolma" di Cagliari. Da ciò desumiamo che i docenti non abbiano percepito un incremento nella propria competenza professionale, quando la formazione non ha assunto forme pratico-laboratoriali o non ha avuto immediati risvolti sull'attività didattica.

Oltre ai corsi di formazione specifici, le insegnanti hanno partecipato a uno o più laboratori rivolti agli alunni arricchendo così la loro esperienza formativa complessiva. La quasi totalità degli insegnanti ha ritenuto la partecipazione ai laboratori per gli alunni un importante momento formativo.

Complessivamente le azioni promosse, intendendo con ciò sia i corsi di formazione sia laboratori per gli alunni ai quali gli insegnanti hanno partecipato in qualità di osservatori, sono intervenute maggiormente sulle seguenti competenze:

1. progettare la didattica sulla base di obiettivi e competenze chiari
2. favorire la partecipazione, la motivazione e l'autonomia degli alunni
3. progettare in team e sperimentare didattiche innovative.

Le azioni promosse hanno implementato in misura minore, invece, le competenze riferibili alla relazione con i genitori e all'uso di nuove tecnologie nella didattica. Questo dato si può spiegare con il fatto che, durante la prima annualità del progetto, si è scelto di coinvolgere i genitori in misura graduale, avvicinandoli progressivamente attraverso il coinvolgimento nelle attività proposte ai bambini. Queste prime forme di contatto hanno creato un clima di fiducia nei confronti degli operatori e hanno aperto a un maggior coinvolgimento dei genitori nelle due annualità successive. Anche per quanto riguarda l'introduzione delle nuove tecnologie nella didattica il dato appare realistico in quanto un uso più intensivo delle stesse è stato attivato nei laboratori per gli alunni solo durante la seconda e terza annualità, con particolare riferimento al laboratorio di *Potenziamento cognitivo* promosso dal CNR-ITD.

Considerando la quantità di competenza generale sviluppata per intervento, l'evento formativo che ha generato complessivamente maggior competenza è stato il laboratorio di potenziamento cognitivo rivolto agli alunni promosso da S.ApI.E. Presumibilmente questo dato è da attribuire al fatto che si è trattato di un intervento di circa 140 h che hanno condotto direttamente le insegnanti con la supervisione del Prof. Calvani. A questo seguono il corso di formazione *Strumenti per una didattica attiva*, durante il quale le insegnanti hanno imparato a costruire strumenti e materiali in legno per favorire l'auto-apprendimento negli alunni, e il *Gioco del teatro* che, allo stesso modo, ha

fornito strategie e tecniche didattiche immediatamente spendibili in classe. Si tratta dei due corsi sui quali è stato speso il maggior numero di ore di formazione, 30 h per ciascuno. Questi dati ci fanno pensare che il fattore tempo sia determinante nella generazione di maggiore o minore competenza.

Gli eventi formativi che hanno proposto attività e strategie didattiche più innovative rispetto alle competenze pregresse delle insegnanti sono stati il *Forum genitori-insegnanti* e il corso di potenziamento cognitivo S.ApI.E.

Per quanto riguarda il trasferimento delle competenze acquisite nell'attività in classe, l'evento formativo con maggiore ricaduta sull'attività didattica è stato il corso *Il gioco del teatro* seguito da *Giocare con le parole* (sia il corso che il relativo laboratorio alunni). Complessivamente, però, alla competenza che le insegnanti ritengono di aver acquisito non corrisponde un'uguale ricaduta sull'attività didattica. Lo scarto tra competenza complessiva acquisita in ogni evento formativo e la ricaduta nell'attività didattica è ampio per tutte le azioni. Questo dato potrebbe essere dovuto ad una sovrastima della competenza acquisita o a difficoltà logistico-organizzative che ne hanno impedito il trasferimento nella didattica.

2.4.1.2 II-III annualità (2019-2021)

Nella seconda annualità di sviluppo del progetto è stata predisposta un'indagine qualitativa di tipo longitudinale per valutare l'impatto degli eventi formativi sulle competenze professionali degli insegnanti. È stato predisposto un questionario di bilancio delle competenze che i docenti della scuola dell'infanzia appartenenti ai tre istituti comprensivi coinvolti nei progetti hanno completato online all'inizio dell'anno scolastico 2019/20 e al termine dell'anno scolastico 2020/21, cioè a conclusione dei principali interventi formativi. Lo strumento (v. appendice D), predisposto sulla base del questionario di bilancio delle competenze dei docenti neoassunti progettato da INDIRE nel 2018, è stato riadattato per valutare, nello specifico, se le competenze didattiche e di tipo relazionale degli insegnanti sono state implementate dagli interventi formativi promossi.

Su 70 docenti coinvolti nel progetto hanno risposto al questionario iniziale 36 insegnanti e 42 a quello finale. Per ogni item era possibile fornire una risposta su una scala graduata da 1 a 5, dove 1 significa per niente e 5 molto.

I dati raccolti nell'indagine iniziale e finale sono riassunti nella tabella 9.

Tabella 10 - Distribuzione delle frequenze relative al bilancio delle competenze degli insegnanti

COMPETENZE		1	2	3	4	5	n.	
1.	AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica)							
1.1	Organizzare situazioni di apprendimento attive							
1.1.1	Propongo attività laboratoriali, pratiche e/o motorie che consentono di mettere in atto le competenze e verificarne il conseguimento	PRE	0 (0%)	0 (0%)	11 (30,6%)	12 (33,3%)	13 (36,1%)	36
		POST	0 (0%)	2 (4,7%)	4 (9,5%)	21 (50%)	15 (53,7%)	42
1.1.2	Progetto e realizzo materiali e strumenti che consentono agli alunni di raggiungere autonomamente gli obiettivi di apprendimento	PRE	0 (0%)	1 (2,8%)	10 (27,8%)	17 (47,2%)	8 (22,2%)	36
		POST	0 (0%)	2 (4,7%)	10 (23,8%)	19 (45,2%)	11 (26,1%)	42
1.1.3	Propongo attività che favoriscono la libera espressione degli alunni coinvolgendo la sfera emozionale	PRE	0 (0%)	1 (2,8%)	8 (22,2%)	13 (36,1%)	14 (38,9%)	36
		POST	0 (0%)	0 (0%)	3 (7,1%)	11 (26,1%)	28 (66,6%)	42
1.1.4	Utilizzo le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare il funzionamento cognitivo degli studenti e potenziare abilità trasversali	PRE	5 (13,9%)	7 (19,4%)	13 (36,1%)	6 (16,7%)	5 (13,9%)	36
		POST	2 (4,7%)	3 (7,1%)	9 (21,4%)	19 (45,2%)	9 (21,4%)	42
1.1.5	Progetto le attività della classe tenendo conto dei bisogni educativi speciali di alcuni allievi, in modo da favorirne l'inclusione	PRE	0 (0%)	0 (0%)	5 (13,9%)	11 (30,6%)	20 (55,6%)	36
		POST	1 (2,3%)	0 (0%)	1 (2,3%)	9 (21,4%)	31 (73,8%)	42
1.2	Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento							
1.2.1	Propongo attività nelle quali gli allievi sono protagonisti di processi volti a costruire conoscenze, sviluppare abilità	PRE	0 (0%)	1 (2,8%)	8 (22,2%)	13 (36,1%)	14 (38,9%)	36
		POST						

	e/o risolvere problemi	POST	0 (0%)	0 (0%)	2 (4,7%)	22 (52,3%)	18 (42,8%)	42
1.2.2	Costruisco un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli alunni	PRE	0 (0%)	0 (0%)	5 (13,9%)	16 (44,4%)	15 (41,7%)	36
		POST	0 (0%)	0 (0%)	3 (7,1%)	15 (35,7%)	24 (57,1%)	42
1.2.3	Sviluppo la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento	PRE	0 (0%)	2 (5,65%)	7 (19,4%)	14 (38,9%)	13 (36,1%)	36
		POST	0 (0%)	1 (2,3%)	2 (4,7%)	16 (38%)	23 (54,7%)	42
1.2.4	Progetto strumenti e stimolo processi che potenziano negli allievi autonomia e autoregolazione	PRE	0 (0%)	1 (2,8%)	6 (16,7%)	18 (50%)	11 (30,6%)	36
		POST	0 (0%)	0 (0%)	4 (9,5%)	17 (40,4%)	21 (50%)	42
1.2.5	Costruisco e condivido con la classe regole chiare	PRE	0 (0%)	0 (0%)	3 (8,3%)	15 (41,7%)	18 (50%)	36
		POST	0 (0%)	2 (4,7%)	2 (4,7%)	13 (30,9%)	25 (59,5%)	42
1.2.6	Curo l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica	PRE	0 (0%)	0 (0%)	4 (11,1%)	13 (36,1%)	19 (52,8%)	36
		POST	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (41,7%)	27 (64,2%)	42
2.	AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA PROPRIA SCUOLA (Organizzazione)							
2.1	Lavorare in gruppo tra docenti							

2.1.1	Elaboro e negoio un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica	PRE	0 (0%)	3 (8,3%)	11 (30,6%)	9 (25%)	13 (36,1%)	36
		POST	0 (0%)	0 (0%)	9 (21,4%)	17 (40,4%)	16 (38%)	42
2.1.2	Propongo elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione con i colleghi	PRE	1 (2,8%)	6 (16,7%)	11 (30,6%)	12 (33,3%)	6 (16,7%)	36
		POST	0 (0%)	2 (4,7%)	15 (35,7%)	17 (40,4%)	8 (19%)	42
2.1.3	Innesco e mi avvalgo di attività di valutazione e apprendimento tra colleghi (peer-review e peer-learning)	PRE	0 (0%)	11 (30,6%)	10 (27,8%)	10 (27,8%)	5 (13,9%)	36
		POST	1 (2,8%)	4 (9,5%)	15 (35,7%)	12 (33,3%)	10 (23,8%)	42
2.1.4	Focalizzo l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, collegio docenti, ecc.) sui temi dell'inclusione	PRE	0 (0%)	1 (2,8%)	10 (27,8%)	14 (38,9%)	11 (30,6%)	36
		POST	0 (0%)	1 (2,8%)	8 (19%)	15 (35,7%)	18 (42,8%)	42
2.2	Partecipare alla gestione della scuola							
2.2.1	Contribuisco alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, enti, associazioni di genitori, ecc.)	PRE	3 (8,3%)	7 (19,4%)	8 (22,2%)	14 (38,9%)	4 (11,1%)	36
		POST	0 (0%)	6 (14,2%)	6 (14,2%)	14 (33,3%)	16 (38%)	42
2.2.2	Propongo, valorizzo e gestisco situazioni di confronto tra allievi, affinché emergano proposte utili a migliorare l'organizzazione della scuola	PRE	0 (0%)	4 (11,1%)	11 (30,6%)	11 (30,6%)	10 (27,8%)	36
		POST	0	4	6	19	13	42

2.2.3	Mi impegno negli interventi di miglioramento dell'organizzazione della scuola	PRE	0 (0%)	3 (8,3%)	10 (27,8%)	13 (36,1%)	10 (27,8%)	36
		POST	0 (0%)	2 (4,7%)	5 (11,9%)	14 (33,3%)	21 (50%)	42
2.3	Informare e coinvolgere i genitori							
2.3.1	Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi	PRE	7 (19,4%)	15 (41,7%)	7 (19,4%)	3 (8,3%)	4 (11,1%)	36
		POST	4 (9,5%)	6 (14,2%)	16 (38%)	10 (23,8%)	6 (14,2%)	42
2.3.2	Comunico ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti	PRE	0 (0%)	1 (2,8%)	10 (27,8%)	13 (36,1%)	12 (33,3%)	36
		POST	0 (0%)	0 (0%)	7 (16,6%)	16 (38%)	19 (45,2%)	42
2.3.3	Metto in atto un rapporto continuativo con le famiglie in modo tale da costruire un clima collaborativo per elaborare i progetti educativi dei bambini	PRE	0 (0%)	1 (2,8%)	6 (16,7%)	14 (38,9%)	15 (41,7%)	36
		POST	0 (0%)	1 (2,3%)	0 (0%)	23 (54,7%)	18 (42,8%)	42
3.	AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (Professionalità)							
3.1	Curare la propria formazione continua							
3.1.1	Documento la mia pratica didattica attraverso Unità di Apprendimento, relazioni, foto, video...	PRE	0 (0%)	0 (0%)	12 (33,3%)	10 (27,8%)	14 (38,9%)	36
		POST	0 (0%)	1 (2,3%)	3 (7,1%)	20 (47,6%)	18 (42,8%)	42
3.1.2	Utilizzo le esperienze formative per riprogettare l'azione didattica	PRE	0 (0%)	1 (2,8%)	6 (16,7%)	16 (44,4%)	13 (36,1%)	36

		POST	0 (0%)	0 (0%)	3 (7,1%)	19 (45,2%)	20 (47,6%)	42
3.1.3	Partecipo a programmi di formazione personale e professionale con colleghi, gruppi, comunità di pratiche	PRE	0 (0%)	1 (2,8%)	9 (25%)	11 (30,6%)	15 (41,7%)	36
		POST	0 (0%)	1 (2,3%)	4 (9,5%)	12 (28,5%)	25 (59,5%)	42
3.1.4	Sono coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa	PRE	5 (13,9%)	11 (30,6%)	6 (16,7%)	7 (19,4%)	7 (19,4%)	36
		POST	8 (19%)	3 (7,1%)	11 (26,1%)	12 (28,5%)	8 (19%)	42

Come emerge dalla tabella 11, sono state calcolate, preliminarmente e al termine degli interventi formativi, le medie relative alle principali competenze attese negli insegnanti.

Tabella 11 - Medie relative alle competenze degli insegnanti

	COMPETENZE DIDATTICHE			COMPETENZE RELAZIONALI		
	Organizzare situazioni di apprendimento	Coinvolgere gli alunni	Curare la propria formazione continua	Lavorare in team	Partecipare alla gestione della scuola	Coinvolgere e informare i genitori
PRE	3.89	4.23	3.83	3.64	3.61	3.56
POST	4.21	4.47	4.09	3.93	4.07	3.95

Nei grafici 42, 43 e 44 emerge il confronto tra le medie riportate nel questionario preliminare e in quello finale per le tre aree indagate, didattica, partecipazione e formazione, e relative dimensioni: organizzare situazioni di apprendimento attive; coinvolgere gli studenti; curare la propria formazione continua; lavorare in team; partecipare alla vita della scuola; coinvolgere e informare i genitori.

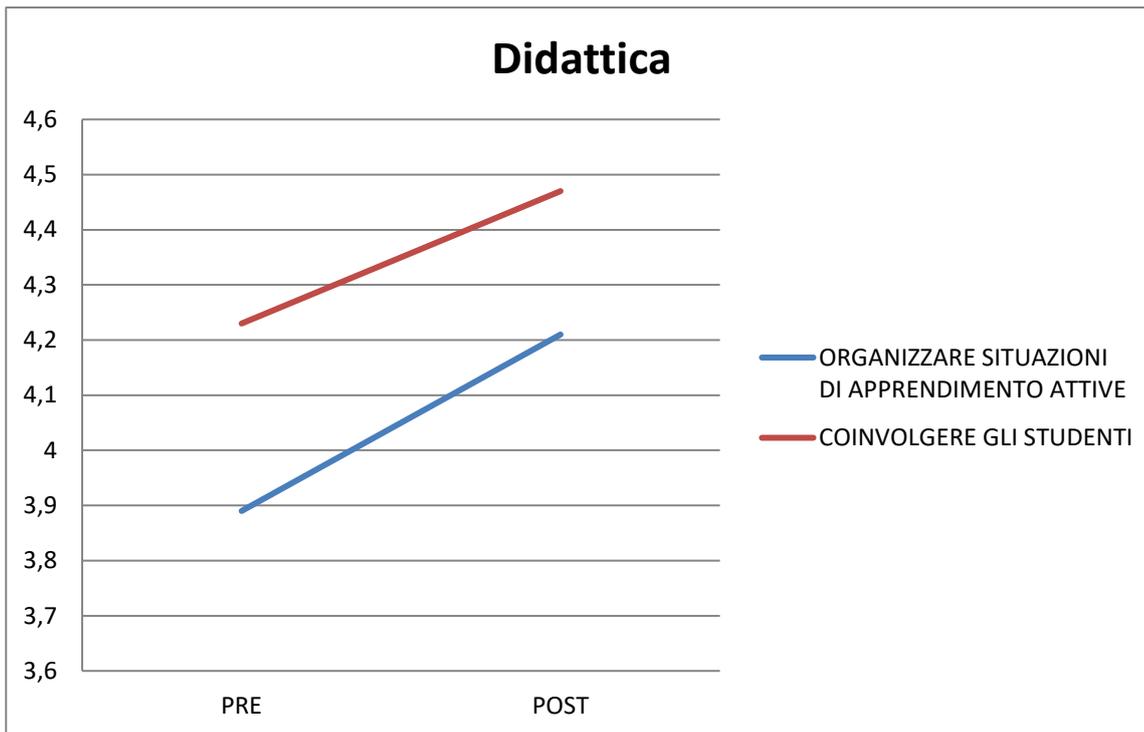


Grafico 42 Area delle competenze relative alla didattica: confronto tra le medie pre e post-formazione

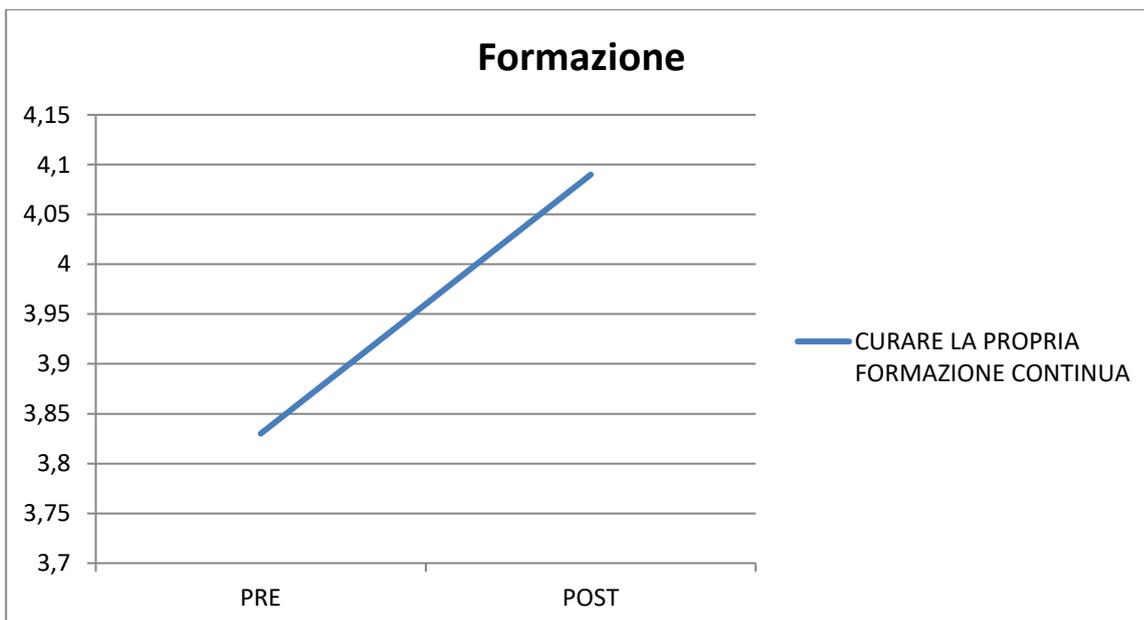


Grafico 43 Area delle competenze relative alla propria formazione

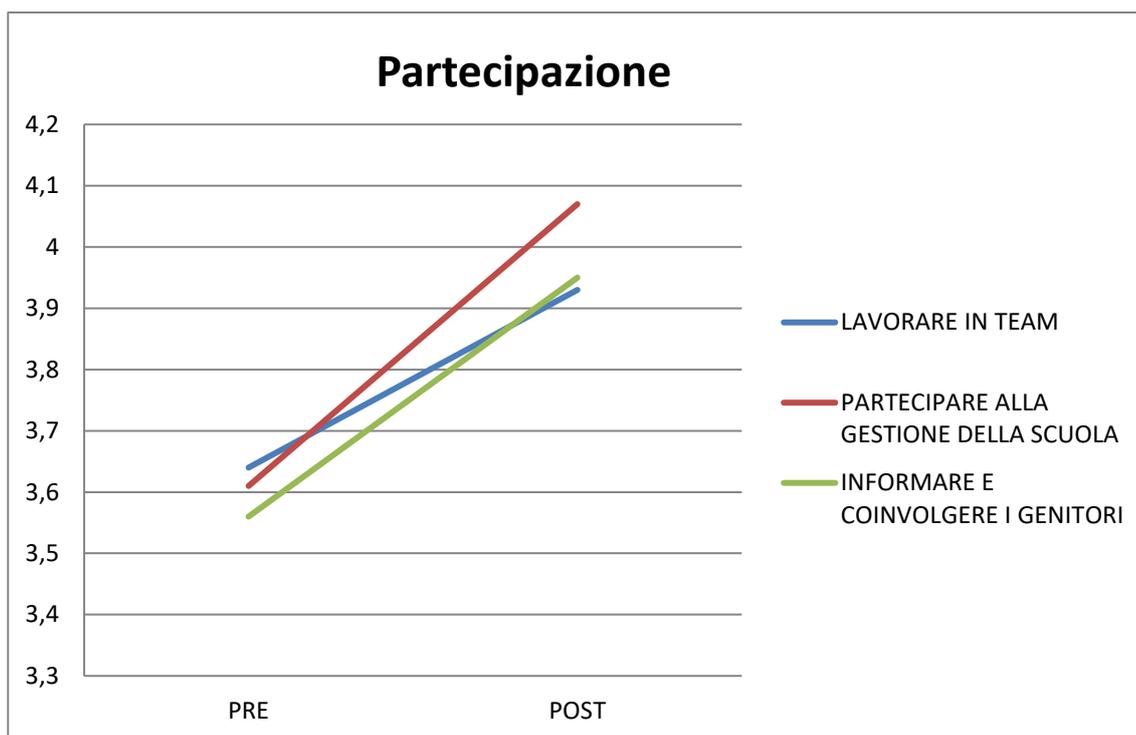


Grafico 44 Area delle competenze relazionali relativamente ai colleghi, ai genitori e alla partecipazione alla vita della propria scuola: confronto tra le medie pre e post-formazione

Per tutte le variabili considerate si rileva un incremento. La competenza che risulta maggiormente implementata è la capacità di partecipare e contribuire alla gestione della scuola e, in secondo luogo, quella di informare e coinvolgere i genitori. Quindi, per quanto anche le competenze didattiche risultino migliorate, si rileva un progresso maggiore nell'area delle relazionalità con i colleghi, con il resto del personale scolastico e i genitori. Questo probabilmente è da interpretarsi come la conseguenza di un intenso lavoro d'equipe che si è reso necessario per programmare le numerose azioni che si sono svolte in orario curricolare con la compresenza di insegnanti ed esperti esterni. Inoltre, per trasferire nelle attività scolastiche ordinarie le strategie didattiche apprese, gli insegnanti hanno dovuto predisporre un intenso e costante lavoro di rimodulazione dell'organizzazione scolastica. Gli interventi con gli esperti esterni coinvolti nel progetto e l'innovazione didattica complessiva hanno previsto diversi momenti di confronto con i genitori, per informarli e condividere con loro le azioni progettuali e i cambiamenti in atto.

2.4.2 Valutazione competenze alunni

2.4.2.1 Competenze cognitive di tipo alfabetico

Tipologia di esperimento e campionamento

La valutazione delle competenze cognitive di tipo alfabetico è avvenuta attraverso un approccio quasi-sperimentale. Nell'ipotesi iniziale, il disegno prevedeva quattro gruppi di alunni di cinque anni, due sperimentali e due di controllo, individuati all'interno dell'I.C. Pirri 1-2 e dell'I.C. "Via Stoccolma". Nell'Istituto di Pirri il gruppo sperimentale è stato selezionato nel plesso di via dei Genieri, mentre il gruppo di controllo nel plesso di via Corona; nell'Istituto "Via Stoccolma" i due gruppi sono stati selezionati entrambi all'interno del plesso di via Dublino. Al termine dell'analisi dei dati di contesto il gruppo di controllo del plesso di via Corona è stato eliminato perché gli alunni sono risultati appartenenti a un contesto socioeconomico e culturale più basso e i risultati al pre-test non sono apparsi equivalenti.

Disegno sperimentale

Il disegno fattoriale è stato dunque modificato e ha previsto tre gruppi indipendenti, due sperimentali e uno di controllo.

I due gruppi sperimentali sono stati sottoposti a due tipi di trattamento, come indicato nella tabella 12. Il gruppo di controllo ha seguito il programma tradizionale. Per entrambi i gruppi la numerosità degli alunni si riferisce a coloro ai quali è stato possibile somministrare il test pre-post trattamento.

TABELLA 12 - Disegno tra gruppi indipendenti

GRUPPI	TRATTAMENTO 1	TRATTAMENTO 2
GS 1 Pirri: 13alunni	9 ore di attività con gli esperti della Cooperativa CADA DIE TEATRO	12/13 ore di attività con le insegnanti
GS2 Via Stoccolma: 9 alunni	5 ore di attività con gli esperti della Cooperativa CADA DIE TEATRO	28 ore di attività con le insegnanti supervisionate dai ricercatori di S.ApI.E
GC1 Via Stoccolma: 9 studenti	Curricolo tradizionale	

La cooperativa Cada Die Teatro ha proposto il laboratorio “Giocare con le parole”, uno spazio ludico nel quale, attraverso gli strumenti del far teatro, si è promosso lo sviluppo di competenze alfabetiche. Sullo sfondo di una narrazione che prosegue incontro dopo incontro, gli alunni hanno sperimentato attività e giochi di tipo meta-fonologico drammatizzando ed esprimendosi attraverso il gesto, il ritmo e i suoni delle parole.

Trattamento 2

Le insegnanti del gruppo sperimentale di via dei Genieri hanno riservato il momento post-pranzo e pomeridiano alle attività di tipo metafonologico registrandole in un diario giornaliero (tabella 13). Oltre a questi momenti, anche durante la routine mattutina nell’agorà, erano solite proporre diverse attività: giocare con i nomi, sillabare i giorni della settimana, giocare con la musicalità dei numeri, potenziare la fusione sillabica attraverso le categorie “frutta” e “verdura” (nel momento del pranzo), canti e filastrocche in cerchio. Ogni momento è stato sfruttato per giocare con i suoni, creare nuove parole, fonderle e sillabarle. Il percorso, inoltre, è stato potenziato da attività cognitive di tipo trasversale per il potenziamento della concentrazione, dell’attenzione e della capacità di ascolto.

Tabella13 - Diario di bordo delle attività metafonologiche condotte dalle insegnanti nel plesso di via dei Genieri

SEZIONE A		
DATA	DURATA (minuti)	TIPO DI ATTIVITÀ
15/03/2021	30	Riconoscimento suoni/attenzione uditiva: “Il prato tutto colorato”
19/03/2021	20	Segmentazione sillabica: battito mani e piedi
22/03/2021	20	Lunghezza delle parole: parole corte, medie, lunghe
26/03/2121	30	Attenzione uditiva: “Giovannino va in città”
29/03/2021	20	Sillabe finali: gioco dell’eco
09/04/2021	20	Propedeutica alle rime: ripetizione parte iniziale/finale della parola
12/04/2021	30	Riconoscere e riprodurre rime: canzone in rima
16/04/2021	30	Sillaba iniziale: gioco con il mio nome; battito mani; Quante sillabe? Nome lungo o corto?
19/04/2021	30	Sillaba finale: utilizzo della sillaba del proprio nome
23/04/2021	30	Fusione sillabica: utilizzo del proprio nome
26/04/2021	20	Ascolto e riproduzione ritmi: intensità della propria voce
30/04/2021	30	Segmentazione sillabica: gioco con schede “Rane nello stagno”
03/05/2021	20	Segmentazione sillabica: gioco
07/05/2021	20	Discriminazione di suoni: cerca l’intruso
10/05/2021	20	Fusione sillabica: utilizzo strumenti musicali

14/05/2021	30	Sintesi fonemica/attenzione uditiva/riconoscimento di fonemi: "In fondo al mar"
17/05/2021	20	Segmentazione sillabica: costruzioni/legnetti
19/05/2021	30	Sintesi fonemica/parole lunghe e corte: utilizzo del proprio nome
21/05/2021	20	Parole in rime: invenzione di brevi storielle con una parola chiave e di brevi filastrocche
24/05/2021	30	Fusione sillabica/suoni simili
26/05/2021	20	Riconoscere e riprodurre rime: ascolto canzoni
28/05/2021	20	Sillaba iniziale: giochiamo con i cubetti
31/05/2021	20	Sintesi fonemica: carte simboli bisillabe/trisillabe
04/06/2021	20	Segmentazione sillabica: trisillabe e quadrisillabe piane
07/06/2021	20	Fusione sillabica: gioco del robot
09/06/2021	30	Riconoscimento sillaba iniziale: categorie frutta, animali, ecc.
11/06/2021	20	Discriminazioni di suoni: "Nella parola c'è...."
14/06/2021	20	Fusione sillabica: "Ho detto..."
16/06/2021	30	Discriminazione di suoni: "Il papero che aveva paura"

SEZIONE B		
DATA	DURATA(minuti)	TIPO DI ATTIVITÀ
08/03/2021	30	Ritmi e suoni: "Storia dei pallini"
12/03/2021	20	Segmentazione sillabica: battito mani con i nomi
15/03/2021	30	Attenzione uditiva: "Il prato tutto colorato"
17/03/2021	20	Segmentazione sillabica: battito mani e piedi con i giorni della settimana
19/03/2021	30	Attenzione uditiva: "Giovannino va in città"
22/03/2021	20	Segmentazione sillabica: giochi con supporto visivo, salti nei cerchi
24/03/2021	20	Propedeutica alle rime: le "conte"
26/03/2021	30	Riproduzione dei ritmi con battito di mani e legnetti
29/03/2021	20	Segmentazione sillabica di parole piane con carte
31/03/2021	30	Attenzione uditiva: "Il papavero che aveva paura"
07/04/2021	30	Ritmi e suoni: "Rocco il Cocco"
09/04/2021	20	Segmentazione sillabica di parole complesse con le carte
12/04/2021	30	Segmentazione sillabica: lunghezza delle parole
14/04/2021	30	Ritmo: tromba piccola/grande
16/04/2021	20	Propedeutica alle rime: filastrocche
19/04/2021	30	Rime: ripetizione parte iniziale/finale
24/04/2021	30	Segmentazione sillabica: gioco: "Rane nello stagno"
26/04/2021	30	Riproduzione di ritmi con il corpo

27/04/2021	30	Segmentazione: il gioco delle scatole
30/04/2021	30	Rime: il gioco dell'eco
07/05/2021	30	Riconoscimento fonema iniziale: gioco "È arrivato un bastimento carico di..."
10/05/2021	20	Lunghezza delle parole: conteggio delle sillabe di parole bi/tri/quadrissillabe
11/05/2021	30	Riproduzione di ritmi con base musicale
14/05/2021	20	Rime: trova le coppie, cerca l'intruso
17/05/2021	30	Segmentazione sillabica: scrittura con i cubetti
19/05/2021	20	Fusione sillabica: il gioco del Robot
21/05/2021	20	Ritmi: riproduzione suoni e silenzi
24/05/2021	30	Rime: trova le coppie, cerca l'intruso
28/05/2021	30	Rime: "cassette"

Nel plesso di via Dublino, i ricercatori di S.ApI.E hanno supervisionato 28 ore di attività di consapevolezza fonologica e lettura, applicando il metodo fono-sillabico secondo le indicazioni di S. Dehaene (2009): il metodo prevede che dalla decodifica grafema-fonema si passi alle sillabe piane/aperte attraverso l'utilizzo di letterine magnetiche che possono essere manipolate e riprodotte; attraverso giochi di riconoscimento di parole con vocale iniziale o finale, sillaba piana iniziale o finale, si potenzia l'aspetto metafonologico.

Strumenti e misurazioni

Il campione di partecipanti coinvolto nella ricerca è stato sottoposto a misurazioni pre-post intervento allo scopo di verificare i livelli medi posseduti nelle diverse componenti della competenza alfabetica di tipo metafonologico. Ai due gruppi sperimentali e al gruppo di controllo è stato somministrato all'inizio e alla fine dell'anno scolastico il Test CMF per la valutazione delle competenze metafonologiche (Marotta, Ronchetti, Trasciani, Vicari, 2008) che indaga le seguenti variabili:

- sintesi sillabica (unire le sillabe di una parola)
- discriminazione di parole differenti per un solo tratto acustico
- ricognizione di rime (individuare il suono finale di una parola)
- discriminazione di parole differenti per un solo tratto acustico
- riconoscimento di sillaba iniziale di parola
- segmentazione sillabica (segmentare le sillabe di una parola).

TABELLA 14

Misurazioni a serie temporali interrotte

	Pre-test	Trattamento	Post-test
GS 1	O ₁	X ₁ X ₂	O ₂
GS 2	O ₁	X ₁ X ₂	O ₂
GC 1	O ₁		O ₂

Analisi dei dati

Le tabelle 15 e 16 mostrano le principali statistiche descrittive (media e deviazione standard) calcolate al pre e al post test per il gruppo sperimentale della scuola di Pirri e le differenze significative emerse al test t di Student per campioni appaiati⁴.

TABELLA 15 - Gruppo sperimentale 1 I.C. Pirri: statistiche descrittive al pre e al post test [N=13]

Variabili		M	DS
Sintesi sillabica	pre	14.31	.85
	post	14.46	.78
Discriminazione di coppie di parole	pre	13.46	1.71
	post	13.85	1.46
Ricognizione di rime	pre	11.38	4.99
	post	12.92	4.21
Discriminazione di coppie di non parole	pre	11.77*	1.88
	post	13.23*	2.09
Riconoscimento di sillaba iniziale di parola	pre	11.23*	3.92

⁴Il test t di Student per campioni appaiati, noto anche come test t accoppiato o test t dipendente, viene utilizzato per confrontare le medie di due gruppi di dati che sono appaiati o accoppiati in qualche modo. In altre parole, misura la differenza media tra due misurazioni ripetute su ciascun individuo o oggetto nello stesso campione. Questo test è comunemente utilizzato quando si desidera confrontare le prestazioni o le condizioni di soggetti o elementi prima e dopo un trattamento, o quando si desidera confrontare le risposte di soggetti appaiati in qualche modo. Il test t per campioni appaiati calcola una statistica t basata sulla differenza tra le misurazioni appaiate e tiene conto della variabilità all'interno dei dati appaiati. Questo test è particolarmente utile perché può ridurre la variazione causata da fattori confondenti che potrebbero influenzare i risultati.

	post	10.38*	3.88
Segmentazione sillabica	pre	12.62*	3.50
	post	13.46*	2.67

*Prestazioni che, confrontate con i dati normativi, si collocano tra il 10° e il 25° percentile, dunque sotto la media.

TABELLA 16 - Gruppo sperimentale 1 I.C. Pirri: confronto tra pre e post test [N=13]

Variabili		M	DS	t	df	Sig.
Unisce le sillabe di una parola (sintesi sillabica)	pre	-.15385	1.06819	-.519	12	.613
	post					
Discrimina parole differenti per un solo tratto acustico	pre	-.38462	1.12090	-1.237	12	.24
	post					
Individua il suono finale di una parola (ricognizione di rime)	pre	-1.53846	2.50384	-2.215	12	.047
	post					
Discrimina non parole differenti per un solo tratto acustico	pre	-1.46154	1.50640	-3.498	12	.004
	post					
Riconosce il suono iniziale di parola	pre	.84615	2.88231	1.058	12	.311
	post					
Segmenta le sillabe di una parola	pre	-.84615	2.51151	-1.215	12	.248
	post					

Per quanto riguarda il gruppo sperimentale della scuola di Pirri, dall'osservazione delle medie emerge che tra il pre e il post test tutte le variabili migliorano, tranne il riconoscimento della sillaba iniziale di parola che peggiora. Dal confronto con i dati normativi riportati nella figura 2, si evidenzia che al pre test tutte le medie rientrano tra il 25° e il 50° ad eccezione di tre variabili che si collocano tra il 10° e il 25° percentile: discriminazione di coppie di non parole, riconoscimento di sillaba iniziale di parola e segmentazione sillabica. Al pre test queste tre abilità risultano sotto la media collocandosi in una fascia prestazionale di richiesta di attenzione; al post test solo la discriminazione di coppie di non parole passa nella fascia prestazionale di sufficienza, mentre le altre due rimangono sotto il 25° percentile.

Dall'osservazione dei dati presentati nella tabella 16, due variabili migliorano in misura statisticamente significativa: individuazione del suono finale di parola (ricognizione di rime) e discriminazione di non parole.

PERCENTILI	
<i>Prove per la scuola d'infanzia</i>	
Discriminazione Coppie Minime di Parole	
	Scuola d'infanzia
5° centile	9
10° centile	11
25° centile	13
50° centile	15
Discriminazione Coppie Minime di Non Parole	
	Scuola d'infanzia
5° centile	7
10° centile	9
25° centile	12
50° centile	14
Sintesi Sillabica	
	Scuola d'infanzia
5° centile	11
10° centile	13
25° centile	14
50° centile	15
Segmentazione Sillabica	
	Scuola d'infanzia
5° centile	8
10° centile	11
25° centile	14
50° centile	15
Riconoscimento Sillaba iniziale di Parola	
	Scuola d'infanzia
5° centile	7
10° centile	9
25° centile	12
50° centile	14
Ricognizione di Rime	
	Scuola d'infanzia
5° centile	5
10° centile	7
25° centile	11
50° centile	13

Fig. 2 Dati normativi relativi al Test CMF (Marotta, Ronchetti, Trasciani, Vicari, 2008)

Le tabelle 17 e 18 mostrano le principali statistiche descrittive (media e deviazione standard) calcolate al pre e al post test per il gruppo sperimentale della scuola di “Via Stoccolma” e le differenze significative emerse al test t di Student per campioni appaiati.

TABELLA 17 - Gruppo sperimentale 2 I.C. "Via Stoccolma": statistiche descrittive al pre e al post test [N=9]

Variabili		M	DS
Sintesi sillabica	pre	12.00**	2.06
	post	13.89	1.69
Discriminazione di coppie di parole	pre	12.22*	2.77
	post	12.67*	3.20
Ricognizione di rime	pre	8.89*	4.11
	post	11.22	3.87
Discriminazione di coppie di non parole	pre	11.33*	2.24
	post	12.22	2.73
Riconoscimento di sillaba iniziale di parola	pre	8.22**	3.07
	post	10.00*	2.96
Segmentazione sillabica	pre	11.67*	4.39
	post	10.78**	2.95

* Prestazioni che, confrontate con i dati normativi, si collocano tra il 10° e il 25° percentile, sotto la media, in una fascia di richiesta di attenzione

** Prestazioni che si collocano tra il 5° e il 10° percentile, sotto la media, in una fascia di intervento immediato

TABELLA 18 - Gruppo sperimentale 2 I.C. "Via Stoccolma": confronto tra pre e post test [N=9]

Variabili		M	DS	t	df	Sig.
Unisce le sillabe di una parola (sintesi sillabica)	pre	-1.88889	3.01846	-1.877	8	.097
	post					
Discrimina parole differenti per un solo tratto acustico	pre	-.44444	2.87711	-.463	8	.655
	post					
Individua il suono finale di una parola (ricognizione di rime)	pre	-2.33333	3.87298	-1.807	8	.108
	post					
Discrimina non parole differenti per un solo tratto acustico	pre	-.88889	2.61937	-1.018	8	.338
	post					
Riconosce il suono iniziale di parola	pre	-1.77778	2.27913	-2.340	8	.047
	post					
Segmenta le sillabe di una parola	pre	.88889	5.44161	.490	8	.637
	post					

Dall'osservazione delle medie riportate dal gruppo sperimentale della scuola di "Via Stoccolma", emerge che tra il pre e il post test tutte le variabili migliorano ad eccezione dell'abilità di segmentazione sillabica che peggiora. Al pre-test tutte le abilità misurate hanno riportato un punteggio sotto la media collocandosi in una fascia prestazionale di richiesta di attenzione o di intervento immediato. In particolare, le abilità di sintesi sillabica e riconoscimento di sillaba iniziale di parola si collocano tra il 5° e il 10° percentile, mentre tutte le altre tra il 10° e il 25° percentile.

Al post-test solo le abilità di sintesi sillabica, ricognizione di rime e discriminazione di coppie di non parole migliorano rientrando in una fascia prestazionale sufficiente.

Dall'osservazione dei dati presentati nella tabella 18, una variabile, pur rimanendo sotto il 25° percentile, migliora in misura statisticamente significativa: riconoscimento del suono iniziale di parola.

Le tabelle 19 e 20 mostrano le principali statistiche descrittive (media e deviazione standard) calcolate al pre e al post test per il gruppo di controllo della scuola di "Via Stoccolma" e le differenze significative emerse al test t di Student per campioni appaiati.

TABELLA 19 - Gruppo di controllo 1 I.C. "Via Stoccolma": statistiche descrittive al pre e al post test [N=9]

Variabili		M	DS
Sintesi sillabica	pre	13.78*	1.30
	post	14.56	.73
Discriminazione di coppie di parole	pre	13.67	1.00
	post	14.22	1.09
Ricognizione di rime	pre	11.44	4.67
	post	12.22	5.24
Discriminazione di coppie di non parole	pre	12.44	3.68
	post	14.00	1.12
Riconoscimento di sillaba iniziale di parola	pre	13.22	3.19
	post	12.78	2.64
Segmentazione sillabica	pre	11.78*	2.86
	post	9.78**	6.42

* Prestazioni che, confrontate con i dati normativi, si collocano tra il 10° e il 25° percentile, sotto la media, in una fascia di richiesta di attenzione

** Prestazioni che si collocano tra il 5° e il 10° percentile, sotto la media, in una fascia prestazionale di intervento immediato

TABELLA 20 Gruppo di controllo 1 I.C. "Via Stoccolma": confronto tra pre e post test [N=9]

Variabili		M	DS	t	df	Sig.
Unisce le sillabe di una parola (sintesi sillabica)	pre	-.77778	1.20185	-1.941	8	.088
	post					
Discrimina parole differenti per un solo tratto acustico	pre	-.55556	1.50923	-1.104	8	.302
	post					
Individua il suono finale di una parola (ricognizione di rime)	pre	-.77778	2.04803	-1.139	8	.288
	post					
Discrimina non parole differenti per un solo tratto acustico	pre	-1.55556	3.67801	-1.269	8	.24
	post					
Riconosce il suono iniziale di parola	pre	.44444	1.23603	1.079	8	.312
	post					
Segmenta le sillabe di una parola	pre	2	8.3666	.717	8	.494
	post					

Dall'osservazione delle medie riportate dal gruppo di controllo della scuola di "Via Stoccolma", emerge che tra il pre e il post-test tutte le variabili migliorano ad eccezione dell'abilità di segmentazione sillabica che peggiora. Al pre-test le abilità di sintesi e segmentazione sillabica hanno riportato un punteggio sotto la media collocandosi tra il 10° e il 25° percentile, dunque in una fascia prestazionale di richiesta di attenzione. Al post-test la prima migliora collocandosi in una fascia prestazionale sufficiente, mentre la seconda peggiora collocandosi tra il 5° e il 10° percentile, dunque in una fascia prestazionale di richiesta d'attenzione.

Dall'osservazione dei dati presentati nella tabella 20, emerge che nessuna variabile, a differenza dei due gruppi sperimentali, migliora in modo significativo.

2.4.2.2. Competenze cognitive di tipo esecutivo

Il CNR-ITD (Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche) ha condotto il laboratorio per gli alunni *Tecnologie e potenziamento cognitivo* sotto la direzione scientifica della Dott.ssa Lucia Ferlino coadiuvata dalle assegniste di ricerca Dott.sse Sabrina Panesi e Rebecca Tarello. L'Istituto si è occupato anche del monitoraggio e della valutazione dei risultati.

Quadro teorico

Le funzioni esecutive sono quelle abilità cognitive necessarie per programmare, mettere in atto e portare a termine con successo comportamenti finalizzati a uno scopo attraverso un insieme di azioni coordinate e strategiche (Welsh & Pennington, 1988). Secondo Diamond (2016), la memoria di lavoro e l'inibizione predicono meglio del QI il successo scolastico di uno studente.

Le funzioni esecutive emergono verso i 3-5 anni di vita, ma non maturano completamente fino alla prima età adulta. Grazie alla plasticità neuronale, esse sono molto sensibili ai fattori ambientali e, già in età prescolare, è possibile migliorare tali abilità per consentire ai bambini di intraprendere una spirale positiva. Vari studi empirici indicano, infatti, che diversi approcci si sono mostrati in grado di migliorare le funzioni esecutive e che, potenziarle nei primi anni di vita, sia fondamentale per la salute, la felicità, il successo scolastico e per ridurre le disparità sociali (*Ibidem*). Iniziare il percorso scolastico su una traiettoria negativa è ancora più critico per i bambini con svantaggio socioculturale; quindi, è fondamentale agire preventivamente anche attraverso progetti e programmi scolastici (Ferlino & Tarello, 2021).

Campionamento e disegno sperimentale

La valutazione delle competenze cognitive di tipo esecutivo è stata condotta attraverso un quasi-esperimento. Sono stati coinvolti su base volontaria 61 bambini (35 maschi e 26 femmine) di 5/6 anni (tra i 60 e i 73 mesi) afferenti agli Istituti comprensivi di Pirri 1-2 e “Via Stoccolma”.

Il disegno fattoriale ha previsto due gruppi indipendenti, uno sperimentale e uno di controllo. Il gruppo sperimentale ha coinvolto 34 alunni, mentre il gruppo di controllo 27.

Il gruppo sperimentale ha seguito il percorso Circus per il potenziamento delle funzioni esecutive, mentre il gruppo di controllo ha seguito il programma tradizionale.

TABELLA 21 - Disegno fattoriale tra gruppi indipendenti

GRUPPI	TRATTAMENTO
GS Pirri/Via Stoccolma: 34 alunni	11,6 h di percorso Circus per potenziamento delle funzioni esecutive guidato dai docenti
GC Pirri: 27alunni	Curricolo tradizionale

Trattamento

Il percorso, strutturato in diversi moduli formativi, ha previsto due fasi principali: nella prima fase sono stati insegnati ai docenti giochi analogici e digitali funzionali allo sviluppo e al potenziamento cognitivo degli alunni della scuola dell’infanzia; nella seconda fase i docenti hanno condotto i laboratori con i loro alunni supervisionati dagli esperti. Il laboratorio è stato articolato in quattro percorsi tematici (tabella 22) e ogni gruppo classe ha potuto scegliere quale seguire:

- promozione delle funzioni esecutive e della memoria di lavoro con l’App La pecorella Rita e giochi collettivi;
- sviluppo delle abilità cognitive con l’App Sodilinux Baby;
- potenziamento dell’attenzione, dell’inibizione e della memoria con i software didattici di Ivana Sacchi.
- potenziamento dell’attenzione, della memoria, dell’autoregolazione e dei processi decisionali attraverso il software Circus.

I primi tre percorsi, proposti nell’A.S. 2019-2020, sono stati sospesi con l’avvento del lock-down; dunque, non si sono potuti raccogliere dati in merito ai risultati raggiunti dagli alunni. A causa del

protrarsi dell'incertezza emergenziale, nel mese settembre 2020, CNR-ITD ha proposto la sperimentazione di un quarto percorso di potenziamento cognitivo, denominato "Circus", che potesse essere svolto dai bambini anche in modalità DAD.

Tabella 22 - Percorsi di potenziamento cognitivo

PERCORSO	SESSIONI	FREQUENZA	DURATA INCONTRO	SOFTWARE	GIOCHI COLLETTIVI	SCHEDE	DAD
Pecorella Rita	14 7 settimane	2 vv./sett	45 min.	X	X		
Sodilinux baby	16 8 settimane	2 vv./sett	10 min.	X			
Ivana	14 7 settimane	2 vv./sett	30 min.	X			
Circus	14 14 settimane	1 vv./sett	50 min.	X		X	X

Il percorso Circus, realizzato nel formato ePub con il software Book Creator (<https://bookcreator.com>), è visionabile al link <https://read.bookcreator.com/OFaQXsF1LFOB2z1Sb9jDf50zmMv1/1MI3fWyHS5ir9a5AXM1LvQ>. Le immagini contenute nel libro, nelle schede e nei giochi sono state scaricate da Freepik (<https://it.freepik.com/>), previo acquisto, e rielaborate. Il libro si compone di una parte iniziale, che narra la storia di "Mister Sgrunt e i Circolieri" e da una seconda parte interattiva con 12 sessioni articolate in quattro aree, contenenti le spiegazioni e i link ai giochi (su Scratch e Wordwall), alle schede degli allenamenti (in formato PPT/PDF) e l'attività conclusiva dell'intero percorso. Ognuna delle quattro aree, inoltre, è accompagnata da esercizi di attivazione e mindfulness, che si intervallano alle attività specifiche del modulo. Le schede di lavoro possono essere stampate oppure visualizzate ed editate direttamente da PC/tablet con l'app Xodo.

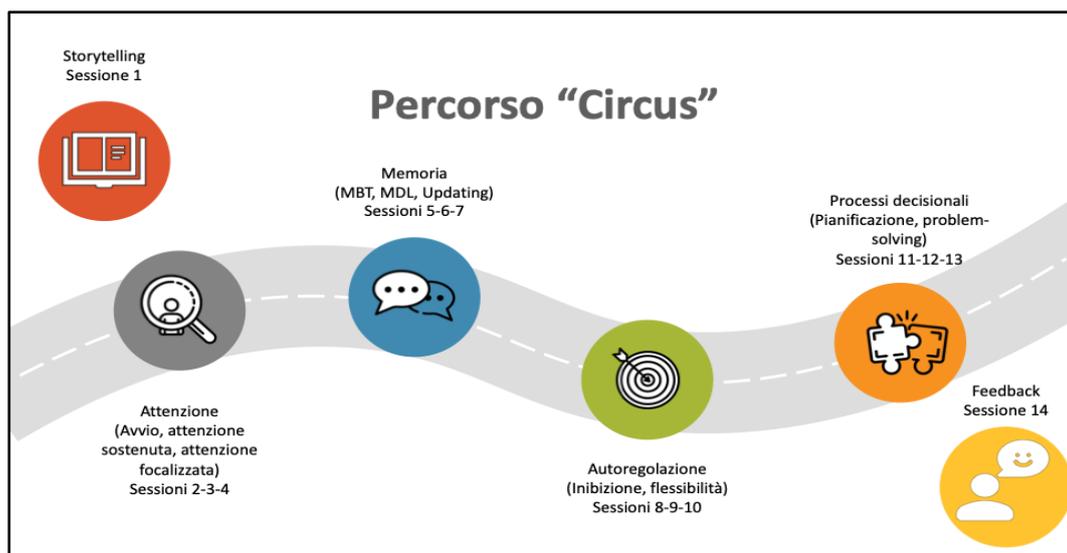


Fig. 3 Articolazione del percorso Circus

Tabella 23 - Attività proposte agli alunni nelle sessioni 2-13

Sessione	Area	Giochi	Software	Laboratorio	Modalità
2	Attenzione	Il tempo vola (tempi reazione)	Scratch	Barrage icone	Schede
3	Attenzione	Cacciatori di ombre	Wordwall	Chi cerca trova (Spot it!)	Schede
4	Attenzione	Il lungo volo	Wordwall	Storie a colori	Audio
5	Memoria	Tutto scorre	Wordwall	Già visto	Schede
6	Memoria	Memory	Wordwall	Figure amiche	Schede
7	Memoria	Il ritmo degli animali (Simon)	Scratch	Tante cose per la testa (Tropico)	Carte
8	Autoregolazione	Freccia blu e freccia rossa	Scratch	Barrage alternato	Schede
9	Autoregolazione	Acchiappa il coniglio	Wordwall	Pellicani birichini (Switch)	Carte
10	Autoregolazione	Strane altezze	Wordwall	Nano e gigante (Stroop)	Schede e carte
11	Processi decisionali	Una fila ordinata	Wordwall	Sudoku icone	Schede
12	Processi decisionali	Tris	Scratch	Matrici di punti	Schede
13	Processi decisionali	In cerca di cibo	Wordwall	Il percorso a ostacoli (Coding)	Schede

Le sessioni centrali sono suddivise in sei momenti: si inizia con un esercizio di attivazione attentiva, si procede con la lettura di un brano in cui il personaggio principale introduce l'area su cui si fondano gli esercizi (domatore/attenzione, elefante/memoria, acrobata/autoregolazione, mago/processi decisionali), quindi si passa al training con giochi interattivi e attività laboratoriali. Terminato l'allenamento, si ritorna al momento presente con un esercizio di mindfulness e si conclude con una riflessione metacognitiva sull'esperienza svolta.

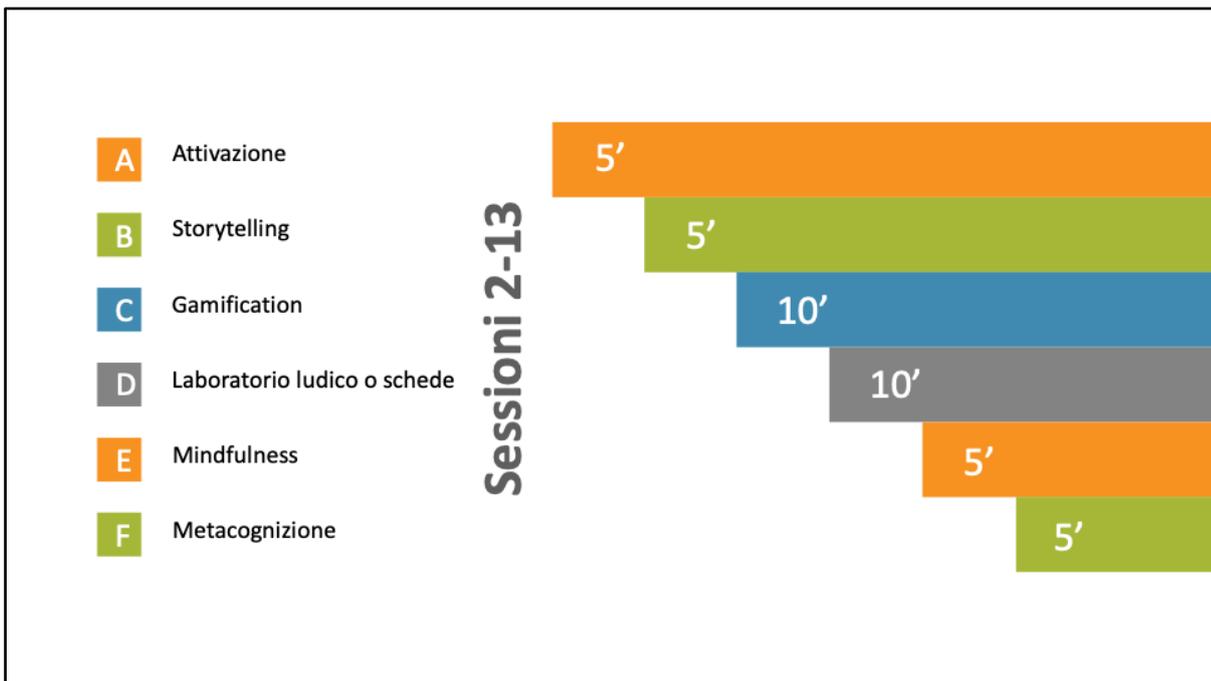


Fig. 4 Articolazione di ogni sessione di lavoro

Il percorso comprende, in totale, quattro esercizi di attivazione e quattro di mindfulness (che si ripetono per le tre sessioni afferenti ad ogni area), 12 giochi interattivi per tablet/pc e 12 attività laboratoriali con carte e schede (diverse per ogni singola sessione).

Nel corso del progetto, sono state svolte le seguenti azioni formative per i docenti coinvolti:

Tabella 24 - Azioni formative rivolte ai docenti

Data	Ore	Argomento	Partecipanti
24-11-2020	2 ore	Riferimenti teorici, confronto tra percorsi e proposta "Circus"	Docenti Infanzia I.C. Pirri- Stoccolma - Elmas
15-1- 2021	1.5 ore	Presentazione: Libro, giochi e schede "Circus"	Docenti Infanzia I.C. Pirri- Stoccolma - Elmas
22-1- 2021	2 ore	Somministrazione e scoring Test MEA	Docenti-psicologhe coinvolte nel progetto
5-2-2021	1.5 ore	Presentazione: Libro, giochi e schede "Circus"	Docenti Primaria e responsabile digitale I.C. Pirri
6-2-2021	3 ore	Conduzione e monitoraggio del percorso "Circus"	Docenti Infanzia I.C. Pirri
8-2-2021	3 ore	Conduzione e monitoraggio del percorso "Circus"	Docenti Infanzia I.C. Stoccolma
25-3-2021	1.5 ore	Presentazione: Libro, giochi e schede "Circus"	Docenti e genitori I.C. Elmas

Durante lo svolgimento dei percorsi, i docenti sono stati costantemente supportati e monitorati a distanza attraverso incontri online, scambi telefonici o via e-mail/whatsapp.

Strumenti e misurazioni

Il campione di partecipanti coinvolto nella ricerca è stato sottoposto a misurazioni pre-post intervento allo scopo di verificare i livelli medi posseduti nelle diverse componenti del funzionamento esecutivo. Per la valutazione delle funzioni esecutive sono stati utilizzati i seguenti test e questionari:

- Questionario Brief-P;

- Questionario Chexi.

In fase pre e post training è stato valutato il funzionamento esecutivo dei bambini coinvolti attraverso l'integrazione di informazioni derivate da fonti indirette, i questionari Brief-P e Chexi compilati dai docenti.

In particolare, sono state indagate le seguenti variabili:

- inibizione
- flessibilità cognitiva
- regolazione emotiva
- memoria di lavoro
- capacità di pianificazione/organizzazione.

TABELLA 25 -Misurazioni a serie temporali interrotte

	Pre-test	Trattamento	Post-test
GS	O ₁	X ₁	O ₂
GC	O ₁		O ₂

Analisi dei dati

Nella fase preliminare al trattamento sono stati correlati i dati raccolti attraverso i due questionari Chexi e Brief-P.

Tabella 26 - Correlazioni tra i pre test Chexi e Brief-P

		<i>Chexi</i>				
		<i>Inibizione</i>	<i>Regolazione</i>	<i>Memoria di lavoro</i>	<i>Pianificazione</i>	<i>Chexi tot</i>
	<i>Inibizione</i>	.446***	.422**	.205	.213	.590***
	<i>Flessibilità cognitiva</i>	.266*	.425**	.347**	.310*	.723***
Brief-P	<i>Regolazione emotiva</i>	.484***	.483***	.331**	.390**	.517***
	<i>Memoria di lavoro</i>	.220	.331**	.296*	.276*	.836***
	<i>Pianificazione/organizzazione</i>	.274*	.378**	.279*	.243	.800***
	<i>Brief-P tot</i>	.399**	.468***	.328**	.326**	.801***

Dall'analisi (tabella 26) emergono 26 correlazioni significative su 30. Al termine delle 14 settimane di intervento è stato calcolato il test t di Student al fine di rilevare eventuali differenze significative tra i risultati ottenuti dai bambini appartenenti ai due gruppi, sperimentale e di controllo.

Tabella 27 - Confronto baseline tra gruppo di controllo e sperimentale

		<i>Media</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Brief-P	<i>Inibizione</i>	17.74			
	<i>Sperimentale</i>	22.23	-2.559	.013	Si differenza
<i>Flessibilità cognitiva</i>	<i>Controllo</i>	10.81			
	<i>Sperimentale</i>	12.26	-1.583	.119	No differenza
<i>Regolazione emotiva</i>	<i>Controllo</i>	11.41			
	<i>Sperimentale</i>	13.70	-1.767	.082	No differenza
<i>Memoria di lavoro</i>	<i>Controllo</i>	19.59			
	<i>Sperimentale</i>	22.36	-1.445	.154	No differenza
<i>Pianificazione/organizzazione</i>	<i>Controllo</i>	11			
	<i>Sperimentale</i>	13.06	-2.061	.044	Si differenza
Chexi					
<i>Inibizione</i>	<i>Controllo</i>	11.74			
	<i>Sperimentale</i>	13.44	-.993	.325	No differenza
<i>Regolazione</i>	<i>Controllo</i>	8.63			
	<i>Sperimentale</i>	10.56	-1.407	.165	No differenza
<i>Memoria di lavoro</i>	<i>Controllo</i>	14.89			
	<i>Sperimentale</i>	17.09	-1.014	.315	No differenza
<i>Pianificazione</i>	<i>Controllo</i>	6.26			
	<i>Sperimentale</i>	7.41	-1.169	.247	No differenza

Tabella 28 - Brief-P: confronto pre e post gruppo sperimentale e di controllo

		Gruppo controllo				Gruppo sperimentale				
Brief-P		Media	t	p		Media	t	p		
Inibizione	Pre	17.74	.00	1	No differenza	Pre	22.23	3.29	.002	Si differenza
	Post	17.74				Post	19.73			
Flessibilità cognitiva	Pre	10.81	2.30	.030	Si differenza	Pre	12.26	2.17	.037	Si differenza
	Post	10.52				Post	11.18			
Regolazione emotiva	Pre	11.41	1.07	.294	No differenza	Pre	13.71	2.876	.007	Si differenza
	Post	11.26				Post	11.88			
Memoria di lavoro	Pre	19.59	.924	.364	No differenza	Pre	8.15	3.969	.000	Si differenza
	Post	19.11				Post	6.39			
Pianificazione/organizzazione	Pre	11	.593	.558	No differenza	Pre	4.77	3.517	.001	Si differenza
	Post	10.89				Post	3.37			

Tabella 29 - Chexi: confronto pre e post gruppo sperimentale e di controllo

		Gruppo controllo				Gruppo sperimentale				
Chexi		Media	t	p		Media	t	p		
Inibizione	Pre	11.74	2.367	.026	Si differenza	Pre	13.44	4.158	.000	Si differenza
	Post	10.63				Post	10.68			
Regolazione	Pre	8.63	1.837	.078	No differenza	Pre	10.56	3.981	.000	Si differenza
	Post	8.22				Post	8.59			
Memoria di lavoro	Pre	14.89	1.326	.196	No differenza	Pre	17.08	4.261	.000	Si differenza
	Post	14.18				Post	13.82			
Pianificazione	Pre	6.26	.570	.574	No differenza	Pre	7.41	2.739	.010	Si differenza
	Post	6.15				Post	6.23			

Come si può osservare nelle tabelle 27, 28 e 29, dall'analisi statistica dei dati pre e post è emerso che l'intervento ha apportato miglioramenti nel funzionamento esecutivo dei bambini che hanno svolto il training, in tutti i domini indagati.

Dalle interviste ai docenti e dalle schede di monitoraggio sono emersi punti di forza, ma anche alcune criticità, relative in particolare agli aspetti logistico-organizzativi e all'usabilità di alcuni giochi, che saranno ulteriormente implementati.

2.4.2.3 Competenze non cognitive di tipo emotivo-relazionale

L'associazione S.ApI.E (Società per l'apprendimento e l'istruzione informata da evidenza) ha condotto il laboratorio di *Potenziamento cognitivo* per gli alunni sotto la direzione scientifica del Prof. Antonio Calvani. L'Istituto si è occupato anche del monitoraggio e della valutazione dei risultati.

Quadro teorico

Una delle quattro dimensioni indagate e potenziate all'interno del laboratorio è quella dell'empatia.

L'empatia, cioè la capacità di comprendere appieno lo stato d'animo altrui, il "sentire dentro", "mettersi nei panni dell'altro", si è imposta all'attenzione negli ultimi decenni, come una dimensione fondante della condizione umana (Rifkin, 2010) che ha trovato le sue basi negli studi neurologici sui neuroni specchio (Rizzolati & Sinigaglia, 2023). È noto come particolari disturbi, in particolare quelli che rientrano nello spettro autistico, si caratterizzano per assenza di empatia: il bambino non mostra capacità di comprendere il messaggio ricevuto immettendosi, sul piano cognitivo ed emozionale, nella condizione di colui che lo ha emesso. Meno studiato è il fatto secondo cui la capacità empatica sia sottoposta al rischio di impoverimento culturale. Ci si chiede, ad esempio, in che misura una società sempre più pervasa dalla comunicazione digitale, che riduce sempre più la comunicazione emozionale che passa attraverso lo sguardo, possa impoverire la capacità empatica degli adolescenti (Small & Vorgan 2008). Nell'ambito delle condizioni di condivisione emotiva che si possono generare tra adulto e bambino nei primi anni di vita, un possibile amplificatore è dato dalla narrazione. Il ruolo della narrazione, come azione formatrice può e deve prendere spazio verso i due-tre anni, quando la capacità di rappresentazione del mondo comincia ad acquisire un livello minimo stabilità e complessità dato, per esempio, dall'organizzazione di eventi che si svolgono in sequenza temporale secondo aspettative e in ambienti riconoscibili.

Il laboratorio, su questo asse specifico, ha realizzato un percorso di potenziamento della capacità empatica attraverso forme di coinvolgimento emozionale generate da narrazioni interattive.

Campionamento

Il programma ha interessato gli alunni dell'Istituto Comprensivo "Via Stoccolma", nello specifico le scuole dell'infanzia di via Dublino e via Parigi.

Tabella 30 - Laboratorio Potenziamento cognitivo - Asse: empatia

ANNO SCOLASTICO	PERIODO	ORE ANNUE	NUMERO ALUNNI COINVOLTI	ETÀ ALUNNI	PLESSI
2018/19	marzo/maggio	25	143	3-4-5 ANNI	V. Dublino, sezioni A-B-C-D-E V. Parigi, sezioni A-B
2019/20	gennaio/febbraio	25	143	3-4-5 ANNI	V. Dublino, sezioni A-C-D-E V. Parigi, sezione A

Trattamento

L'uso di fiabe e storie è da lungo tempo messo in risalto da una vasta tradizione pedagogica (Rodari, Malaguzzi, Catarsi, Cardarelli) ed è oggetto di numerosi giochi ed attività nella scuola dell'infanzia. La narrazione di una storia può essere anche la fase di apertura per varie attività educative (drammatizzazione, disegno, arricchimento linguistico...) oltre che per una riflessione sulla grammatica della storia stessa (protagonisti e setting iniziale, problema, svolgimento delle azioni, momento culminante e risoluzione).

Il laboratorio proposto si fonda sul modello dell'Interactive Storytelling e utilizza lo strumento della narrazione per costruire e condurre un percorso di educazione all'empatia. Nella prima fase, ha previsto la costruzione di storie che favorisse la condivisione delle emozioni e, attraverso la narrazione interattiva, potenziasse negli alunni le abilità attentive, di riconoscimento e autoregolazione delle emozioni, oltreché la comunicazione empatica. Le storie, alcune create dagli insegnanti e altre dal Dott. Zanaboni, coinvolto da S.ApI.E nel progetto, affrontano i temi della diversità, dell'integrazione e dell'accoglienza.

L'attività prevede che il narratore (l'insegnante) racconti ininterrottamente una storia per non più di 7-8 minuti. Le storie includono alcuni momenti topici, situazioni cariche emotivamente, che vengono particolarmente enfatizzate dal narratore: attesa, paura, sforzo, osservazione, sorpresa, freddo, corsa, riparo, sollievo, gioia. L'insegnante, mentre racconta, cura la comunicazione paralinguistica ed extralinguistica attraverso il volto, i gesti, i movimenti del corpo, assumendo atteggiamenti divertenti ed espressivi, garantendo contatto oculare e comunicazione empatica per tutta la durata della storia. I bambini sono indotti a partecipare emozionalmente e coralmente secondo le espressioni fisiche o verbali del narratore.

Al termine del racconto l'insegnante chiede ai bambini di esprimere le emozioni interpretate imitandone le modalità espressive, fisiognomiche e gestuali.

Durante l'attività un osservatore esterno annota su apposita scheda la prontezza con la quale i bambini si identificano con l'emozione del narratore in ciascuno dei momenti topici inclusi nella storia. La prontezza della risposta viene misurata sulla base di tre livelli: immediata, lenta e assente.

Analisi dei dati

Nel secondo anno di progetto, i dati rilevati durante l'osservazione mostrano che più del 90% dei bambini della fascia 4-5 anni siano risultati attenti alla narrazione riproducendo con prontezza e correttamente le emozioni narrate. Per quanto riguarda i bambini di 3 anni, questi mostrano

un'attenzione minore, con una percentuale di bambini attenti che si attesta intorno al 75%. Le tabelle 30 e 31 riassumono i risultati ottenuti nelle due scuole coinvolte.

**Tabella 31 - Livelli attentivi e prontezza della risposta empatica
Scuola di via Parigi**

Ètà	Livello attentivo	<i>Pezzettino</i>	<i>Ecolino</i>	<i>E tu di che colore sei?</i>	<i>Di che colore è un bacio?</i>
3 anni	Attento	75%	81%	75%	75%
	Parzialmente attento	25%	19%	25%	25%
	Non attento	0%	0%	0%	0%
4 anni	Attento	100%	100%	100%	0%
	Parzialmente attento	0%	0%	0%	0%
	Non attento	0%	0%	0%	0%
5 anni	Attento	100%	100%	100%	100%
	Parzialmente attento	0%	0%	0%	0%
	Non attento	0%	0%	0%	0%

Tabella 32 - Livelli attentivi e prontezza della risposta empatica - Scuola di via Dublino

Ètà	Livello attentivo	<i>Il mostro peloso</i>	<i>Biancaneve</i>	<i>Prosciutto e uova verdi</i>
3 anni	Attento	70%	69%	79%
	Parzialmente attento	19%	21%	14%
	Non attento	11%	10%	7%
4 anni	Attento	94%	90%	91%
	Parzialmente attento	3%	5%	6%
	Non attento	3%	5%	3%
5 anni	Attento	91%	91%	88%
	Parzialmente attento	6%	6%	9%
	Non attento	3%	3%	3%

L'alto livello di partecipazione e di coinvolgimento rilevato nei bambini di quattro cinque anni, vicino al 100%, e il fatto che le schede di rilevazione non hanno messo in evidenza nessun comportamento atipico persistente, di disturbo o di sistematica disattenzione, fornisce un dato importante sul buon livello di autoregolazione delle emozioni e comunicazione empatica raggiunto dai bambini coinvolti nel laboratorio.

Capitolo 3 - Principali risultati conseguiti

3.1 Impatto generale dell'intervento

Il progetto si è sviluppato su due dimensioni principali, una individuale e l'altra sociale, alle quali corrispondono rispettivamente i seguenti impatti attesi:

- potenziare la capacità dei bambini nella fascia 3-6 anni coinvolti nel progetto di essere resilienti, cioè di acquisire le competenze utili per resistere agli effetti negativi della povertà educativa, reagendo ad essi e realizzando pienamente se stessi;
- implementare in un circolo autorigenerante le risorse di tipo educativo, sociale e culturale per il territorio e le famiglie.

3.1.1 Impatti individuali

Quadro teorico

Attualmente la resilienza è un concetto chiave nell'ambito della salute mentale, per la promozione dello sviluppo socio-emotivo e la prevenzione dei disturbi emotivo comportamentali che emergono in risposta a esperienze di vita difficili (Le Buffe & Naglieri, 2015). Un bambino è ritenuto resiliente se ottiene risultati positivi nonostante stress e avversità (Werner & Smith, 1982). Secondo Masten (2001), per considerare un individuo resiliente, devono essere presenti due condizioni: aver sperimentato situazioni a rischio e, nonostante ciò, mostrare un adeguato livello di sviluppo nelle dimensioni cognitiva e socio-emotiva. Gli studi di Garmezy (1985) hanno messo in luce i principali fattori protettivi della resilienza:

- servizi di sostegno e opportunità educative offerte dalla comunità;
- una famiglia supportiva;
- fattori interni al bambino: intelligenza, personalità e competenze sociali ed emotive.

Nel Future of Jobs Report 2020 del World Economic Forum, la resilienza è inserita tra le dieci competenze fondamentali necessarie per affrontare le sfide dei prossimi anni. Lo scenario imposto dalla pandemia da Covid-19 ha reso lo sviluppo di questa competenza un'urgenza globale alla quale le agenzie educative devono rispondere. Uno dei principali desideri dei genitori è oggi anche un obiettivo formativo della scuola: aiutare bambini e ragazzi a diventare resilienti, cioè in grado di crescere bene nonostante le avversità. Ciò che ci si aspetta è che superino le difficoltà e diventino persone competenti, sicure e interessate (Werner & Smith, 1992). La resilienza rappresenta una risposta positiva, promettente e raggiungibile di fronte ai rischi sociali che dovremo affrontare nei

prossimi dieci anni: l'indebolimento della coesione sociale, l'aumento del numero di persone che non hanno i mezzi di sussistenza essenziali, la crisi economica e l'acuirsi dei conflitti geopolitici (World Economic Forum, 2022). Sono numerose le ricerche che hanno ottenuto risultati promettenti rispetto alla possibilità di insegnare la resilienza a bambini e adulti (Winslow, Sandler e Wolchik, 2005; Liosis, Schochet e Biggs, 2009; Burton, Pakenham e Brown, 2010; www.centerforresilientchildren.org). Il progetto «SUL FILO» si è proposto di intervenire sui fattori protettivi della resilienza interni al bambino, in particolare il funzionamento cognitivo e le abilità sociali ed emotive, al fine di aiutarli a superare le condizioni avverse della povertà educativa.

Disegno sperimentale e campionamento

La valutazione delle competenze di resilienza attuata in seno al progetto si inquadra nella tipologia dell'esperimento statistico-longitudinale. L'obiettivo della ricerca è stato misurare l'impatto complessivo delle azioni promosse sui bambini nella fascia 3-6 anni. In particolare, è stato monitorato lo sviluppo delle competenze di resilienza in un gruppo di 103 alunni dall'età di tre anni, sino all'età di cinque/sei anni, cioè nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Gli alunni, afferenti ai tre Istituti Comprensivi coinvolti, hanno partecipato a diverse azioni nella seconda e terza annualità del progetto, come illustrato nella tabella 33, e hanno beneficiato del rinnovamento della didattica ordinaria conseguente ai percorsi formativi rivolti agli insegnanti.

TABELLA 33 - Disegno di ricerca

GRUPPI	TRATTAMENTO 1	TRATTAMENTO 2
GS 1 Pirri 1-2: 46 alunni	31 ore di attività con gli esperti	Didattica innovativa in aula (ore non quantificabili)
GS 2 "Via Stoccolma": 44 alunni	81 ore di attività con gli esperti	Didattica innovativa in aula (ore non quantificabili)
GS3 "Monsignor Saba" Elmas: 13 alunni	13 ore di attività con gli esperti	Didattica innovativa in aula (ore non quantificabili)

Trattamento

Gli alunni, nel triennio intercorso tra la valutazione pre e post intervento, hanno beneficiato delle azioni condotte dai partner di progetto, ma anche di una didattica innovativa. Gli insegnanti, infatti, a seguito dei diversi percorsi formativi promossi, hanno integrato nella didattica ordinaria nuove attività e strategie metodologiche.

Tabella 34 - Azioni «SUL FILO» nell'I.C. Pirri 1-2

	INTERVENTI	2018-19	2019-20 [3 anni]	2020-21 [4 anni]	2021-22 [5 anni]
A L U N N I	Giocare con le parole				
	Danze e giochi cantati		X [3 h]	X [5h]	X [1 h]
	Potenziamento cognitivo CNR-ITD				
	Potenziamento cognitivo S.Apl.E				
	L'albero dei cuori		X [7 h]		
	Laboratorio interculturale				X [10-15 h]
I N S E G N A N T I	Forum genitori insegnanti	X		X	
	Giocare con le parole	X	X	X	X
	Danze e giochi cantati		X	X	
	Il gioco del teatro	X	X	X	
	Strumenti per una didattica attiva	X	X	X	X
	Potenziamento cognitivo CNR-ITD		X	X	
	Potenziamento cognitivo S.Apl.E				

Tabella 35 - Azioni «SUL FILO» nell'I.C. "Via Stoccolma"

	INTERVENTI	2018-19	2019-20 [3 anni]	2020-21 [4 anni]	2021-22 [5 anni]
A L U N N I	Giocare con le parole			X [5 h]	
	Danze e giochi cantati			X [10 h]	
	Potenziamento cognitivo CNR-ITD				
	Potenziamento cognitivo S.Apl.E		X [34 h]	X [12 h]	
	L'albero dei cuori		X [7 h]		
	Laboratorio interculturale		X [3 h]	X [10 h]	
I N S E G N A N T I	Forum genitori insegnanti		X		
	Giocare con le parole	X	X	X	
	Danze e giochi cantati				
	Il gioco del teatro	X	X		
	Strumenti per una didattica attiva	X	X	X	
	Potenziamento cognitivo CNR-ITD		X	X	
	Potenziamento cognitivo S.Apl.E	X	X	X	

Tabella 36 - Azioni «SUL FILO» nell'I.C. "Monsignor Saba" di Elmas

	INTERVENTI	2018-19	2019-20 [3 anni]	2020-21 [4 anni]	2021-22 [5 anni]
A L U N N I	Giocare con le parole				
	Danze e giochi cantati		X [6 h]		
	Potenziamento cognitivo CNR-ITD				
	Potenziamento cognitivo S.Apl.E				
	L'albero dei cuori		X [7 h]		
	Laboratorio interculturale				
I N S E G N A N T I	Forum genitori insegnanti				
	Giocare con le parole	X	X	X	
	Danze e giochi cantati		X		

N A N T I	Il gioco del teatro	X	X		
	Strumenti per una didattica attiva	X	X	X	
	Potenziamento cognitivo CNR-ITD		X		
	Potenziamento cognitivo S.Apl.E	X			

Strumenti e misurazioni

Il campione di partecipanti coinvolto nella ricerca è stato sottoposto a misurazioni pre-post intervento allo scopo di verificare i livelli medi posseduti nelle diverse componenti della resilienza. Ai tre gruppi è stato somministrato all'inizio del primo anno e al termine del terzo anno della scuola dell'infanzia il test DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers) per la valutazione dei fattori protettivi della resilienza (LeBuffe & Naglieri, 2015).

Il DECA-P2 consente di misurare e descrivere i punti di forza e i bisogni di un bambino, o di un gruppo di bambini, relativamente a importanti fattori di protezione legati alla resilienza. Questo favorisce l'individuazione precoce di bambini a rischio, che mancano di adeguate competenze socio-emotive o manifestano problematiche comportamentali. La valutazione delle competenze di resilienza consente di investire sulla promozione del benessere e la prevenzione del disagio e delle difficoltà di adattamento.

Il test si presenta come una scala di valutazione del comportamento composta da 38 item. Può essere compilata dagli insegnanti e offre una valutazione dei fattori di protezione individuali legati alla resilienza, ossia delle competenze socio-emotive del bambino tra i 3 e i 5 anni.

Il DECA-P2 misura 27 comportamenti positivi, raggruppati in 3 scale:

- *iniziativa*: valuta l'abilità del bambino di utilizzare il pensiero o l'azione in modo indipendente per soddisfare i propri bisogni; fa riferimento agli ambiti del problem solving, dell'autoconsapevolezza e della responsabilità;
- *autoregolazione*: misura l'abilità di esprimere emozioni e gestire i comportamenti in modo sano e funzionale rispetto all'età e al contesto; implica capacità di gestione delle frustrazioni e delle emozioni negative e abilità di cooperazione;
- *attaccamento/relazione*: fa riferimento all'abilità di promuovere e mantenere legami reciproci e positivi con altri bambini e con gli adulti significativi.

A questi si aggiungono 11 item relativi a comportamenti tipicamente rilevabili in bambini che hanno problemi di aggressività, ritiro sociale, difficoltà di attenzione o di gestione delle emozioni.

TABELLA 37 - Misurazioni a serie temporali interrotte

	Pre-test	Trattamento	Post-test
GS 1	O ₁	X ₁ X ₂	O ₂
GS 2	O ₁	X ₁ X ₂	O ₂
GS 3	O ₁	X ₁ X ₂	O ₂

Analisi dei dati

Le tabelle 38 e 39 mostrano le principali statistiche descrittive (media e deviazione standard) calcolate al pre e al post test per il campione degli alunni e le differenze significative emerse al test t di Student per campioni appaiati.

TABELLA 38 - Campione totale: statistiche descrittive al pre e al post test - [N=103]

Variabili		M	DS
Iniziativa	pre	18.03	6.87
	post	25.87	6.26
Autoregolazione	pre	20.72	6.87
	post	27.66	6.18
Attaccamento/relazione	pre	20.83	5.14
	post	24.63	4.24
Fattori protettivi di resilienza	pre	131.29	27.56
	post	174.15	31.49
Comportamenti a rischio	pre	10.60	6.83
	post	7.17	6.39

TABELLA 39 - Campione totale: confronto tra pre e post test [N=103]

Variabili		M	DS	t	df	Sig.
Iniziativa	pre post	-7.84466	8.01562	-9.932	102	.000
Autoregolazione	pre post	-6.94175	7.61297	-9.254	102	.000
Attaccamento/relazione	pre post	-3.80583	5.66215	-6.822	102	.000
Fattori protettivi di resilienza	pre post	-42.85437	35.14659	-12.375	102	.000
Comportamenti a rischio	pre post	3.43689	7.58568	4.598	102	.000

Le analisi dei dati sul campione totale di alunni evidenziano una differenza significativa tra il pre e il post-test per tutte le variabili considerate. Nello specifico si sottolinea un miglioramento delle competenze di iniziativa, autoregolazione e relazionali e un corrispettivo decremento dei comportamenti a rischio.

Se si confrontano le medie del nostro studio con i dati normativi registrati nella taratura italiana del test (Fig. 5), si osserva che per le tre variabili di iniziativa, autoregolazione e attaccamento/relazione, gli alunni coinvolti nel nostro studio hanno mostrato al pre-test una media inferiore a quella del campione nazionale; al contrario, al post-test, si evidenziano medie superiori alla taratura italiana.

	Maschi (n = 201)		Femmine (n = 201)		3 anni (n = 134)		4 anni (n = 134)		5 anni (n = 134)		Insegnanti
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	
<i>Iniziativa</i>	21.23	5.04	24.55	4.69	22.50	5.22	23.54	5.64	23.63	4.42	
<i>Autoregolazione</i>	22.06	4.89	24.04	4.50	23.39	5.05	23.30	4.87	22.48	4.42	
<i>Attaccamento/relazioni</i>	22.60	5.33	25.64	4.88	26.44	5.70	23.81	5.20	22.48	5.36	
<i>Comportamenti a rischio</i>	22.53	7.40	24.79	9.02	19.37	8.29	26.27	8.34	25.37	6.49	

Fig 5 Taratura italiana del test DECA-P2

Le tabelle 40 e 41 mostrano le principali statistiche descrittive (media e deviazione standard) calcolate al pre e al post test per il gruppo di alunni dell'I.C. "Via Stoccolma", plesso di via Dublino, e le differenze significative emerse al test t di Student per campioni appaiati.

TABELLA 40 - Gruppo I.C. “Via Stoccolma”, plesso via Dublino: statistiche descrittive al pre e al post test**[N=27]**

Variabili		M	DS
Iniziativa	pre	15.59	7.03
	post	22.11	6.74
Autoregolazione	pre	19.33	7.98
	post	26.56	7.07
Attaccamento/relazione	pre	19.70	5.31
	post	22.11	4.25
Fattori protettivi di resilienza	pre	122.67	30.41
	post	159.07	36.86
Comportamenti a rischio	pre	10.19	7.26
	post	5.63	4.95

TABELLA 41 - Gruppo I.C. “Via Stoccolma”, plesso via Dublino: confronto tra pre e post test [N=27]

Variabili		M	DS	t	df	Sig.
Iniziativa	pre	-6.51852	8.56814	-3.953	26	.001
	post					
Autoregolazione	pre	-7.22222	8.19631	-4.579	26	.000
	post					
Attaccamento/relazione	pre	-2.40741	5.21285	-2.400	26	.024
	post					
Fattori protettivi di resilienza	pre	-36.40741	38.73605	-4.884	26	.000
	post					
Comportamenti a rischio	pre	4.55556	7.81189	3.030	26	.005
	post					

Le analisi dei dati sul campione di alunni del plesso di via Dublino dell'I.C. “Via Stoccolma” evidenziano una differenza significativa tra il pre e il post-test per tutte le variabili considerate. Nello specifico, si sottolinea un miglioramento delle competenze di iniziativa, autoregolazione e di attaccamento/relazionali e un corrispettivo decremento dei comportamenti a rischio.

La tabella 42 mostra i punteggi grezzi relativi al totale dei fattori protettivi della resilienza riportati dagli alunni del plesso di via Dublino, I.C. “Via Stoccolma”.

Tabella 42 - Gruppo I.C. “Via Stoccolma”, plesso via Dublino: totale dei fattori protettivi della resilienza [N=27]

Pre test				Post test			
TOTALE FATT. PROTET.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI	TOTALE FATT. PROTET.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI
195	69	PUNTO DI FORZA	97	216	72	PUNTO DI FORZA	99
207	72	PUNTO DI FORZA	99	158	50	TIPICO	50
136	43	TIPICO	24	195	68	PUNTO DI FORZA	96
157	48	TIPICO	42	200	70	PUNTO DI FORZA	98
118	36	AREA DI NECESSITÀ	8	193	67	PUNTO DI FORZA	96
113	36	AREA DI NECESSITÀ	8	200	70	PUNTO DI FORZA	98
145	46	TIPICO	34	197	69	PUNTO DI FORZA	97
116	36	AREA DI NECESSITÀ	8	200	70	PUNTO DI FORZA	98
125	40	AREA DI NECESSITÀ	16	193	67	PUNTO DI FORZA	96
109	35	AREA DI NECESSITÀ	7	131	41	TIPICO	18
121	38	AREA DI NECESSITÀ	12	80	28	AREA NECESSITÀ	1
93	29	AREA DI NECESSITÀ	2	101	31	AREA NECESSITÀ	3
103	33	AREA DI NECESSITÀ	4	162	52	TIPICO	58
134	42	TIPICO	21	148	47	TIPICO	38
112	36	AREA DI NECESSITÀ	8	125	39	AREA NECESSITÀ	14
94	29	AREA DI NECESSITÀ	2	175	59	TIPICO	82
89	28	AREA DI NECESSITÀ	1	132	41	TIPICO	18
107	34	AREA DI NECESSITÀ	5	153	49	TIPICO	46
100	31	AREA DI NECESSITÀ	3	195	68	PUNTO DI FORZA	96
102	32	AREA DI NECESSITÀ	4	106	32	AREA NECESSITÀ	4
116	36	AREA DI NECESSITÀ	8	143	45	TIPICO	31
132	42	TIPICO	21	190	66	PUNTO DI FORZA	95
88	28	AREA DI NECESSITÀ	1	115	36	AREA NECESSITÀ	8
93	29	AREA DI NECESSITÀ	2	160	51	TIPICO	54
147	47	TIPICO	38	167	55	PUNTO DI FORZA	69
99	30	AREA DI NECESSITÀ	2	142	45	TIPICO	31
161	52	TIPICO	58	118	37	AREA NECESSITÀ	10

Come si può osservare nella tabella 42, dei diciotto alunni del plesso di via Dublino che al pre-test si collocavano in una fascia prestazionale di necessità, al post-test otto passano nel range tipico e cinque nella fascia ottimale, trasformando la fragilità iniziale in un punto di forza.

Le tabelle 43 e 44 mostrano le principali statistiche descrittive (media e deviazione standard) calcolate al pre e al post-test per il gruppo di alunni dell’I.C. “Via Stoccolma”, plesso di via Parigi, e le differenze significative emerse al test t di Student per campioni appaiati.

TABELLA 43 - Gruppo I.C. “Via Stoccolma”, plesso via Parigi: statistiche descrittive al pre e al post test

[N=17]

Variabili		M	DS
Iniziativa	pre	18.71	3.90
	post	26.35	4.06
Autoregolazione	pre	21.88	6.65
	post	29.47	3.92
Attaccamento/relazione	pre	21.88	2.98
	post	26.00	3.54
Fattori protettivi di resilienza	pre	135.12	19.73
	post	185.82	21.74
Comportamenti a rischio	pre	10.94	6.24
	post	4.24	4.92

TABELLA 44 - Gruppo I.C. “Via Stoccolma”, plesso via Parigi: confronto tra pre e post test [N=17]

Variabili		M	DS	t	df	Sig.
Iniziativa	pre	-7.64706	6.21431	-5.074	16	.000
	post					
Autoregolazione	pre	-7.58824	7.35747	-4.252	16	.001
	post					
Attaccamento/relazione	pre	-4.11765	4.92294	-3.449	16	.003
	post					
Fattori protettivi di resilienza	pre	-50.70588	30.75663	-6.797	16	.000
	post					
Comportamenti a rischio	pre	6.70588	6.29250	4.394	16	.000
	post					

Le analisi dei dati sul campione di alunni del plesso di via Parigi dell'I.C. “Via Stoccolma” evidenziano una differenza significativa tra il pre e il post-test per tutte le variabili considerate. Nello specifico, si sottolinea un miglioramento delle competenze di iniziativa, autoregolazione e di attaccamento/relazionali e un corrispettivo decremento dei comportamenti a rischio. La tabella 45 mostra i punteggi grezzi relativi al totale dei fattori protettivi della resilienza riportati dagli alunni del plesso di via Parigi, I.C. “Via Stoccolma”.

Tabella 45 - Gruppo I.C. "Via Stoccolma", plesso via Parigi: totale dei fattori protettivi della resilienza [N=17]

Pre test				Post test			
TOT. FATT. PROTETT.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI	TOT. FATT. PROTETT.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI
168	56	TIPICO	73	189	66	PUNTO DI FORZA	99
149	47	TIPICO	38	175	58	TIPICO	79
122	38	AREA DI NECESSITÀ	12	158	50	TIPICO	50
128	41	TIPICO	18	168	56	TIPICO	73
115	36	AREA DI NECESSITÀ	8	167	55	TIPICO	69
111	36	AREA DI NECESSITÀ	8	210	71	PUNTO DI FORZA	98
165	55	TIPICO	69	186	65	PUNTO DI FORZA	93
152	48	TIPICO	42	168	56	TIPICO	73
148	47	TIPICO	38	215	72	PUNTO DI FORZA	99
150	47	TIPICO	38	162	52	TIPICO	58
136	43	TIPICO	24	215	72	PUNTO DI FORZA	99
94	29	AREA DI NECESSITÀ	2	184	64	PUNTO DI FORZA	92
133	42	TIPICO	21	160	51	TIPICO	54
132	42	TIPICO	21	216	72	PUNTO DI FORZA	99
118	36	AREA DI NECESSITÀ	8	208	71	PUNTO DI FORZA	98
129	41	TIPICO	18	208	71	PUNTO DI FORZA	98
147	47	TIPICO	38	170	56	TIPICO	73

Come si può osservare nella tabella 45, dei cinque alunni del plesso di via Parigi che al pre-test si collocavano in una fascia prestazionale di necessità, al post test due passano nel range tipico e tre nella fascia ottimale, trasformando la fragilità iniziale in un punto di forza; nessuno permane nella situazione iniziale di necessità.

Le tabelle 46 e 47 mostrano le principali statistiche descrittive (media e deviazione standard) calcolate al pre e al post test per il gruppo di alunni dell'I.C. Pirri 1-2, plesso di via Corona, e le differenze significative emerse al test t di Student per campioni appaiati.

TABELLA 46 - Gruppo I.C. Pirri 1-2, plesso via Corona: statistiche descrittive al pre e al post test [N=25]

Variabili		M	DS
Iniziativa	pre	17.72	8.25
	post	28.40	7.08
Autoregolazione	pre	20.60	6.58
	post	29.12	5.92
Attaccamento/relazione	pre	22.16	5.79

	post	25.72	4.28
Fattori protettivi di resilienza	pre	133.44	30.74
	post	181.36	33.18
Comportamenti a rischio	pre	10.28	5.75
	post	8.12	7.15

TABELLA 47 - Gruppo I.C. Pirri 1-2, plesso via Corona: confronto tra pre e post test [N=25]

Variabili		M	DS	t	df	Sig.
Iniziativa	pre	-10.68	9.10915	-5.862	24	.000
	post					
Autoregolazione	pre	-8.52	7.24063	-5.883	24	.000
	post					
Attaccamento/relazione	pre	-3.56	6.77668	-2.627	24	.015
	post					
Fattori protettivi di resilienza	pre	-47.92	38.67915	-6.195	24	.000
	post					
Comportamenti a rischio	pre	2.16	6.76190	1.597	24	.123
	post					

Le analisi dei dati sul campione di alunni del plesso di via Corona dell'I.C. Pirri 1-2 evidenziano una differenza significativa tra il pre e il post-test per tutte le variabili considerate, a eccezione dei comportamenti a rischio che decrescono ma non in misura significativa. Nello specifico, si sottolinea un miglioramento delle competenze di iniziativa, autoregolazione e di attaccamento/relazionali.

La tabella 48 mostra i punteggi grezzi relativi al totale dei fattori protettivi della resilienza riportati dagli alunni del plesso di via Corona, I.C. Pirri 1-2.

Tabella 48 - Gruppo I.C. Pirri 1-2, plesso via Corona: totale dei fattori protettivi della resilienza

[N=25]

Pre test				Post test			
TOT. FATT. PROTETT.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI	TOT. FATT. PROTETT.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI
137	43	TIPICO	24	213	72	PUNTO DI FORZA	99
102	32	AREA DI NECESSITÀ	4	208	71	PUNTO DI FORZA	98
113	36	AREA DI NECESSITÀ	8	216	72	PUNTO DI FORZA	99
155	48	TIPICO	42	216	72	PUNTO DI FORZA	99
134	42	TIPICO	21	216	72	PUNTO DI FORZA	99
87	28	AREA DI NECESSITÀ	1	125	39	AREA DI NECESSITÀ	14
112	36	AREA DI NECESSITÀ	8	211	71	PUNTO DI FORZA	98
152	48	TIPICO	42	126	39	AREA DI NECESSITÀ	14
100	31	AREA DI NECESSITÀ	3	177	59	TIPICO	82
92	28	AREA DI NECESSITÀ	1	216	72	PUNTO DI FORZA	99
162	53	TIPICO	62	183	63	PUNTO DI FORZA	90
93	29	AREA DI NECESSITÀ	2	133	42	TIPICO	21
140	45	TIPICO	31	152	48	TIPICO	42
138	44	TIPICO	27	140	45	TIPICO	31
106	34	AREA DI NECESSITÀ	5	120	37	AREA DI NECESSITÀ	10
114	36	AREA DI NECESSITÀ	8	165	54	TIPICO	66
157	48	TIPICO	42	181	63	PUNTO DI FORZA	90
129	41	TIPICO	18	158	50	TIPICO	50
132	42	TIPICO	21	172	57	TIPICO	76
146	47	TIPICO	38	177	59	TIPICO	82
183	62	PUNTO DI FORZA	88	201	71	PUNTO DI FORZA	98
105	34	AREA DI NECESSITÀ	5	207	71	PUNTO DI FORZA	98
173	57	TIPICO	76	216	72	PUNTO DI FORZA	99
182	62	PUNTO DI FORZA	88	198	70	PUNTO DI FORZA	98
192	66	PUNTO DI FORZA	95	207	71	PUNTO DI FORZA	98

Come si può osservare nella tabella 48, dei dieci alunni del plesso di via Corona che al pre-test si collocavano in una fascia prestazionale di necessità, al post test due passano nel range tipico e sei nella fascia ottimale, trasformando la fragilità iniziale in un punto di forza.

Le tabelle 49 e 50 mostrano le principali statistiche descrittive (media e deviazione standard) calcolate al pre e al post-test per il gruppo di alunni dell'I.C. Pirri 1-2, plesso di via dei Genieri, e le differenze significative emerse al test t di Student per campioni appaiati.

TABELLA 49 -Gruppo I.C. Pirri 1-2, plesso via dei Genieri: statistiche descrittive al pre e al post test [N=6]

Variabili		M	DS
Iniziativa	pre	17.67	7.50
	post	23.50	3.62
Autoregolazione	pre	20.67	5.05
	post	29.17	1.17
Attaccamento/relazione	pre	22.33	8.21
	post	22.83	3.31
Fattori protettivi di resilienza	pre	133.33	31.65
	post	173.50	16.26
Comportamenti a rischio	pre	11.00	5.02
	post	5.83	1.17

TABELLA 50 - Gruppo I.C. Pirri 1-2, plesso via dei Genieri: confronto tra pre e post test [N=6]

Variabili		M	DS	t	df	Sig.
Iniziativa	pre	-5.83333	6.73548	-2.121	5	.087
	post					
Autoregolazione	pre	-8.50000	4.46094	-4.667	5	.005
	post					
Attaccamento/relazione	pre	-.50000	6.53452	-0.187	5	.859
	post					
Fattori protettivi di resilienza	pre	-40.16667	28.02439	-3.511	5	.017
	post					
Comportamenti a rischio	pre	5.16667	5.34478	2.368	5	.064
	post					

Le analisi dei dati sul campione di alunni del plesso di via dei Genieri dell'I.C. Pirri 1-2, pur mostrando un miglioramento in tutte le capacità considerate, evidenziano una differenza significativa tra il pre e il post-test solo nella variabile di autoregolazione e nel totale dei fattori protettivi per la resilienza.

La tabella 51 mostra i punteggi grezzi relativi al totale dei fattori protettivi della resilienza riportati dagli alunni del plesso di via Corona, I.C. Pirri 1-2.

Tabella 51 - Gruppo I.C. Pirri 1-2, plesso via dei Genieri: totale dei fattori protettivi della resilienza [N=6]

Pre test				Post test			
TOT. FATT. PROTETT.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI	TOT. FATT. PROTETT.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI
159	50	TIPICO	50	175	58	TIPICO	79
121	38	AREA DI NECESSITÀ	12	198	70	PUNTO DI FORZA	98
109	35	AREA DI NECESSITÀ	7	153	49	TIPICO	46
174	57	TIPICO	76	184	64	PUNTO DI FORZA	92
146	47	TIPICO	38	171	57	TIPICO	76
91	28	AREA DI NECESSITÀ	1	160	51	TIPICO	54

Come si può osservare nella tabella 51, dei tre alunni del plesso di via dei Genieri che al pre-test si collocavano in una fascia prestazionale di necessità, al post test due passano nel range tipico e uno nella fascia ottimale, trasformando la fragilità iniziale in un punto di forza.

Le tabelle 52 e 53 mostrano le principali statistiche descrittive (media e deviazione standard) calcolate al pre e al post-test per il gruppo di alunni dell'I.C. Pirri 1-2, plesso "San Giuseppe", e le differenze significative emerse al test t di Student per campioni appaiati.

TABELLA 52 - Gruppo I.C. Pirri 1-2, plesso "San Giuseppe": statistiche descrittive al pre e al post test [N=15]

Variabili		M	DS
Iniziativa	pre	20.47	4.75
	post	25.73	3.22
Autoregolazione	pre	20.00	4.52
	post	25.47	5.32
Attaccamento/relazione	pre	18.53	2.75
	post	24.13	3.14
Fattori protettivi di resilienza	pre	129.33	16.19
	post	171.07	21.24
Comportamenti a rischio	pre	12.53	8.15
	post	11.13	6.89

TABELLA 53 - Gruppo I.C. Pirri 1-2, plesso “San Giuseppe”: confronto tra pre e post test [N=15]

Variabili		M	DS	t	df	Sig.
Iniziativa	pre post	-5.26667	4.52717	-4.506	14	.000
Autoregolazione	pre post	-5.46667	4.32380	-4.897	14	.000
Attaccamento/relazione	pre post	-5.60000	2.55790	-8.479	14	.000
Fattori protettivi di resilienza	pre post	-41.73333	19.29643	-8.376	14	.000
Comportamenti a rischio	pre post	1.40000	5.55235	0.977	14	0,345

Le analisi dei dati sul campione di alunni del plesso “San Giuseppe” dell’I.C. Pirri 1-2 evidenziano una differenza significativa tra il pre e il post-test nelle variabili di iniziativa, autoregolazione e attaccamento/relazione. I comportamenti a rischio decrescono ma non in misura significativa.

La tabella 54 mostra i punteggi grezzi relativi al totale dei fattori protettivi della resilienza riportati dagli alunni del plesso “San Giuseppe”, I.C. Pirri 1-2.

Tabella 54 - Gruppo I.C. Pirri 1-2, plesso “San Giuseppe”: totale dei fattori protettivi della resilienza [N=15]

Pre test				Post test			
TOT. FATT. PROTETT.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI	TOT. FATT. PROTETT.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI
156	48	TIPICO	42	168	56	TIPICO	73
110	35	AREA DI NECESSITÀ	7	154	49	TIPICO	46
113	36	AREA DI NECESSITÀ	8	145	46	TIPICO	34
151	47	TIPICO	38	172	57	TIPICO	76
144	46	TIPICO	34	210	71	PUNTO DI FORZA	98
149	47	TIPICO	38	175	58	TIPICO	79
137	43	TIPICO	24	190	66	PUNTO DI FORZA	85
122	38	AREA DI NECESSITÀ	12	170	56	TIPICO	73
114	36	AREA DI NECESSITÀ	8	165	54	TIPICO	66
134	42	TIPICO	21	164	53	TIPICO	62
105	34	AREA DI NECESSITÀ	5	167	55	TIPICO	69
127	40	AREA DI NECESSITÀ	16	158	50	TIPICO	50
116	36	AREA DI NECESSITÀ	8	131	41	TIPICO	18
124	39	AREA DI NECESSITÀ	14	193	67	PUNTO DI FORZA	96
138	44	TIPICO	27	204	71	PUNTO DI FORZA	98

Come si può osservare nella tabella 54, degli otto alunni del plesso “San Giuseppe” che al pre-test si collocavano in una fascia prestazionale di necessità, al post test sette passano nel range tipico e uno nella fascia ottimale.

Le tabelle 55 e 56 mostrano le principali statistiche descrittive (media e deviazione standard) calcolate al pre e al post-test per il gruppo di alunni dell'I.C. "Monsignor Saba" di Elmas e le differenze significative emerse al test t di Student per campioni appaiati.

TABELLA 55 - Gruppo I.C. "Monsignor Saba" di Elmas: statistiche descrittive al pre e al post test [N=13]

Variabili		M	DS
Iniziativa	pre	20.15	7.82
	post	29.46	5.75
Autoregolazione	pre	23.15	8.38
	post	26.62	8.51
Attaccamento/relazione	pre	21.15	5.67
	post	27.38	3.86
Fattori protettivi di resilienza	pre	141.38	31.73
	post	180.15	33.91
Comportamenti a rischio	pre	9.23	8.30
	post	8.38	7.87

TABELLA 56 - Gruppo I.C. "Monsignor Saba" di Elmas: confronto tra pre e post test [N=13]

Variabili		M	DS	t	df	Sig.
Iniziativa	pre	-9.30769	9.66423	-3.473	12	.005
	post					
Autoregolazione	pre	-3.46154	10.81369	-1.154	12	.271
	post					
Attaccamento/relazione	pre	-6.23077	6.59740	-3.405	12	.005
	post					
Fattori protettivi di resilienza	pre	-38.76923	44.45438	-3.144	12	.008
	post					
Comportamenti a rischio	pre	0.84615	11.37868	0.268	12	.793
	post					

Le analisi dei dati sul campione di alunni dell'I.C. "Monsignor Saba" di Elmas, pur mostrando un miglioramento in tutte le capacità considerate, evidenziano una differenza significativa tra il pre e il post-test nella variabile di iniziativa, attaccamento/relazione e nel totale dei fattori protettivi per la resilienza. I comportamenti a rischio decrescono, ma non in misura significativa.

La tabella 57 mostra i punteggi grezzi relativi al totale dei fattori protettivi della resilienza riportati dagli alunni dell'I.C. "Monsignor Saba" di Elmas.

Tabella 57 - Gruppo I.C. “Monsignor Saba” di Elmas: totale dei fattori protettivi della resilienza

[N=13]

Pre test				Post test			
TOT. FATT. PROTETT.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI	TOT. FATT. PROT.	PUNTI T	PROFILO	PERCENTILI
196	70	PUNTO DI FORZA	98	216	72	PUNTO DI FORZA	99
178	60	PUNTO DI FORZA	84	173	58	TIPICO	79
166	55	TIPICO	69	192	67	PUNTO DI FORZA	96
125	40	AREA DI NECESSITÀ	16	132	41	TIPICO	18
120	37	AREA DI NECESSITÀ	10	177	59	TIPICO	82
153	48	TIPICO	42	129	40	AREA DI NECESSITÀ	16
166	55	TIPICO	69	216	72	PUNTO DI FORZA	99
93	29	AREA DI NECESSITÀ	2	216	72	PUNTO DI FORZA	99
97	30	AREA DI NECESSITÀ	2	216	72	PUNTO DI FORZA	99
124	39	AREA DI NECESSITÀ	14	134	42	TIPICO	21
166	55	TIPICO	69	198	70	PUNTO DI FORZA	98
132	42	TIPICO	21	150	48	TIPICO	42
122	38	AREA DI NECESSITÀ	12	193	67	PUNTO DI FORZA	96

Come si può osservare nella tabella 57, dei sei alunni dell’I.C. “Monsignor Saba” di Elmas che al pre-test si collocavano in una fascia prestazionale di necessità, al post test tre passano nel range tipico e tre nella fascia ottimale.

Complessivamente, si rileva un incremento maggiore delle competenze di resilienza negli alunni dell’I.C. “Via Stoccolma” che ha beneficiato di un maggior numero di ore di intervento sugli alunni coinvolti.

3.1.2 Impatti sociali

Disegno di ricerca

Uno dei principali interrogativi alla base della valutazione d’impatto del progetto «SUL FILO» ha riguardato i cambiamenti strutturali che gli interventi hanno generato sul territorio, con particolare riferimento alle scuole coinvolte e alla comunità che gravita loro intorno. In particolare, a un anno dal termine del progetto, sono state indagate le considerazioni di insegnanti e Dirigenti scolastici in merito alle risorse di tipo educativo, sociale e culturale attivate in modo permanente a seguito delle azioni sviluppate. L’indagine è stata condotta con la tecnica del focus group (FG), nel mese di maggio 2023, nel contesto dei due Istituti Comprensivi maggiormente coinvolti nel progetto, l’I.C. Pirri 1-2 e l’I.C. “Via Stoccolma”.

Strumenti e metodi

Per offrire ai partecipanti al progetto la possibilità di esprimere le proprie considerazioni sui cambiamenti percepiti e osservati si è scelto di utilizzare la tecnica del FC. Tale tecnica di rilevazione si basa sulla discussione e sul confronto tra un gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, relativamente a un argomento che si desidera indagare in profondità (Corrao, 2005). La scelta metodologica è ricaduta sul FG in quanto tale tecnica si è dimostrata utile ed apprezzata anche nella ricerca socioeducativa (Albanesi, 2014). Lo scambio dialogico tra i partecipanti è stato favorito da alcune caratteristiche: l'appartenenza alla medesima scuola, l'alto livello di coinvolgimento nel progetto «SUL FILO», la condivisione del medesimo contesto socioculturale e un certo grado di familiarità (Williams & Katz, 2001; Rabiee, 2004; Caetano, Freire, & Machado, 2020). Lo schema delle domande, elaborato al fine di favorire un miglior ragionamento tra i partecipanti e un più agevole confronto tra i dati che sarebbero emersi, ha seguito una struttura induttiva, ossia dal generale al particolare (Albanesi, 2014). Il FG ha preso avvio da una domanda principale aperta («Quali cambiamenti strutturali ha portato il Progetto «SUL FILO» nella vostra scuola e, più in generale, nel vostro territorio?») alla quale sono seguite domande più specifiche che hanno indagato le seguenti tematiche:

- attività e/o servizi per la prima infanzia che sono stati istituzionalizzati;
- competenze didattiche acquisite dagli insegnanti e trasferite nell'attività didattica ordinaria;
- modifiche nell'offerta formativa della scuola;
- cambiamenti nelle relazioni interne alla scuola e tra scuola e agenzie educative sul territorio.

I FG sono stati condotti nel periodo conclusivo dell'anno scolastico 2023, a un anno dalla fine del progetto, da una singola ricercatrice con il ruolo di moderatrice e audio registrati.

Campione

Il campione dei partecipanti ai FG è stato individuato all'interno dei due Istituti Comprensivi maggiormente coinvolti nel progetto, l'I.C. Pirri 1-2 e l'I.C. «Via Stoccolma». Sono stati selezionati sette partecipanti suddivisi in due gruppi che si sono svolti rispettivamente nelle date del 19 e 22 maggio 2023. Il campionamento è stato effettuato seguendo il modello non probabilistico del campionamento a scelta ragionata (Trincherò, 2002). Il campione di comodo così ottenuto si compone di soggetti che si caratterizzano per un alto livello di coinvolgimento nelle azioni del progetto «SUL FILO»: due Dirigenti scolastici, due referenti scolastici del progetto e tre docenti con funzioni di responsabilità all'interno dei plessi.

Analisi dei dati

La metodologia di analisi è stata di tipo qualitativo. Al fine di condurre un'analisi dei contenuti emersi dai FG, tutte le registrazioni sono state ascoltate e trascritte verbatim. Dopo aver eliminato dalle trascrizioni gli interventi del moderatore e le digressioni, sono stati individuati all'interno del materiale i nuclei tematici ricorrenti mediante un'analisi manuale.

Confronti progressivi tra i nuclei tematici emersi hanno permesso di costruire un'ipotesi di categorizzazione ex-post che ha condotto l'identificazione di due ambiti, due categorie e sei sottocategorie complessive basate su temi ricorrenti (Tab. 58)

Tabella 58 - Categorie di analisi dei focus group

AMBITO	CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE	ESEMPI
SCUOLA	TANGIBILI	Laboratorio permanente: la Fabbrica degli strumenti	<i>«L'attività la Fabbrica degli strumenti, per esempio, a cui ha dato impulso una delle azioni del progetto, il corso di formazione Strumenti per una didattica attiva, è entrata nella programmazione annuale della scuola»</i>
		Materiali didattici	<i>«Il percorso laboratoriale con gli alunni ha prodotto una serie di materiali che ancora utilizziamo, sono diventati un patrimonio della scuola».</i>
	IMMATERIALI	Relazioni all'interno della scuola e con le famiglie	<i>«È stata importante per rafforzare la relazione tra insegnanti e tra insegnanti e genitori che è fondamentale nel modello Senza Zaino per le ricadute sul percorso educativo dei bambini».</i>
Trasferimento delle competenze acquisite dagli insegnanti nella didattica ordinaria		<i>«Stiamo riproponendo tutto il lavoro sulle competenze metafonologiche, soprattutto durante i momenti di lettura, in particolare per i cinquenni. Sono attività che sviluppano i prerequisiti per la scuola primaria. Riproponiamo spesso anche le attività motorie legate alle funzioni esecutive. Abbiamo fatto tesoro di questi insegnamenti».</i>	

COMUNITÀ di Pirri	TANGIBILI	Patto Educativo di Comunità	«Il Progetto ha dato impulso a una delle attività più importanti che hanno coinvolto la scuola in questi ultimi anni: la firma nel dicembre 2021 del Patto Educativo di Comunità che ha visto la presenza di quasi tutte le associazioni che hanno partecipato al progetto. Non è stata un'adesione formale ma sostanziale».
------------------------------	------------------	--	--

Le categorie sono state poi utilizzate per classificare i dati testuali delle trascrizioni e individuare i principali cambiamenti strutturali occorsi all'interno delle scuole coinvolte e sul territorio di Pirri (Tab. 59).

Tabella 59 - Cambiamenti strutturali rilevati nelle scuole e sul territorio di Pirri

AMBITO	CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE	Cambiamenti strutturali
SCUOLA	TANGIBILI	Laboratorio permanente: la Fabbrica degli strumenti (I.C. Pirri 1-2)	Allestimento spazio laboratoriale
			Dotazione di strumenti laboratoriali
			Predisposizione di un protocollo gestionale per garantire accessi e funzionamento del laboratorio
			Attivazione di nuovi percorsi formativi per docenti, genitori e studenti di tutti i livelli scolastici
		Materiali didattici (I.C. "Via Stoccolma)	I materiali didattici prodotti all'interno dei laboratori per gli alunni e dei corsi formativi per insegnanti sono diventati patrimonio della scuola
	IMMATERIALI	Relazioni all'interno della scuola e con le famiglie (I.C. Pirri 1-2)	Implementazione della collaborazione e delle relazioni positive tra gli insegnanti
			Potenziamento delle relazioni positive tra insegnanti e genitori
			Clima positivo in classe
Trasferimento delle		Potenziamento della didattica laboratoriale	

		competenze acquisite dagli insegnanti nella didattica ordinaria (I.C. Pirri 1-2 e “Via Stoccolma”)	Diffusione delle nuove competenze didattiche di tipo laboratoriale anche ai docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado appartenenti all’Istituto Riproposizione nella didattica ordinaria delle attività motorie, narrative e metafonologiche sperimentate dai docenti Acquisizione di maggiore sistematicità nell’approccio didattico dei docenti
COMUNITÀ di Pirri	TANGIBILI	Patto Educativo di Comunità	Condivisione di spazi e strumenti della scuola di Pirri con i partner di progetto Nuove co-progettazioni tra scuola di Pirri e partner di progetto Partecipazione dei partner di progetto all’evento “Prossimamente” organizzato dall’I.C. Pirri 1-2 Campus estivi organizzati all’interno dell’I.C. Pirri 1-2 gestiti dalle associazioni facenti parte del Patto

Come emerge dalle tabelle 58 e 59, l’analisi testuale ha evidenziato due principali ambiti di impatto: la scuola e la comunità di Pirri che gravita intorno all’Istituto omonimo. Le tipologie di impatti emersi riguardano due dimensioni del cambiamento, tangibile e immateriale. Per quanto riguarda i cambiamenti tangibili nell’ambito scolastico, nell’I.C. Pirri 1-2 è stata istituzionalizzata la *Fabbrica degli strumenti*, un laboratorio permanente per l’ideazione e la costruzione di materiali didattici per la scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

Le insegnanti della scuola dell’infanzia sono state formate attraverso il corso *Strumenti per una didattica attiva*, all’interno del quale hanno sviluppato tutte le fasi del processo di creazione di uno strumento didattico, hanno imparato a utilizzare i macchinari per la lavorazione del legno e di altri materiali e allestito il makerspace con il supporto degli operatori della cooperativa CEMEA. Attualmente lo spazio viene utilizzato per percorsi formativi rivolti ai docenti e per laboratori che coinvolgono genitori ed alunni. I percorsi formativi e laboratoriali vengono condotti sia dai docenti stessi che dai partner di progetto con i quali prosegue il rapporto di collaborazione. Lo spazio e la strumentazione, inoltre, sono resi disponibili ai partner di progetto per l’organizzazione di attività e iniziative rivolte alla cittadinanza. Al termine del progetto, è stato stilato un protocollo gestionale

che consente la fruizione dello spazio ai docenti che vogliono utilizzarlo autonomamente per la preparazione di materiali e strumenti per la didattica.

Per quanto riguarda l'I.C. "Via Stoccolma", invece, il principale cambiamento tangibile riguarda il materiale didattico prodotto durante il percorso formativo di *Potenziamento cognitivo* condotto dall'associazione S.Ap.I.E. Si tratta di materiale che è diventato patrimonio della scuola e che è attualmente in uso nei plessi di via Dublino e via Parigi per l'attività didattica ordinaria.

La dimensione immateriale del cambiamento è quella che ha lasciato una traccia più marcata, soprattutto in riferimento all'innovazione della didattica. Per entrambi gli Istituti, infatti, i partecipanti hanno sottolineato il fatto che le competenze acquisite dagli insegnanti siano state trasferite nella didattica ordinaria, modificando l'offerta formativa della scuola. In particolare, nell'Istituto "Via Stoccolma", le attività che vengono riproposte in maniera sistematica e strutturata, sono quelle di tipo fonologico e meta-fonologico per i prerequisiti della letto-scrittura, le attività motorie per il potenziamento del funzionamento esecutivo e le attività di narrazione per lo sviluppo dell'empatia; nell'Istituto Pirri 1-2, le attività meta-fonologiche, quelle ludico-motorie volte al miglioramento delle abilità sociali e della competenza emotiva e le attività laboratoriali attraverso i materiali e gli strumenti costruiti dagli insegnanti. In questa scuola, inoltre, si segnala anche un miglioramento della cooperazione tra insegnanti e delle relazioni tra insegnanti e genitori.

Questi dati mostrano numerose corrispondenze rispetto ai risultati rilevati nel questionario di bilancio delle competenze degli insegnanti (par. 2.4.1.2). Il questionario, somministrato all'inizio della seconda annualità del progetto e al termine della terza annualità, aveva mostrato un incremento della capacità dei docenti di partecipare e contribuire alla gestione della scuola e di informare e coinvolgere i genitori. Per quanto anche le competenze didattiche risultassero migliorate, è emerso un maggior progresso nell'area delle relazionalità con i colleghi, con il resto del personale scolastico e i genitori.

Per quanto attiene all'ambito della comunità di Pirri, uno degli impatti più significativi che si rilevano è la stipula del *Patto educativo di comunità* che ha visto tra i firmatari l'I.C. Pirri 1-2, la Municipalità di Pirri, il Comune di Cagliari e diverse agenzie educative territoriali, tra le quali tre già partner del progetto «SUL FILO»: la Cooperativa Sociale C.E.M.E.A. della Sardegna; la Cooperativa Sociale Cada Die Teatro; e la Società Cooperativa Sociale "La Carovana" ONLUS. Il Patto dà forma e concretezza a uno spazio educativo collettivo, aperto, dinamico, flessibile e collaborante. Rappresenta un'assunzione di responsabilità formale da parte della comunità di Pirri che individua nella scuola il fulcro di un'alleanza educativa territoriale stabile. L'I.C. Pirri 1-2

mette a disposizione degli enti firmatari spazi e strumenti al fine di attivare iniziative e servizi per le famiglie e il territorio ampliando così l'offerta formativa e implementando un circolo virtuoso di competenze educative.

Di seguito la trascrizione integrale dei focus group.

Focus Group 22 maggio 2023, I.C. Pirri 1-2

Moderatore: *“Quali cambiamenti strutturali ha portato il Progetto «SUL FILO» nella vostra scuola e, più in generale, nel vostro territorio, nella comunità di Pirri?”*

Dirigente scolastico dell'I.C. Pirri 1-2 Valentino Pusceddu: *“Il Progetto ha dato impulso a una delle attività più importanti che hanno coinvolto la scuola in questi ultimi anni: la firma nel dicembre 2021 del Patto Educativo di Comunità che ha visto la presenza di quasi tutte le associazioni che hanno partecipato al progetto. Non è stata un'adesione formale ma sostanziale. Attualmente si sta discutendo con il Comune di Cagliari in merito alla possibilità di dotare il Patto Educativo di un finanziamento annuale in modo da costruire una struttura amministrativa e gestionale che lo mantenga attivo sul lungo periodo.*

Ma, oltre a questo, al termine del progetto «SUL FILO», è continuata l'attività di co-progettazione con i partner e di uso condiviso degli spazi in quanto gli spazi scolastici sono stati messi a disposizione delle associazioni.

Inoltre stanno cominciando a istituzionalizzarsi alcune delle attività che sono state oggetto del progetto. L'attività la Fabbrica degli strumenti, per esempio, a cui ha dato impulso una delle azioni del progetto, il corso di formazione Strumenti per una didattica attiva, è entrata nella programmazione annuale della scuola. Il progetto, in primo luogo, ha consentito la realizzazione e l'organizzazione degli spazi dedicati alla Fabbrica; in secondo luogo, ne ha consentito l'inaugurazione con eventi importanti che hanno visto anche la partecipazione di altre scuole. Già da quest'anno sono state organizzate attività formative al suo interno che verranno implementate nei prossimi anni. Le attività sia docenti che genitori e studenti di tutti i livelli scolastici, per una formazione in verticale.

L'altro aspetto importante, da segnalare come criticità, è che l'area di maggiore interesse del progetto, cioè l'ex Vetreria, lo spazio che sarebbe dovuto diventare Polo per l'Infanzia nell'area di Pirri, non è diventata ciò che sarebbe dovuta diventare. Il Comune di Cagliari, infatti, non ha dato seguito alle promesse, cioè all'impegno di individuare luoghi, spazi e soggetti che potessero fornire i servizi adeguati alla prima infanzia. Questo rimane l'anello debole del progetto sul quale la scuola sta cercando di intervenire. L'area dell'ex Vetreria, infatti, è stata ripensata come un'area nella quale sviluppare le attività formative outdoor delle scuole che gravitano intorno (le scuole dell'infanzia di via Corona e di via dei Genieri e la scuola primaria “Marcello Serra”). Lo sviluppo di un'iniziativa formativa inserita nel curriculum ha visto in queste settimane uno sviluppo importante nelle scuole di via Corona e di via dei Genieri dove, aree esterne della scuola, i cortili, sono stati oggetto di un intervento significativo da parte del Comune di Cagliari che le ha messe in condizioni di poter essere sfruttate per l'attività didattica.

Il progetto complessivamente ha consentito lo sviluppo di relazioni e collaborazioni consolidate che continueranno a crescere in futuro”.

Moderatore: *“Lei ha sottolineato che attualmente, a conclusione del progetto, c’è un lavoro di co-progettazione con i partner «SUL FILO»: le chiedo se può approfondire questo aspetto e, in particolare, specificare le attività che si stanno istituzionalizzando”.*

Dirigente scolastico dell’I.C. Pirri 1-2 Valentino Pusceddu: *“Nel mese di settembre 2021 con il Comune e queste associazioni abbiamo presentato un nuovo progetto a Impresa sociale CON I BAMBINI. In questo nuovo progetto c’è stato un ampliamento dei contributi. Inoltre lo scorso anno e parte di questo abbiamo realizzato un grande evento denominato «Prossimamente» che ha visto il coinvolgimento di quasi tutti i partner del progetto. Questi hanno proposto attività che riassumevano la collaborazione che c’è stata in questi anni. I laboratori proposti hanno mostrato ai genitori e alla cittadinanza il lavoro che è stato fatto insieme.*

La scuola ha messo a disposizione delle associazioni, partner del progetto «SUL FILO», spazi e strumenti. Si sta dando la possibilità alle associazioni di utilizzare alcuni strumenti, per esempio i forni per la ceramica, e una LIM che la scuola aveva dismesso. Questo continuerà anche in futuro, la scuola rende disponibile ciò che ha per le iniziative delle associazioni. Per quanto riguarda gli spazi, si sta istituzionalizzando il rapporto per l’uso di uno dei due teatri in uso alla scuola, che verrà concesso all’associazione CADA DIE TEATRO, in quanto il teatro della ex Vetreria non è più fruibile.

Un’altra attività che si sta istituzionalizzando sono i Campus estivi, con associazioni che fanno parte del Patto Educativo Territoriale. Insieme a queste associazioni la scuola sta organizzando dal 2021 dei Campus estivi da giugno ad agosto con attività che sono legata all’ambito formativo o a esperienze progettuali già sviluppate dall’Istituto. Si tratta di un servizio a basso costo fondamentale per le famiglie, alcune delle quali ne possono usufruire gratuitamente”.

Rosanna Talloru, referente plesso “San Giuseppe” di Via Toti: *“Vorrei aggiungere qualcosa. Per quanto riguarda la dimensione della didattica, dal punto di vista degli insegnanti, questo progetto è stato positivo sotto diversi aspetti. Il primo aspetto è quello della didattica laboratoriale, legato alla Fabbrica degli strumenti, che è un aspetto essenziale per la nostra scuola che sposa l’approccio Senza Zaino. Aver fatto quell’esperienza formativa, Strumenti per una didattica attiva, è stato molto efficace e ha avuto buone ricadute sia nelle relazioni tra noi insegnanti che con i bambini.*

Un’altra azione importante è stato il laboratorio di Danze e giochi cantati che ha contribuito a rafforzare le relazioni tra noi, e questo ha favorito le ricadute positive sui bambini; inoltre abbiamo imparato molte cose e tutte quelle attività le abbiamo poi riproposte ai bambini.

Un altro aspetto positivo è stata l’attività che abbiamo svolta con i genitori guidati dall’Associazione La Carovana. È stata importante per rafforzare la relazione tra insegnanti e genitori che è fondamentale nel modello Senza Zaino per le ricadute sul percorso educativo dei bambini.

Per quanto mi riguarda, ad eccezione della criticità espressa dal Dirigente rispetto all’ex Vetreria, il progetto è stato totalmente positivo”.

Gisella Sirigu, referente del plesso di via Corona: *“Sono molto d’accordo sul fatto che il progetto, in particolare il corso di formazione Strumenti per una didattica attiva, abbia migliorato la collaborazione tra insegnanti*

e che questo abbia avuto ricadute positive sui bambini. Io dico che ci ha reso anche più abili nell'ideare e costruirci gli strumenti didattici utili per il lavoro con i bambini. Molte di noi sono andate avanti in questo campo e a tutt'oggi ci creiamo noi gli strumenti necessari.

Un'altra azione molto positiva è stato il percorso di teatro condotto dall'associazione CADA DIE. Ci ha reso meno timide, più spigliate e pronte a metterci in gioco davanti ai bambini e agli adulti.

Molto valido anche il percorso metafonologico: erano attività che in parte già svolgevamo ma in modo meno strutturato. Ci ha dato l'input per continuare in modo sistematico. Io mi ci sono buttata dentro come tutte le altre colleghe e abbiamo tratto solo dei vantaggi”.

Moderatore: “Rispetto alla Fabbrica degli strumenti, voi adesso avete uno spazio ben allestito, organizzato e state avviando al suo interno dei percorsi formativi. Come gestite questo spazio? Se un insegnante vuole prepararsi gli strumenti per il lavoro, può utilizzarlo in orario extrascolastico? Come avviene il tutto sul piano pratico-gestionale?”

Rita Garau, referente del progetto «SUL FILO» e del plesso di via dei Genieri: *“L'ambiente della Fabbrica degli strumenti è stato riqualificato grazie al progetto «SUL FILO» e soprattutto al supporto della Cooperativa CEMEA. Si è creata una forte relazione con gli operatori di CEMEA che si è evoluta in tante altre collaborazioni, non solo legate a un progetto finanziato. Gli operatori CEMEA sono sempre disponibili, sono sempre rimasti molto vicini alla nostra realtà scolastica e tutt'ora ci stanno dando tantissimi input. La Fabbrica degli strumenti si è evoluta e ha continuato a migliorare, ha un suo manuale di accesso, che spiega anche come il docente può accedere. Nel primo anno dalla fine del progetto la gestione della Fabbrica è stata sperimentata internamente alla scuola, prima di aprirla al pubblico. Questo è stato deciso in accordo con tutto lo staff e le persone coinvolte nella Fabbrica, e indicato anche nel manuale. Ogni docente vi può accedere compilando un modulo, perché entrare nella Fabbrica comporta di entrare consapevolmente in uno spazio di cui bisogna prendersi cura. Occorre entrarvi con la massima attenzione perché ci sono strumenti che non tutti sanno utilizzare. Grazie a un altro finanziamento, il PON “Metro, la cooperativa CEMEA ha avviato qui un nuovo laboratorio legato alla scoperta dei materiali Montessoriani sia dal punto di vista teorico che pratico, legato alla costruzione di questi strumenti. Il referente di questo nuovo progetto formativo è stato un docente della scuola secondaria di primo grado, Vito Marci, che fa parte del nostro Istituto. La scelta di questo docente è stata un'ottima strategia per estendere il percorso formativo che aveva coinvolto i docenti della scuola dell'infanzia, anche ai docenti della scuola secondaria di primo grado. Questo aspetto è stato molto importante perché la scuola secondaria ha un approccio meno laboratoriale, c'era bisogno di formazione e stimoli su questa dimensione. In particolare il docente Vito Marci, docente di musica, è specializzato in falegnameria per la costruzione di strumenti Montessori. Sono stati coinvolti docenti che avevano paura di entrare in Fabbrica, alcuni restii. Grazie a questo nuovo laboratorio alcuni docenti sono entrati anche in orario extra-scolastico. Il cerchio si è allargato alla scuola primaria e parzialmente alla scuola secondaria.*

Abbiamo raccolto dei feedback positivi e per far rimanere viva questa modalità laboratoriale e di confronto tra docenti, abbiamo pensato, per il prossimo anno scolastico, di aprire dei Forum a tema all'interno della Fabbrica: imparare a costruire uno specifico strumento didattico per poi portarlo in aula e utilizzarlo nella didattica.

Quest'anno, sulla base di ciò che abbiamo imparato durante il progetto «SUL FILO», abbiamo aperto dei laboratori per genitori e bambini della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria. Due incontri per ogni ordine. Tutto il materiale necessario l'abbiamo recuperato dallo store bricoCFadda che ci ha donato il materiale di scarto. C'è stata molta partecipazione da parte dei bambini e dei genitori della scuola dell'infanzia e primaria che hanno dato feedback positivi.

Anche il laboratorio Danze e giochi cantati ha lasciato un impatto molto positivo. Tutti i materiali prodotti vengono riproposti ai bambini dalle insegnanti. Stessa cosa per il laboratorio Giocare con le parole. Ci ha dato una consapevolezza, una struttura metodologica nel presentare le attività. L'albero dei cuori ci ha aiutato a creare un contesto di teatro dinamico durante le attività quotidiane, storie narrate con il movimento, filastrocche.

L'unica cosa criticata è che l'attività promossa dall'associazione La Carovana che si occupava più della relazione con i genitori... questo non è rimasto tanto attivo. Nel nostro plesso sì, perché ci ha offerto opportunità rispetto alla metodologia. Però questi incontri, che potrebbero proseguire nei locali della ex Vetreria, si sono interrotti. Non si è mantenuto. Un'altra criticata è che alla compagnia di teatro CADA DIE è stato assegnato un teatro lontano, a Selargius, non più quello interno alla ex Vetreria. Per noi è molto difficoltoso recarci là con i bambini, anche dal punto di vista economico peserebbe sulle famiglie”.

Rosanna Talloru, referente plesso “San Giuseppe” di Via Toti: *“Il percorso Giocare con le parole è stato molto efficace e riproponibile da parte di noi insegnanti. È una cosa che cerchiamo sempre nei corsi di formazione, suggerimenti da applicare. La formatrice è stata molto efficace. Sono attività concrete che si possono spendere direttamente con i bambini e le abbiamo fatte nostre. Questi laboratori hanno lasciato un segno anche come crescita umana, personale, non solo professionale.*

Rita Garau, referente del progetto «SUL FILO» e del plesso di via dei Genieri: *“Quando abbiamo ripreso la normale attività, al termine del progetto, ci mancava qualcosa, l'appuntamento con gli esperti esterni. La sistematicità delle cose. Sta rimanendo ancora il laboratorio di potenziamento cognitivo Circus con il CNR-ITD. Sono anche stati invitati dal Dirigente all'evento “Prossimamente”. I laboratori digitali condotti da loro hanno avuto una ricaduta molto positiva. Ci sono sempre contatti con i ricercatori del CNR-ITD. Le relazioni sono sempre attive con loro”.*

Focus Group 19 maggio 2023, I.C. “Via Stoccolma”

Moderatore: *“Quali cambiamenti strutturali ha portato il Progetto «SUL FILO» nella vostra scuola e, più in generale, nel territorio di Cagliari?”*

Dirigente scolastico dell'I.C. “Via Stoccolma” Maria Marcella Vacca: *“Del progetto «SUL FILO» è rimasto tanto, nel senso che le docenti stanno ancora applicando diverse modalità operative, soprattutto in riferimento ai cinquenni. Si stanno portando avanti le attività di potenziamento cognitivo, la metodologia acquisita durante la formazione con prof. Calvani e S.ApI.E. I docenti hanno acquisito un metodo di lavoro, dalla strutturazione degli obiettivi in fase di progettazione sino allo sviluppo delle attività. Questo percorso ora prosegue indipendentemente. Tra l'altro prof. Calvani ci ha proposto di rilevare gli esiti negli apprendimenti degli alunni che ora sono passati alla classe prima della scuola primaria”.*

Valentina Collu, referente del progetto «SUL FILO»: *“Attualmente non lavoro più nel plesso di via Dublino, ma sono stata trasferita nel plesso di via Parigi. In ogni caso negli anni del progetto ero nella scuola di via Dublino. Principalmente nel plesso di via Parigi stiamo utilizzando i suggerimenti di prof. Calvani relativi al laboratorio di Potenziamento cognitivo condotto da S.ApI.E e ciò che abbiamo imparato durante il laboratorio metafonologico con CADA DIE”.*

Dirigente scolastico dell’I.C. “Via Stoccolma” Maria Marcella Vacca: *“Anche le insegnanti di via Dublino stanno applicando con gli alunni questo”.*

Valentina Collu, referente del progetto «SUL FILO»: *“Ciò che stiamo utilizzando di più in assoluto sono le attività apprese nel percorso sviluppato con S.ApI.E: i giochi motori per migliorare il funzionamento esecutivo, attività per potenziare l’apprendimento e lo sviluppo cognitivo... Queste azioni hanno aiutato i bambini che hanno un disagio: poca autostima, poco empatici, problemi di socializzazione... Per esempio, bambini cinquenni che stanno lavorando sul libro operativo oppure svolgendo esercizi sulle vocali e si sentono a disagio, attraverso questi giochi che abbiamo appreso e ora riproponiamo, superano questi momenti. Quindi abbiamo avuto dei riscontri molto positivi. Rispetto a tutti i laboratori svolti con gli alunni durante il progetto, le strategie che stiamo riproponendo di più riguardano le azioni svolte da S.ApI.E: tutte le attività sulla narrazione, l’importanza dello sguardo diretto... Sono stati dei piccoli suggerimenti ma grandi”.*

Dirigente scolastico dell’I.C. “Via Stoccolma” Maria Marcella Vacca: *“Il percorso condotto da S.ApI.E ha portato una modalità di lavoro in classe, un metodo maggiormente accurato rispetto alla didattica precedente. Una modalità di lavoro più strutturata”.*

Valentina Collu, referente del progetto «SUL FILO»: *“Quello che abbiamo imparato ha portato dei risultati utili, ha arricchito la nostra professionalità”.*

Dirigente scolastico dell’I.C. “Via Stoccolma” Maria Marcella Vacca: *“Sono state 90 ore di formazione... un lavoro di squadra molto importante”.*

Moderatore: *“Mi pare di capire che il percorso formativo con i docenti e laboratoriale con gli alunni guidato dall’ente di ricerca S.ApI.E sia stato quello che ha impattato maggiormente nella vostra scuola, soprattutto in termini di innovazione della didattica. Rispetto ai quattro assi sviluppati, empatia, funzioni esecutive, pensiero logico-visivo e attività meta-fonologiche, quale ha avuto una maggior risonanza?”*

Valentina Collu, referente del progetto «SUL FILO»: *“Per quanto mi riguarda l’asse sulle funzioni esecutive, quindi i giochi motori, e l’asse sulle attività meta-fonologiche e le narrazioni per sviluppare l’empatia”.*

Marilisa Serra, referente del plesso di Via Dublino: *“Stiamo riproponendo soprattutto tutto il lavoro sulle competenze meta-fonologiche, soprattutto durante i momenti di lettura, in particolare per i cinquenni. Sono attività che sviluppano i prerequisiti per la scuola primaria. Riproponiamo spesso anche le attività motorie legate alle funzioni esecutive. Abbiamo fatto tesoro di questi insegnamenti. Anche gli insegnamenti del percorso Giocare con le parole guidato da CADA DIE sono stati molto importanti. Il gioco delle vocali, dei suoni delle parole, costruire con la*

plastilina le vocali, con le costruzioni, giochi di trasformazione delle vocali... Sono attività che sviluppano competenze importanti per l'avvio alla letto-scrittura nella scuola primaria".

Valentina Collu, referente del progetto «SUL FILO»: *"Molto bello anche il laboratorio svolto con il CNR-ITD, molto bello ma molto impegnativo".*

Dirigente scolastico dell'I.C. "Via Stoccolma" Maria Marcella Vacca: *"Quello necessiterebbe di essere ancora supportato per potersi evolvere. Abbiamo sempre i contatti con la referente Lucia Ferlino".*

Moderatore: *"Secondo voi perché le azioni dell'ente di ricerca S.ApI.E e quelle relative al laboratorio Giocare con le parole dell'associazione CADA DIE hanno avuto una ricaduta maggiore rispetto a tutti gli altri interventi? Quali sono i fattori che li hanno distinti rispetto a tutte le altre azioni?"*

Valentina Collu, referente del progetto «SUL FILO»: *"I laboratori sono stati tutti interessanti, ma personalmente gli strumenti pratici che ho poi utilizzato nella didattica sono stati quelli che ho indicato. Il corso di formazione Strumenti per una didattica attiva è un'attività per adulti, non ci ha dato strategie didattiche, suggerimenti per intervenire in classe, ma ci ha insegnato a costruire strumenti e ausili didattici che devono creare gli insegnanti senza i bambini. Con i bambini evitiamo di utilizzare il legno, questo materiale".*

Dirigente scolastico dell'I.C. "Via Stoccolma" Maria Marcella Vacca: *"La formazione con S.ApI.E ha avuto uno spettro di ore molto più ampio e ha previsto l'utilizzo di protocolli sistematici per la valutazione. Complessivamente ha fornito strumenti più efficaci. Sicuramente ha fornito una pratica di lavoro che ha una spendibilità nel tempo. Gli insegnamenti sono stati metabolizzati e fatti propri dai docenti. La sistematicità è stata la caratteristica vincente di questo percorso. Inoltre è stato curato molto il raccordo tra i docenti e i ricercatori che hanno supervisionato le attività. Prof. Calvani è stato molto analitico e preciso nelle strategie da adottare in ogni situazione. Il percorso laboratoriale con gli alunni ha prodotto una serie di materiali che ancora utilizziamo, sono diventati un patrimonio della scuola. Questo percorso ha avuto un impatto sia sui metodi che sui contenuti".*

Valentina Collu, referente del progetto «SUL FILO»: *"Durante il percorso abbiamo documentato tantissimo e questo è stato molto importante. Foto, cartelloni, materiali..."*

Dirigente scolastico dell'I.C. "Via Stoccolma" Maria Marcella Vacca: *"S.ApI.E offre un catalogo di percorsi formativi ai quali pensiamo di fare riferimento per proseguire e rendere ancora più sistematico il lavoro avviato con il progetto «SUL FILO». Ragioneremo con gli insegnanti su come creare nuovi laboratori sulla scorta del pregresso. Inizialmente le insegnanti erano preoccupate di un approccio così sistematico, invece alla fine è stato vincente".*

Moderatore: *"Avete accennato all'utilità di queste attività e strumenti didattici rispetto ai bambini più fragili, potreste approfondire questo aspetto?"*

Valentina Collu, referente del progetto «SUL FILO»: *"Ho riscontrato che queste attività proposte in forma ludica, hanno aiutato i bambini, soprattutto i bambini cinquenni prescolari ad acquisire i prerequisiti per la letto-scrittura. Le attività motorie, gli esercizi fonologici e meta fonologici condotti in modo ludico, hanno aiutato i bambini più fragili, insicuri, con meno autostima, a superare questa condizione di disagio. Nei bambini in quella fascia di età*

c'è competitività, soprattutto quando lavorano sul libro operativo. Il bambino meno veloce si può sentire a disagio, ma con queste attività ho notato che c'era maggiore serenità e meno frustrazione”.

Marilisa Serra, referente del plesso di Via Dublino: *“I bambini hanno acquisito maggiore sicurezza. Le attività motorie hanno favorito lo sviluppo di maggiore sicurezza e autostima nei bambini”.*

Valentina Collu, referente del progetto «SUL FILO»: *“I risultati si sono visti sia dal punto di vista emotivo che nell'esecuzione dell'esercizio”.*

Marilisa Serra, referente del plesso di Via Dublino: *“I bambini che hanno partecipato al progetto e che ora sono in classe prima sono molto sereni, erano preparati, pronti per affrontare il passaggio”.*

Dirigente scolastico dell'I.C. “Via Stoccolma” Maria Marcella Vacca: *“Sì, di questo aspetto ne avevamo parlato anche con prof. Calvani, questo aspetto era emerso subito anche da parte delle insegnanti della scuola primaria”.*

Conclusioni

L'obiettivo del progetto «SUL FILO» è stato promuovere una strategia integrata di interventi in grado di generare un circolo virtuoso e autorigenerante di competenze all'interno della comunità educante, col fine di impattare nel lungo periodo sulle quattro dimensioni dell'apprendimento che in condizioni di povertà educativa possono essere più limitate (Save the Children, 2018):

5. *dimensione cognitiva*: acquisire strumenti di comprensione della realtà circostante e le competenze necessarie per affrontarla;
6. *dimensione emotiva*: sviluppare pienamente il proprio sé attraverso il rafforzamento della motivazione, del senso di autostima e autoefficacia, coltivando aspirazioni per il futuro e imparando a gestire le proprie emozioni anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
7. *dimensione relazionale*: potenziare le abilità sociali, la capacità di cooperare, ascoltare e comunicare in modo empatico, mediare;
8. *dimensione dell'autodeterminazione*: diventare individui autonomi e attivi, rafforzando le proprie possibilità di vita, salute, integrità e sicurezza.

Intervenire su queste quattro dimensioni, infatti, significa rafforzare la capacità degli individui di resistere alle difficoltà che la povertà educativa comporta per andare oltre. Intorno a queste quattro dimensioni si costruisce l'attitudine alla resilienza delle persone: la capacità di affrontare le sfide della vita, i cambiamenti, le situazioni difficili, la negatività delle condizioni e degli eventi, anche se continui e ripetuti, trasformandoli in opportunità di crescita e miglioramento, di riorganizzazione e svolta (Martin & Marsh, 2009).

Intorno al concetto della resilienza è stato costruito il programma di azioni contro la povertà educativa e il processo valutativo dell'impatto, il quale ha previsto un'agenda di azioni che può essere sintetizzata nei seguenti step operativi:

1. definizione, alla luce della letteratura preesistente, di che cosa hanno bisogno i bambini per resistere agli effetti negativi della povertà educativa, affrontare le circostanze avverse e realizzare pienamente se stessi: la competenza di resilienza;
2. strutturazione di un programma di interventi di contrasto alla povertà educativa rivolto ai bambini nella fascia di età 0-6 e alla comunità educante, con particolare riferimento a insegnanti e genitori;
3. date le caratteristiche del programma e l'impatto atteso, cioè l'implementazione della resilienza nei bambini, descrizione degli effetti attesi attraverso:

- 3.1 il coinvolgimento degli stakeholders per la raccolta dei dati relativi alle risorse messe in campo, tipologia di beneficiari, caratteristiche degli interventi ed esiti, risultati attesi e/o osservati;
- 3.2 la descrizione del programma secondo il modello logico del cambiamento, cioè secondo una catena causale che collega le risorse alle attività, le attività alle realizzazioni (output), le realizzazioni ai risultati (outcome) e i risultati ai cambiamenti (impact);
4. scelta dei metodi e degli strumenti per misurare gli effetti e dare evidenza del rapporto causale con le azioni promosse attraverso:
 - 4.1 la definizione delle dimensioni di analisi specifiche: competenze cognitive e non cognitive dei bambini; competenze didattiche e relazionali dei docenti; capacità della comunità educante di autogenerare servizi e opportunità educative, sociali e culturali per il territorio e le famiglie;
 - 4.2 l'elaborazione di un quadro dei risultati e dei sub-risultati attesi pertinenti agli obiettivi del programma e alle esigenze dei soggetti interessati che fornisca indicatori probabili all'interno di ciascuno di essi;
 - 4.3 la formulazione di un disegno valutativo multi-approccio che evidenziasse disegni, metodi e strumenti coerenti per la misurazione dei risultati e degli impatti attesi.

Gli impatti raggiunti dal progetto possono essere sinteticamente espressi su tre dimensioni principali: bambini nella fascia 3-6 anni, insegnanti della scuola dell'infanzia e comunità. Per quanto riguarda i bambini nella fascia 3-6 anni, sono state implementate in misura statisticamente significativa le competenze di resilienza, con particolare riferimento agli alunni che hanno beneficiato di un maggior numero di ore di intervento. Gli insegnanti coinvolti hanno migliorato le proprie competenze professionali, sia didattiche che relazionali, con livelli più alti in queste ultime, e trasferito le competenze apprese nell'attività educativa ordinaria con un'innovazione complessiva degli approcci metodologici e la generazione di benessere lavorativo. La comunità di Pirri ha stipulato ufficialmente un Patto Educativo di Comunità che sta implementando la collaborazione tra le agenzie del territorio e mantenendo attivi servizi e opportunità educative, primo fra tutti il laboratorio *La Fabbrica degli strumenti*.

In conclusione, il percorso per la valutazione d'impatto del progetto «SUL FILO» ha messo in luce alcune considerazioni che possono rivelarsi utili per altri enti o organizzazioni impegnate nella fase iniziale di pianificazione.

Ciò che è emerso dalla nostra esperienza è gli enti del Terzo settore hanno difficoltà a decidere quali impatti sociali vogliono raggiungere e come misurarli. Altri non riflettono a sufficienza sugli

obiettivi che stanno cercando di raggiungere e sulle azioni che è necessario intraprendere per realizzarli. Per quanto siano disponibili molti approcci efficaci per valutare l'impatto, spesso le organizzazioni non hanno le risorse tecniche per sceglierli e utilizzarli e, anche quando sono affiancati da un ente valutatore esperto, ne contrastano le scelte ostacolando il percorso. La misurazione dei risultati in termini di rapporto costi-benefici è un concetto traslato dalle discipline economiche e dal settore della grande impresa, ma nell'ambito sociale ed educativo incontra ancora molte resistenze. Trasformare concettualmente il processo valutativo da mero «misurare, giudicare» a «dare valore» è un compito impegnativo che richiede tempi distesi.

Alla luce di queste considerazioni riteniamo che l'ente valutatore debba affiancare i partner di progetto per una durata uguale a quella del progetto stesso, in modo da tenere sempre attiva una dimensione dialogica di confronto sulle scelte valutative e di condivisione costante dei dati e delle modifiche di percorso. Questo favorirebbe un quadro dei risultati di impatto maggiormente completo e coerente con tutte le azioni intraprese e indicazioni «evidence-based» più forti che orientino decisioni e provvedimenti futuri.

Bibliografia

- Albanesi, C. (2014). *I Focus Group*. Roma, Italia: Carocci.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 15, pp. 21-52.
- Anderson, A. (2005). *The community builder's approach to theory of change: A practical guide to theory and development*. New York: The Aspen Institute Roundtable on Community Change.
- Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: a pilot study of the READY program. *Psychology, health & medicine*, 15(3), 266-277.
- Caetano, A., Freire, I., & Machado, E. (2020). Student voice and participation in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(1), 57-73.
- Corrao, S. (2005). *Il focus group* (Vol. 25). FrancoAngeli.
- Decreto Legge 23 luglio 2019, n. 2916 *Linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore*.
- Diamond, A. (2016). Developing & Supporting "Executive Function". *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333, pp. 959-963.
- E.E. Werner, E.E., Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Study of Resilient Children*. New York: McGraw-Hill.
- Epstein, M. J., & Yuthas, K. (2014). *Measuring and Improving Social Impacts*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Floris, F. (2007). La Grande Enciclopedia della Sardegna, voll. 1-10. *La Nuova Sardegna, Sassari*.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.
- GECEs, (2015). *Approcci proposti per la misurazione dell'impatto sociale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Gioia, G.A., Epsy, K.A. & Isquith, P. (2014). *BRIEF-P Behavior Rating Inventory of Executive Function-Preschool Version*. Firenze: Hogrefe.
- INDIRE, (2018). *Bilancio iniziale delle competenze*. Available from: <https://neoassunti.indire.it> [Accessed 20/09/2019].
- LeBuffe, P.A., & Naglieri, J.A. (2015). *DECA-P2 Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers*. Firenze: Hogrefe.

- Liossis, P. L., Shochet, I. M., Millea, P. M., & Biggs, H. (2009). The Promoting Adult Resilience (PAR) program: The effectiveness of the second, shorter pilot of a workplace prevention program. *Behaviour Change*, 26(2), 97-112.
- Maas, K., Liket, & K. (2011). Social Impact Measurement: Classification of Methods. In Burrit, R.L., Schaltegger, S., Bennet, M., Pohjola, T., & Csutora, M. (Eds.). *Environmental Management Accounting and Supply Chain Management* (pp. 171-202). Switzerland: Springer.
- Marotta, L., Ronchetti, C., Trasciani, M., & Vicari, S. (2008). *TEST CMF Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multi-dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 353-370.
- Nicholls J., Lawlor, E., Neitzert, E., & Goodspeed, T. (2012). *A Guide to Social Return on Investment*. Londra: SROI Network.
- Nicholls, A., Nicholls, J., & Paton, R. (2015). Measuring Social Impact. In Nicholls, A., Emerson, J., Paton R. (Eds.), *Social Finance* (pp. 253-281). Oxford: Oxford University Press.
- OECD, (2015). *Social Impact Investment: Building the Evidence Base*. Paris: OECD Publishing.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the nutrition society*, 63(4), 655-660.
- Rifkin, J. (2010). La civiltà dell'empatia. *La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, 390.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2023). *Mirroring Brains: How we understand others from the inside*. Oxford University Press.
- Save the Children. (2014). *La Lampada di Aladino*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children. (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Small G. e Vorgan G. (2008). Your iBrain: How Technology Changes the Way We Think. *Scientific American*. Disponibile in: <http://www.sciam.com/article.cfm?id=your-ibrain> [Accessed 15.05.2024].
- Stern, E. (2016). *La valutazione d'impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: Franco Angeli.
- Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R., & Befani, B. (2012). *Broadening the Range of Designs and Methods for Impact Evaluation*. UK: DFID.
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The childhood executive functioning inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33, 536-552.
- Vecchiato, T. (2019). Criticità e sfide per la valutazione di esito e di impatto sociale. *Studi Zancan*, 3-4, 93-104.

- Vedovelli, C. (2020). Un modello per la valutazione d'impatto degli interventi formativi sulla povertà educativa nella prima infanzia: concetti, azioni, indicatori e strumenti. *RicercaAzione*, 12(2), 181-206.
- Welsh, M. C., & Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental neuropsychology*, 4(3), 199-230.
- Williams, A., & Katz, L. (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations, 5 (3). *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*.
- Wolchik, S. A., Sandler, I. N., Winslow, E., & Smith-Daniels, V. (2005). Programs for promoting parenting of residential parents: Moving from efficacy to effectiveness. *Family Court Review*, 43(1), 65-80.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Disponibile in: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/> [Accesed 03.08.2022].
- Zamagni, S., Venturi, P., & Rago, S. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa Sociale*, 6, pp. 77-97.

Appendice A

CARTA DEI SERVIZI

Scuole dell'infanzia

ISTITUTO COMPRENSIVO PIRRI 1 – PIRRI 2

INDICE

Premessa

- 1 Principi fondamentali
- 2 La nostra scuola.
- 3 Chi siamo.
- 4 Dove siamo.
- 5 Cosa facciamo.
- 6 Il nostro modello: Scuola Senza Zaino.
- 7 La scuola e le famiglie: un Patto Educativo di corresponsabilità
- 8 La scuola e il territorio: Il Patto di Comunità.
- 9 La valutazione.
- 10 Rimandi.

Premessa: cos'è la Carta dei Servizi e come funziona.

Salve!

Quella che avete in mano è la carta dei Servizi delle Scuole dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo Pirri 1 – Pirri 2.

Una Carta dei Servizi è un documento con cui un ente che eroga servizi si impegna nei confronti della propria utenza. Prevista per legge è obbligatoria per gli enti pubblici, che con essa assumono una serie di impegni nei confronti dei cittadini / utenti stabilendo modalità di erogazione, standard di quantità e di qualità e forme di tutela, con lo scopo di monitorare e migliorare la qualità del servizio offerto. È anche un importante strumento di trasparenza ed informazione, sintetica ma completa, per orientare i cittadini nella scelta dei servizi offerti.

Da essa derivano i diritti e i doveri dei soggetti coinvolti. La possiamo considerare un patto per garantire uguaglianza nel diritto di accesso, imparzialità nell'erogazione delle prestazioni, piena informazione e partecipazione.

Nelle scuole dell'infanzia del nostro Istituto abbiamo adottato questa Carta dopo aver svolto un percorso partecipativo che ha visto il contributo di insegnanti, operatori e famiglie. Per questo motivo in questo documento utilizziamo spesso la parola noi e l'aggettivo nostra / nostro.

La consideriamo un passo nel cammino che il nostro Istituto sta attraversando da una scuola-comunità, accogliente e inclusiva ad una realtà al centro di un Patto con il territorio.

La Carta dei Servizi per le scuole dell'Infanzia dell'Istituto Comprensivo di Pirri 1 e 2 è stata adottata dal Consiglio d'Istituto il 15/05/2022

Verrà sottoposta a periodiche verifiche e revisioni, per renderla sempre un documento aggiornato e vivo.

È intenzione dell'Istituto provvedere all'estensione di una Carta dei Servizi anche per la scuola primaria e secondaria.

Buona lettura.

1 Principi fondamentali

La nostra Carta ha dei principi ispiratori, primi fra tutti quelli contenuti nella **Costituzione Italiana**, con particolare riferimento agli articoli 2 (diritti inviolabili dell'uomo), 3 (uguaglianza dei cittadini), 33 (libertà d'insegnamento) e 34 (diritto allo studio).

Le nostre attività promuovono e attuano i principi normativi della Repubblica Italiana in materia di Istruzione.

In particolare, il nostro Istituto vuole improntare il proprio servizio ai seguenti valori:

- **Uguaglianza, equità e pari-opportunità.** In sintonia con quanto prevede la Costituzione Italiana, la nostra scuola afferma che le differenze di genere, lingua, cultura, religione, provenienza, condizioni economiche, di salute e sociali non devono essere causa di comportamenti discriminanti. Anzi, sono considerate occasione di conoscenza, crescita e arricchimento educativo. Il nostro Istituto lavora per rimuovere gli ostacoli che possono impedire le pari opportunità.

- **Inclusione e valorizzazione delle differenze.** Crediamo che ogni bambina – bambino debba vivere da protagonista l'esperienza in cui è inserito. Crescerà e svilupperà le sue competenze affettive e cognitive attraverso l'esperienza attiva e partecipata. L'azione educativa deve partire dalle peculiarità di ogni bambina – bambino e offrire una proposta formativa personalizzata che tenga conto delle diversità dei punti di partenza. La nostra scuola indirizza i propri servizi in termini di flessibilità organizzativa, di contenuti e di esperienze per favorire questo processo.

- **Responsabilità educativa diffusa.** L'Istituto Comprensivo di Pirri 1 e 2 si pone in una posizione collaborativa e propositiva nei confronti del suo territorio, sollecitando gli operatori, le famiglie e i cittadini allo svolgimento del proprio ruolo di "comunità educante". L'offerta formativa della nostra scuola non si limita perciò alle sole proposte curriculari ma le integra con il contributo delle altre risorse esistenti nel contesto di riferimento.

- **Partecipazione e trasparenza.** Viene riconosciuta in questa Carta la trasparenza come condizione essenziale dell'agire educativo ed amministrativo dell'Istituto e condizione necessaria alla partecipazione democratica dei diversi portatori d'interesse alla gestione sociale della Scuola. La scuola cura una serie di strumenti per garantire all'utenza un'informazione chiara e completa sui servizi scolastici. L'istituto IC Pirri 1 e 2 promuove e garantisce idonee misure per promuovere la più piena partecipazione alla vita scolastica.

- **Libertà di scelta, Continuità educativa e didattica, orientamento.** Le famiglie hanno la facoltà di scegliere fra le istituzioni scolastiche dello stesso tipo, nei limiti di capienza di ciascuna di esse. In caso di eccedenza delle richieste si applicano criteri deliberati dal Consiglio di Istituto. In collaborazione con gli Enti locali, s'impegna a garantire la vigilanza, la continuità dei servizi e delle attività educative nel rispetto dei principi e delle norme sanciti dalla legge ed in applicazione delle disposizioni contrattuali del comparto scuola. La nostra scuola promuove diverse iniziative di conoscenza e accoglienza verso i bambini provenienti dall'asilo nido nella fase di passaggio all'ordine dell'infanzia, dall'infanzia alla primaria, dalla primaria alla scuola secondaria di primo grado. S'impegna inoltre a costruire percorsi di orientamento e accompagnamento attraverso il coordinamento di alcune attività educative e didattiche condivise tra le classi dei diversi ordini; visite guidate della scuola e partecipazione attiva delle bambine e dei bambini; open day per la presentazione degli spazi scolastici e delle scuole ai genitori da parte del Dirigente e dei docenti.

- **Libertà di insegnamento, collegialità, aggiornamento.** La libertà di insegnamento è espressione della professionalità delle insegnanti, che la realizzano nel rispetto dell'individualità delle bambine e dei bambini, nell'ambito della programmazione educativa, elaborata dal Collegio dei Docenti. Il metodo collegiale è patrimonio condiviso dai diversi gruppi di lavoro presenti all'interno della scuola che si ispirano ai principi della mediazione per la gestione dei processi decisionali. Tutti i docenti che operano nella classe/sezione sono considerati a pieno titolo corresponsabili del processo educativo oltre che contitolari con pari diritti e doveri. La formazione e l'aggiornamento sono considerati condizioni indispensabili e strutturali per un servizio di qualità. Costituisce un obbligo per l'Amministrazione ed un diritto-dovere per il personale. Le iniziative dell'Istituto vengono progettate tenendo conto dei bisogni formativi espressi dal personale docente relativamente ai temi delle competenze educativo-didattiche, relazionali e

metodologiche, nonché delle necessità di aggiornamento professionale sui cambiamenti normativi e/o strutturali in corso. Il nostro Istituto è capofila di un accordo di rete che comprende altri 9 Istituti Isolani e ha partecipato all'avviso "Formarsi per formare" della RAS.

- L'Istituto impronta la propria azione ai criteri di **efficacia ed efficienza**.

2 La nostra scuola

L'Istituto Comprensivo Pirri 1-2 è formato attualmente da:

- 3 plessi di Scuola d'Infanzia: Via Corona; Via Dei Genieri e San Giuseppe.
- 3 plessi di Scuola Primaria: il Marcello Serra, il Toti e Santa Maria Chiara.
- 2 Scuole Secondarie di primo grado: la Giacomo Leopardi e la Dante Alighieri.

Tutti i plessi sono ubicati nel territorio urbano della città di Cagliari, all'interno della Municipalità di Pirri.

La collocazione delle nostre scuole è in una cintura che collega il centro della città con i Comuni dell'area metropolitana. Siamo fisicamente al centro di un sistema urbano che, superando i limiti dei confini comunali, vede le persone vivere un territorio vasto, che comprende, oltre Cagliari, altri 16 Comuni dove risiedono 419.770 abitanti (ISTAT 2021). Questo fa sì che fra la nostra utenza non vi siano solo famiglie domiciliate nella Municipalità di Pirri o a Cagliari, ma anche in altri centri.

La scuola dell'infanzia fa parte del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni ed è il primo gradino del percorso di istruzione, ha durata triennale, non è obbligatoria ed è aperta a tutte le bambine e i bambini, italiani e stranieri, di età compresa fra i tre e i cinque anni.

La scuola dell'infanzia concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento e mira ad assicurare un'effettiva uguaglianza delle opportunità educative. Nel rispetto del ruolo educativo dei genitori, contribuisce alla formazione integrale dei bambini e, nella sua autonomia e

Possono iscriversi alla scuola dell'infanzia le bambine e i bambini che compiono tre anni di età entro il 31 dicembre dell'anno di riferimento. Su richiesta delle famiglie possono essere iscritti alla scuola dell'infanzia anche le bambine e i bambini che compiono tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno successivo (anticipatori). L'I.C. Pirri 1-2 ha stabilito che gli alunni anticipatori verranno ammessi, nel caso vi siano disponibilità di posti, una volta compiuti i 3 anni ed esclusivamente con autonomia personale raggiunta (vedi l'allegato 7 al PTOF 2019-21: I criteri di precedenza per l'iscrizione nella scuola dell'infanzia).

L'Istituto organizza, prima dell'iscrizione un Open day a scuola, una "giornata aperta" offerta alle famiglie per conoscere la scuola ed entrare in contatto con il gruppo che vi opera. Un'occasione per vedere gli spazi, conoscere le attività che verranno proposte e respirare un po' dell'aria che si respira in quella scuola. Successivamente viene organizzata un'assemblea per uno scambio di informazioni.

Prima dell'inizio della scuola il Consiglio di Classe o il suo coordinatore o il gruppo docenti incontra i genitori per uno scambio di informazioni riguardo ai bisogni, abitudini, interessi del bambino.

L'orario di funzionamento della scuola dell'infanzia è stabilito in 40 ore settimanali.

Le sezioni sono costituite, di norma, con un numero minimo di 18 bambini e un numero massimo di 26; se accolgono alunni con disabilità in situazione di gravità, le sezioni sono costituite, di norma, con non più di 20 alunni.

3 Chi siamo

Il **Dirigente Scolastico** rappresenta l'Istituto e ne gestisce, promuove e coordina tutte le attività organizzative e didattiche. Lo rappresenta legalmente, esercita il controllo di gestione, esercita il potere d'indirizzo per la formazione e per l'elaborazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, assicura l'esecuzione delle delibere collegiali ed esercita le specifiche funzioni di ordine amministrativo. Presiede la Giunta Esecutiva, il Collegio dei docenti, i Consigli d'Intersezione, d'Interclasse e di Classe.

Cura i rapporti con gli specialisti che operano sul piano medico e sociopsicopedagogico e cura l'attività di esecuzione delle normative giuridiche e amministrative riguardanti gli studenti e i docenti.

Area Segreteria è divisa in aree di lavoro: area amministrativa contabile, area personale scolastico, area alunni e didattica e area affari generali.

Il Consiglio d'Istituto nell'I C Pirri 1 e 2 è composto dal Dirigente Scolastico, 8 rappresentanti del personale docente, 8 rappresentanti dei genitori degli alunni, 2 rappresentanti del personale A.T.A.

La Giunta Esecutiva, eletta all'interno del Consiglio di Circolo, è composta da 1 docente, 1 componente del personale amministrativo o tecnico o ausiliario e da 2 genitori. Fanno, altresì, parte di diritto il Dirigente Scolastico, che la presiede, e il Direttore dei Servizi Generali Amministrativi, che svolge anche le funzioni di segretario.

Il Collegio dei Docenti è responsabile dell'impostazione didattico-educativa, in rapporto alle particolari esigenze dell'istituzione scolastica e in armonia con le decisioni del Consiglio di Istituto.

Il Consiglio di Intersezione, il Consiglio di Interclasse e il Consiglio di Classe sono organi collegiali composti dai rappresentanti di genitori (componente elettiva) e dai docenti (componente ordinaria).

Si differenziano, in relazione all'ordine di scuola.

Per quel che riguarda la Scuola dell'Infanzia:

- **Il Consiglio di Intersezione**, composto da tutti i docenti e da un rappresentante dei genitori per ciascuna delle sezioni interessate; presiede il dirigente scolastico o un docente, da lui delegato.

- **Il comitato genitori** è costituito di diritto ed è composto dai rappresentanti eletti dei genitori nei consigli di intersezione, di interclasse e di classe. Ha il potere di formulare proposte e di esprimere pareri in merito ai Progetti di Offerta Formativa; tale prerogativa è esclusiva del comitato e ne sono esclusi i singoli rappresentanti.

Il comitato si riunisce i primi lunedì di ogni mese, dalle ore 20.30 alle ore 22.00, salvo diversamente indicato.

Il Comitato di valutazione è istituito presso ogni istituzione scolastica ed educativa, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica; non è previsto nessun compenso per i membri. Dura in carica tre anni scolastici. È presieduto dal dirigente scolastico. I componenti dell'organo saranno: tre docenti dell'istituzione scolastica, di cui due scelti dal Collegio dei docenti e uno dal Consiglio di Istituto. A questi ultimi si aggiungono due rappresentanti dei genitori, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione; un componente esterno individuato dall'Ufficio Scolastico Regionale tra docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici.

Costituzione dell'organico scuole dell'infanzia

Numero Docenti: 24

Totale Posti comuni: 24

Posti sostegno: 3

Posti Religione: 1

4 Dove siamo

Nell'Istituto sono attive tre scuole dell'infanzia, situate all'interno della Municipalità di Pirri:

- Scuola dell'Infanzia "San Giuseppe" - via Toti.
- Scuola dell'Infanzia di via dei Genieri.
- Scuola dell'Infanzia di via Corona.

Ogni scuola possiede un proprio manuale, consultabile presso ciascuna sede o scaricabili dalla home page del sito internet della scuola. Nei manuali sono descritte le caratteristiche della singola scuola e l'organizzazione; le attività e i progetti; le regole condivise e le procedure; i rapporti scuola-famiglia.

Nel presente documento faremo riferimento più volte a questi manuali, all'interno dei quali vi saranno le scelte operative per l'attuazione di alcuni punti indicati in questa carta.

5 Cosa facciamo

La scuola dell'infanzia è un luogo ricco di esperienze, scoperte, rapporti, che segnano profondamente la vita di tutti coloro che ogni giorno vi sono coinvolti; infatti, riconoscendo la centralità dei bambini essa si pone come un ambiente educativo, rispettoso della loro età, dei loro tempi di apprendimento e della loro unicità. Ne deriva che la scuola sia:

- un luogo per incontrarsi
- un luogo per riconoscersi
- un luogo per comunicare
- un luogo per scoprire
- un luogo per crescere ed imparare

L'intervento educativo è promosso attraverso i cinque "campi di esperienza", individuati dal decreto ministeriale 254 del 2012 che reca le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione:

- il se e l'altro;
- il corpo e il movimento;
- linguaggi, creatività ed espressione;
- i discorsi e le parole;
- la conoscenza del mondo.

Le Indicazioni nazionali del 2012 sono state aggiornate nel 2018 con la previsione di " [nuovi scenari](#)" che pongono l'accento soprattutto sull'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, con riferimento alle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea e agli obiettivi enunciati dall'ONU nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

6 Il nostro modello: Scuola Senza Zaino

L'Istituto ha aderito alla rete nazionale del movimento Scuola Senza Zaino, di cui è capofila per la Regione Sardegna.

Il modello si ispira ad una visione globale e sistemica; l'azione formativa è legata all'organizzazione strutturata dello spazio di apprendimento e prevede un approccio globale al curriculum. Il concetto di ospitalità riguarda innanzitutto gli ambienti, che devono essere accoglienti, ben organizzati, ordinati, gradevoli, ricchi di materiali; la cura estetica per le aule e per gli spazi esterni favoriscono lo sviluppo di un buon clima relazionale e l'apprendimento. Ospitalità vuol dire anche accoglienza delle diversità: cultura, genere, lingua, interessi, intelligenza, competenza, abilità e disabilità.

L'autonomia e la responsabilità avvolgono ogni aspetto delle attività scolastiche. Una scuola palestra, questo è l'obiettivo, in cui la crescita consapevole della conoscenza non può avvenire né per definizione/ripetizione né per astrazione, ma deve essere interiorizzata, contestualizzata e trasformata a partire dall'esperienza", in cui si fondono valori quali la partecipazione, la collaborazione e la capacità di contribuire attraverso il dialogo e l'azione quotidiana al miglioramento dei risultati. Uno spirito delle relazioni in cui si impara innanzitutto a vivere con gli altri, nel rispetto di se stessi e di chi sta vicino e lontano, sono i metodi per raggiungere mete condivise, valorizzando le caratteristiche individuali e collettive della comunità. In primo luogo, è attivato il lavoro cooperativo dei docenti e degli studenti e di seguito si sviluppa l'azione collaborativa tra docenti e tra docenti e la restante parte del personale scolastico; in secondo luogo, ma centrale per una scuola comunità, matura un orizzonte di corresponsabilità tra la scuola, la famiglia e il territorio.

7 La scuola e le famiglie: un Patto Educativo di corresponsabilità

La condivisione delle regole del vivere e del convivere può avvenire solo con una efficace e fattiva collaborazione con la famiglia. La scuola, pertanto, perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative.

Proponiamo quindi alle famiglie un **Patto educativo di corresponsabilità** (elaborato ai sensi dell'Art. 3 DPR 235/2007) con una definizione degli impegni che caratterizzano e qualificano i ruoli e le responsabilità di tutte le componenti della comunità scolastica. Il patto intende essere uno strumento concreto di decisione e partecipazione per consolidare l'indispensabile alleanza formativa tra Scuola e Famiglia.

L'Istituto è dotato in modo permanente di un servizio di psicologia scolastica, che si sostanzia in uno **sportello psicologico** cui ci si può rivolgere per consulenze riservate ai minori, previa adesione dei genitori al progetto, e per rispondere alle richieste di sostegno emotivo provenienti da alunni e dalle loro famiglie.

Per venire incontro alle esigenze dei genitori, con particolare attenzione a quelle inerenti la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, l'Istituto organizza, su eventuale richiesta di un numero congruo di famiglie e in convenzione con enti di privato sociale, un servizio di accoglienza pre e post orario scolastico.

La scuola cura con particolare attenzione i rapporti con le famiglie delle bambine e dei bambini che la frequentano. Per noi questo vuol dire dedicare attenzione alla **comunicazione**, alla sua adeguatezza in termini di linguaggio, alla manutenzione degli strumenti che sono ad essa dedicati, alla sua tempestività.

Assume per noi una importanza particolare il tema della **partecipazione delle famiglie**, partendo dalla conoscenza dei percorsi programmati e dalla condivisione degli obiettivi educativi. Dall'ideazione e programmazione delle attività fino alla loro realizzazione, intendiamo valorizzare le proposte dei singoli genitori e dei gruppi. Immaginiamo percorsi laboratoriali dove i familiari interessati abbiano un ruolo attivo.

Nei manuali delle nostre tre scuole dell'infanzia verranno delineate le scelte operative e gli strumenti che i consigli di intersezione individueranno ed aggiorneranno costantemente, in attuazione dei principi sopra riportati, in coerenza con le risorse che si avranno a disposizione. A titolo puramente esemplificativo possiamo indicare:

- Individuazione di spazi interni alle scuole dedicati agli incontri con le famiglie, idoneamente attrezzati e dove siano disponibili le informazioni utili.
- Incontri periodici con le famiglie.
- Istituzione di tavoli informali di dialogo insegnanti/genitori per l'ascolto delle istanze e dei punti di vista degli utenti, la presa in carica di specifiche situazioni di disagio ed eventualmente il coinvolgimento dei servizi sociosanitari territoriali.
- Creazione di un "Salvadanaio delle capacità delle famiglie", da cui poter attingere per lo svolgimento di progetti specifici.
- Progetti e laboratori con attività che vedano l'integrazione docenti \ famiglie \ alunni.

- Docente di potenziamento “specializzato” nei rapporti con le famiglie.

8 La scuola e il territorio: Il Patto di Comunità.

L'Istituto Comprensivo Pirri 1 e 2 da molto tempo collabora con molti Enti ed associazioni presenti sul territorio per costruire una efficace sinergia progettuale e contribuire al miglioramento della propria offerta formativa. Questa cooperazione ha da tempo raggiunto un livello di maturità e di consapevolezza tale da richiedere un “passaggio di stato” verso un'alleanza educativa stabile.

Il Patto Educativo di Comunità è una modalità di costruzione della “comunità locale” che condivide un percorso e che si assume la responsabilità di essere “educante”. È un'intesa sottoscritta da Istituzioni scolastiche, Amministrazioni Comunali, cittadini (singoli o associati), che mette al centro la scuola e gli obiettivi del sistema pubblico di istruzione e li sostiene. A sua volta la nostra scuola non si legge come una realtà isolata e a sé stante, ma si fa promotrice di un processo aggregativo fra tutti coloro che svolgono un ruolo educativo e lavorano con i bambini e i ragazzi, nella convinzione che solo una comunità ampia possa farsi pienamente carico dei loro bisogni: “Per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio”, recita un antico proverbio africano.

La nostra Carta dei Servizi si appropria delle parole chiave del nostro Patto Educativo “per una scuola comunità”:

Co-progettazione. L'azione di una importante e vasta rete coordinata di scuole, istituzioni e terzo settore permette la valorizzazione delle risorse espresse dalla comunità locale. Permette inoltre di attivare, attraverso il modello della progettazione partecipata e la condivisione di esperienze e risorse, percorsi integrati che rappresentano una modalità di innovazione didattica basata sulla centralità del soggetto che apprende. Nello stesso tempo si attiva un processo che rafforza e valorizza la scuola pubblica, come laboratorio sociale e centro di una stabile comunità di pratiche nell'ottica dell'apprendimento permanente. Sostenibilità: la rete di sostegno e risorse composta di relazioni istituzionali, di associazioni, famiglie, cittadini rivolta a integrare le attività pedagogico-didattiche fornisce modalità, prassi e competenze che danno garanzia di continuità nel tempo. La ricerca coordinata di fonti di finanziamento, l'implementazione della rete coinvolta nelle attività di progetto, il coinvolgimento di aziende e commercianti locali, potranno contribuire alla strutturazione dei percorsi.

Innovazione: il rafforzamento dell'alleanza tra scuola e territorio, che si assumono insieme la responsabilità educativa mettendo al centro i minori e le famiglie come protagonisti del cambiamento è un'innovazione di processo quanto mai fondamentale per il sistema educativo; ad essa si aggancia l'innovazione del “risultato formativo” - delle competenze e delle capacità degli studenti - attraverso la promozione di percorsi che abbiano al centro le “green skills”, le abilità tecnologiche, scientifiche e culturali indispensabili all'inserimento nel contesto di vita e lavorativo, e le competenze emotive, motorie, artistiche ed espressive fondamentali per rafforzare il “benessere dentro e fuori da scuola”.

Talenti: un contesto educativo diffuso, che sa riconoscere e intrecciare gli apprendimenti formali con quelli informali, può progettare un'offerta educativa che amplia le opportunità di apprendimento e di crescita personale, soprattutto attraverso interventi di promozione dell'equità e dell'inclusione, contribuendo così a contrastare concretamente la dispersione scolastica e la povertà educativa.

Nel quadro di questo lavoro di rete, l'Istituto Comprensivo di Pirri opererà per rafforzare i rapporti di collaborazione e scambio con i nidi e i servizi per la prima infanzia presenti sul territorio, sia pubblici che privati, anche nella prospettiva del consolidamento del modello “**Polo per l'Infanzia**”.

Nell'attuazione del principio della continuità educativa, l'Istituto ha un gruppo di lavoro composto da insegnanti delle otto scuole dei tre ordini scolastici (infanzia, primaria e scuola media). Oltre a ciò, promuove progetti di collaborazione con i nidi del territorio, organizzando momenti dedicati ad attività di continuità educativa, con l'obiettivo di accompagnare le bambine ed i bambini nel delicato passaggio da una realtà ad un'altra. Si lavorerà perciò a sviluppare una pratica educativa orientata al rispetto dei tempi del bambino, in modo da rafforzarne l'autostima; alla creazione di un clima di accoglienza e di fiducia con i bambini e con le loro famiglie; al rafforzamento dell'autonomia delle bambine e dei bambini dal punto di vista motorio, linguistico, cognitivo e relazionale.

9 La valutazione

Il nostro Istituto riconosce l'importanza dell'ascolto dei suggerimenti, delle osservazioni e dei reclami da parte dell'utenza. Adotta appositi strumenti quali-quantitativi per valutazione del servizio.

Il **reclamo** deve essere inteso come suggerimento o segnalazione al fine di prevenire eventuali contenziosi e di favorire in via collaborativa il miglioramento del servizio. L'Istituto si impegna ad accogliere ed esaminare i reclami degli utenti ed attivarsi per rimuovere le cause che li hanno provocati. I reclami devono essere espressi in forma scritta e deve essere chiara l'identità dei proponenti il cui nominativo, può essere conosciuto solo dal Capo d'istituto o da personale da lui delegato. Questi, dopo aver esperito ogni possibile indagine in merito, risponde con la celerità dovuta e comunque entro 30 giorni da quando ne è venuto a conoscenza, attivandosi per rimuovere le cause che hanno provocato il reclamo. Qualora questo non sia di competenza del Dirigente Scolastico, al reclamante vengono fornite indicazioni circa il corretto destinatario.

Allo scopo di raccogliere elementi utili alla valutazione del servizio, l'Istituto si impegna a adottare idonee procedure e relativi strumenti di rilevazione nell'ambito di un progetto di **autovalutazione d'Istituto**. Alla fine del quale viene redatto il **rapporto di autovalutazione** e successivamente il **piano di miglioramento**. Entrambi i documenti sono consultabili dal sito dell'Istituto e nel portale "Scuola in chiaro".

L'Istituto Comprensivo di Pirri 1 Pirri 2 (istituto capofila), insieme ad altri 9 istituti del territorio regionale, ha predisposto il progetto **Piano di miglioramento in rete** sulla base di traguardi comuni e obiettivi di processo simili. All'interno di questo progetto sono previste azioni di **monitoraggio, valutazione in itinere e rendicontazione sociale**.

Per rendere pubblici i risultati dei percorsi valutazione e poterli sottoporre a discussione, l'Istituto organizza incontri di presentazione con le amministrazioni locali (Comune e Municipalità di Pirri), con i rappresentanti dei genitori negli organi collegiali, con le associazioni e gli enti presenti nel territorio.

All'interno di queste azioni sono previste specifiche attività di coinvolgimento dell'utenza, ma le singole scuole dell'infanzia organizzeranno ulteriori percorsi di valutazione, con l'obiettivo di cogliere il giudizio e le opinioni specifiche dei propri utenti. I percorsi e gli strumenti quali-quantitativi verranno declinati nei manuali dei tre plessi.

10 Rimandi

Oltre alla presente carta dei Servizi, sono disponibili presso la sede centrale e le scuole, oltre che sulla home page del sito dell'Istituto i documenti che possono approfondire e meglio esplicitare i contenuti sopra espressi.

Si fa riferimento in particolare a:

- **Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF):** il principale documento programmatico e informativo di ogni scuola italiana.
- **Il rapporto di autovalutazione** una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento.
- **Il Piano di Miglioramento:** documento di pianificazione delle attività per lo sviluppo della scuola.

Appendice B

Offerte culturali

Il progetto ha offerto nell'arco di tre anni e uno di proroga molteplici opportunità culturali sul territorio (Appendice B), nello specifico:

- momenti formativi-informativi;
- percorsi formativi da svolgersi all'interno di strutture per l'infanzia 0-3 (nidi) rivolti ai genitori;
- laboratorio *Pronto soccorso fiabe*;
- rappresentazioni teatrali rivolte alle scuole e alle famiglie.

1. *Momenti formativi-informativi*

1.1 Momenti formativi-informativi su tematiche specifiche riferite alla prima infanzia condotti da esperti e contestuale distribuzione di materiale informativo:

- 9 ottobre 2020 - "Teatro e bambini" (a cura di due attrici della rete dei Cada Die);
- 23 ottobre 2020 - "Ritorno a scuola post COVID": incontro con i Dirigenti scolastici;
- 6 novembre 2020 - "Lock Down e salute mentale di bambini e famiglie" (Paolo Fadda);
- 20 novembre 2020 - "Giornata internazionale dei diritti dei bambini" (coinvolgimento delle associazioni sul territorio);
- 4 dicembre 2020 - "Il ruolo della musica nello sviluppo della prima infanzia" (Francesca Romana Motzo)
- 18 dicembre - "Infanzia e letteratura" (Gianni Stocchino).

1.2 Percorsi formativi da svolgersi all'interno di strutture per l'infanzia 0-3 (nidi) rivolti ai genitori:

- *C'era una volta*: laboratorio teorico-pratico sulla fiaba;
- *È nato, è nata*: spazio di condivisione e di ascolto sull'esperienza della nascita e sui bisogni di madre, padre e bambino nel periodo dai 0 a 12 mesi;
- *Parole e suoni per dormire*: incontri dedicati ai canti di ninna nanna;

- *Fare con le proprie mani*: proposta di attività pratico-manuali da svolgere con i propri figli;
- *Oggetti del racconto*: spazio dedicato alla costruzione di oggetti e giocattoli legati alla narrazione;
- *Cuori suoni colori*: evento teatrale per genitori e bambini 1-3 anni.

2. Pronto soccorso fiabe

Il laboratorio si configura come spazio espressivo focalizzato principalmente sull'arte del raccontare. Si propone di formare i partecipanti alle tecniche della narrazione animata di testi per l'infanzia, con particolare riferimento alle strategie di lettura a voce alta. Inoltre, sono state proposte attività per trasformare situazioni di vita quotidiana e familiare in piccoli spettacoli da portare in scena e condividere con la collettività.

3. Rappresentazioni teatrali rivolte alle scuole e alle famiglie

- 24 maggio 2019 “Escargot” (Teatro del Piccione di Genova)
- 30 maggio 2019 “Il giardino di Gaia” (Compagnia svizzera Teatro Pan) con
- 4 giugno 2019 “Tre bottoni e la casa con le ruote” (Cada Die Teatro)
- 9 ottobre 2020 “Hanà e Momò”(Compagnia pugliese Principio Attivo Teatro)
- 15 ottobre 2020“Un anatroccolo in cucina” (Compagnia lombarda Eccentrici Dadarò)
- 22 ottobre 2020 “Gufo Rosmarino cuore di nonna” (Cada Die Teatro)
- 15 ottobre 2021 “Il costruttore di storie” (La Baracca Testoni ragazzi di Bologna)
- 16 ottobre 2021 “L’Elefantino” (La Baracca Testoni ragazzi di Bologna)
- 22-23ottobre 2021 “Gufo Rosmarino e il frigorifero che parla” (Cada Die Teatro)
- 29-30ottobre 2021 “I brutti anatroccoli” (Compagnia Stilema teatro di Torino)
- 5-6 novembre 2021 “Voglio la luna” (Compagnia marchigiana Teatro giovani Teatro pirata)
- 12-13 novembre“CORPO LIB(E)RO” (coproduzione firmata dalle compagnie isolate Teatro Instabile, Is Mascareddas e dalla lombarda Campsirago Residenza)
- 19-20 novembre “Mignolina” (Cada Die Teatro).

Appendice C

SUL FILO - QUESTIONARIO INSEGNANTI

Il progetto «Sul filo - Una rete per i piccoli equilibristi» (finanziato dall'Impresa sociale CON I BAMBINI - soggetto attuatore del "Fondo per il contrasto della Povertà Educativa Minorile") ha l'obiettivo di creare un Polo per l'Infanzia nell'area metropolitana di Cagliari, realizzando una rete integrata di servizi e iniziative rivolte ai bambini 0-6 anni e alle loro famiglie. L'Università di Cagliari, attraverso il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia, cura il monitoraggio e la valutazione dell'impatto del progetto e, a tal fine, raccoglie dati che verranno trattati in forma anonima per comprendere come migliorare le attività dello stesso.

Per questo, ti chiediamo la cortesia di dedicare pochi minuti del tuo tempo per rispondere a questo questionario che ci permetterà di progettare e realizzare le prossime iniziative. Per ragioni di visualizzazione delle domande, ti consigliamo di utilizzare il computer e non un telefonino.

Se vuoi saperne di più: <https://percorsiconibambini.it/sulfilo/2018/05/10/sul-filo-una-rete-per-piccoli-equilibristi/>

Consenso per la raccolta e il trattamento dei dati personali:

- Dichiaro di aver preso visione dell'informativa sulla protezione dei dati ai sensi degli articoli 13 e 14 del Regolamento UE 2016/679 e dell'articolo 13 del D. Lgs. 196/2003 al seguente link <http://people.unica.it/giulianovivanet/files/2019/06/sulfilo-informativa-dati-questionario-insegnanti.pdf>
- la raccolta e il trattamento dei dati personali per lo svolgimento delle attività di monitoraggio e valutazione del Progetto «Sul filo - Una rete per i piccoli equilibristi».

SEZIONE 1 – DATI PERSONALI

Istituto comprensivo di appartenenza	<input type="checkbox"/> I.C. Monsignor Saba – Elmas <input type="checkbox"/> I.C. Pirri 1 Pirri 2 <input type="checkbox"/> I.C. via Stoccolma - Cagliari
Plesso	
Classe/sezione	
E-mail	
Indica un indirizzo mail valido se sei disponibile ad essere ricontattato/a in merito agli sviluppi del progetto (opzionale)	

SEZIONE 2 – FORMAZIONE

A quali eventi formativi del Progetto “Sul Filo” hai partecipato?	<input type="checkbox"/> Giocare con le parole <input type="checkbox"/> Il gioco del teatro <input type="checkbox"/> Strumenti per una didattica attiva <input type="checkbox"/> Forum genitori-insegnanti <input type="checkbox"/> Potenziamento cognitivo (formaz. Prof. Calvani)										
Considerando complessivamente l'esperienza formativa all'interno del progetto, esprimi il tuo grado d'accordo con la seguente affermazione: "E' stata un'esperienza che mi ha permesso di migliorare le mie competenze professionali". Esprimi la tua risposta su una scala da 1 a 5 (dove 1 significa "in totale disaccordo" e 5 "in totale accordo").	<table style="margin: auto;"> <tr> <td style="padding: 0 10px;">1</td> <td style="padding: 0 10px;">2</td> <td style="padding: 0 10px;">3</td> <td style="padding: 0 10px;">4</td> <td style="padding: 0 10px;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>				
1	2	3	4	5							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
Quali tra gli eventi che hai frequentato sono stati più funzionali alla tua formazione? È possibile fornire più di una risposta.	<input type="checkbox"/> Giocare con le parole <input type="checkbox"/> Il gioco del teatro <input type="checkbox"/> Strumenti per una didattica attiva <input type="checkbox"/> Forum genitori-insegnanti <input type="checkbox"/> Potenziamento cognitivo (formaz. Prof. Calvani)										

In riferimento agli eventi cui hai partecipato, esprimi il tuo grado d'accordo con la seguente affermazione: "Le proposte formative hanno migliorato le mie competenze".

Esprimi la tua risposta solo in riferimento agli eventi formativi ai quali hai partecipato su una scala da 1 a 5 (dove 1 significa "in totale disaccordo" e 5 "in totale accordo").

	1	2	3	4	5
Giocare con le parole					
Il gioco del teatro					
Strumenti per una didattica attiva					
Forum genitori-insegnanti					
Potenziamento cognitivo (Prof. Calvani)					

In riferimento agli eventi cui hai partecipato, esprimi il tuo grado d'accordo con la seguente affermazione: "La relazione con il formatore e il clima d'aula sono stati favorevoli alla mia formazione".

Esprimi la tua risposta solo in riferimento agli eventi formativi ai quali hai partecipato su una scala da 1 a 5 (dove 1 significa "in totale disaccordo" e 5 "in totale accordo").

	1	2	3	4	5
Giocare con le parole					
Il gioco del teatro					
Strumenti per una didattica attiva					
Forum genitori-insegnanti					
Potenziamento cognitivo (Prof. Calvani)					

A quali laboratori per gli alunni hai partecipato?

- Giocare con le parole
- Danze e giochi cantati
- Potenziamento cognitivo

Consideri la partecipazione ai laboratori per gli alunni un momento funzionale alla tua formazione?

- Sì
- No

Rispetto alle competenze professionali specificate in colonna, indica le proposte che hanno contribuito maggiormente a svilupparle.

È possibile fornire più di una risposta per riga.

	Progettare la didattica sulla base di obiettivi e competenze chiari.	Favorire la partecipazione, motivazione e autonomia degli studenti.	Progettare in team e sperimentare didattiche innovative.	Favorire il rapporto con i genitori, coinvolgendoli nella scuola.	Utilizzare le nuove tecnologie per la didattica.
Giocare con le parole (insegnanti)					
Il gioco del teatro					
Strumenti per una didattica attiva					
Forum genitori-insegnanti					
Potenziamento cognitivo (Prof. Calvani)					
Giocare con le parole (alunni)					
Danze e giochi cantati					
Potenziamento cognitivo (alunni)					

SEZIONE 3 – IMPATTO SULL’ATTIVITÀ DIDATTICA

<p>Quali eventi formativi o laboratori per gli alunni ti hanno aiutato a sviluppare conoscenze, abilità e competenze che hai effettivamente trasferito nell’attività in classe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Giocare con le parole (insegnanti) <input type="checkbox"/> Il gioco del teatro <input type="checkbox"/> Strumenti per una didattica attiva <input type="checkbox"/> Forum genitori-insegnanti <input type="checkbox"/> Potenziamento cognitivo (formaz. Prof. Calvani) <input type="checkbox"/> Giocare con le parole (lab. alunni) <input type="checkbox"/> Danze e giochi cantati <input type="checkbox"/> Potenziamento cognitivo (lab. alunni) <input type="checkbox"/> Nessuno
<p>Con quale frequenza proponi in classe le attività o le strategie didattiche apprese durante gli eventi formativi o i laboratori per gli alunni?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mai <input type="checkbox"/> Meno di 1 volta a settimana <input type="checkbox"/> 1-2 volte a settimana <input type="checkbox"/> Più di 2 volte a settimana
<p>In che modo proponi in classe le attività o le strategie didattiche apprese durante gli eventi formativi o i laboratori per gli alunni?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Non le propongo <input type="checkbox"/> Propongo le medesime attività illustrate dai formatori <input type="checkbox"/> Ho sviluppato con ulteriori varianti le attività illustrate dai formatori
<p>Quali eventi formativi o laboratori per gli alunni ti hanno proposto attività o strategie didattiche che proponevi in classe già prima dell’avvio del progetto “Sul Filo”?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Giocare con le parole (insegnanti) <input type="checkbox"/> Il gioco del teatro <input type="checkbox"/> Strumenti per una didattica attiva <input type="checkbox"/> Forum genitori-insegnanti <input type="checkbox"/> Potenziamento cognitivo (formaz. Prof. Calvani) <input type="checkbox"/> Giocare con le parole (lab. alunni) <input type="checkbox"/> Danze e giochi cantati <input type="checkbox"/> Potenziamento cognitivo (lab. alunni) <input type="checkbox"/> Nessuno
<p>Racconta in forma sintetica le attività o le strategie didattiche che hai proposto in classe sulla base delle competenze acquisite (opzionale)</p>	
<p>Racconta in forma sintetica le tue osservazioni in merito ai risultati di apprendimento raggiunti dagli alunni</p>	

<p>in seguito agli interventi degli operatori “Sul Filo” e alle attività di proseguimento/ampliamento da te promosse (opzionale)</p>	
<p>Qualora avessi documentato le attività o le strategie didattiche proposte in classe attraverso la stesura di una Unità di Apprendimento, vorresti condividerla con i responsabili della valutazione del Progetto “Sul Filo”?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sì</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>
<p>Quali tra i seguenti eventi formativi e laboratori per gli alunni vorresti che fossero riproposti e approfonditi durante il prossimo anno scolastico?</p>	<p><input type="checkbox"/> Giocare con le parole (insegnanti)</p> <p><input type="checkbox"/> Il gioco del teatro</p> <p><input type="checkbox"/> Strumenti per una didattica attiva</p> <p><input type="checkbox"/> Forum genitori-insegnanti</p> <p><input type="checkbox"/> Potenziamento cognitivo (formaz. Prof. Calvani)</p> <p><input type="checkbox"/> Giocare con le parole (lab. alunni)</p> <p><input type="checkbox"/> Danze e giochi cantati</p> <p><input type="checkbox"/> Potenziamento cognitivo (lab. alunni)</p> <p><input type="checkbox"/> Nessuno</p>
<p>Esprimi brevemente i tuoi bisogni formativi e/o le competenze che vorresti sviluppare (opzionale)</p>	

Appendice D

QUESTIONARIO DI BILANCIO DELLE COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI

Esprimi la tua risposta in riferimento alle competenze attualmente possedute (dove 1 significa per niente e 5 molto)

1. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica)					
1.1 Organizzare situazioni di apprendimento					
Propongo attività laboratoriali, pratiche e/o motorie che consentono di mettere in atto le competenze e verificarne il conseguimento	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				
Progetto e realizzo materiali e strumenti che consentono agli alunni di raggiungere autonomamente gli obiettivi di apprendimento	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				
Propongo attività che favoriscono la libera espressione degli alunni coinvolgendo la sfera emozionale	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				
Utilizzo le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare il funzionamento cognitivo degli studenti e potenziare abilità trasversali	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				
Progetto le attività della classe tenendo conto dei bisogni educativi speciali di alcuni allievi, in modo da favorirne l'inclusione	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				
1.2 Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento					
Propongo attività nelle quali gli allievi sono protagonisti di processi volti a costruire conoscenze, sviluppare abilità e/o risolvere problemi	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				

Costruisco un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli alunni	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Sviluppo la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Elaboro strumenti e processi che potenziano negli allievi autonomia e autoregolazione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Costruisco e condivido con la classe regole chiare	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Curo l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

2. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA PROPRIA SCUOLA (Partecipazione)					
2.1 Lavorare in gruppo tra docenti					
Elaboro e negoio un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Propongo elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione con i colleghi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Innesco e mi avvalgo di attività di valutazione e apprendimento tra colleghi (peer-review e peer-	1	2	3	4	5

learning)	<input type="checkbox"/>				
Focalizzo l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, collegio docenti, ecc.) sui temi dell'inclusione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.2 Partecipare alla gestione della scuola					
Contribuisco alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, enti, associazioni di genitori, ecc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Propongo, valorizzo e gestisco situazioni di confronto tra allievi, affinché emergano proposte utili a migliorare l'organizzazione della scuola	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Mi impegno negli interventi di miglioramento dell'organizzazione della scuola	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.3 Informare e coinvolgere i genitori					
Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Comunico ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Metto in atto un rapporto continuativo con le famiglie in modo tale da costruire un clima collaborativo per elaborare i progetti educativi dei bambini	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

3. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (Professionalità)
3.1 Curare la propria formazione continua

Documento la mia pratica didattica attraverso Unità di Apprendimento, relazioni, foto, video...	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				
Utilizzo le esperienze formative per riprogettare l'azione didattica	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				
Partecipo a programmi di formazione personale e professionale con colleghi, gruppi, comunità di pratiche	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				
Sono coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>				

Appendice E

PATTO EDUCATIVO DI COMUNITA’ PIRRI - CAGLIARI

Premessa

La complessità sociale e culturale e un sistema di saperi in rapido mutamento sono aspetti che contraddistinguono il nostro presente, la cui dimensione è resa oggi ancor più problematica dalle sfide che la pandemia in corso ci obbliga, nostro malgrado, ad affrontare.

La scuola è chiamata a confrontarsi con questa complessità adottando, con coraggio, una logica di aperta collaborazione con le altre realtà circostanti, dagli enti territoriali al vasto e vivace mondo dell’associazionismo e delle attività produttive, per immaginare soluzioni e interventi capaci di interpretare le esigenze educative e i bisogni formativi e sociali di tutte le componenti della popolazione scolastica, in modo inclusivo e democratico.

Il Patto Educativo di Comunità è lo strumento con il quale si intendono creare le condizioni per dare vita a uno spazio collettivo e aperto, nel quale i diversi attori che partecipano alle attività formative possano cooperare, in modo dinamico e flessibile. Non solo la scuola, che certo mantiene un suo ruolo di guida e di istituzione di riferimento, ma la scuola insieme agli altri, prima promotrice di un momento aggregativo, occasione di felice incontro tra tutti coloro che collaborano a vario titolo al processo educativo delle/dei bambine/i e ragazze/i nella convinzione che solo una comunità ampia possa farsi pienamente carico dei loro bisogni: “Per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio”, recita un antico proverbio africano.

Nel concreto il “Patto Educativo di Comunità” è una modalità di costruzione della “comunità locale” che condivide un percorso e che si assume la responsabilità di essere “educante”. Si tratta di un’intesa sottoscritta tra Istituzioni scolastiche, Amministrazioni Comunali, cittadini (singoli o associati), che individuano nella scuola un fondamentale bene della comunità e un ambito privilegiato per le possibili collaborazioni. Il Patto riconosce la funzione costituzionale della scuola e gli obiettivi del sistema pubblico di istruzione e li sostiene, sceglie come priorità la cura e la presa in carico delle situazioni di maggior fragilità, si fonda su un approccio collaborativo finalizzato a costituire un’alleanza educativa stabile.

I riferimenti normativi

La legge del 13 luglio 2015, n. 107 che all’art.1, comma 7 richiama la “valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l’interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese” e definisce tra le modalità l’apertura pomeridiana delle scuole e il potenziamento del tempo scolastico.

Il Documento per la Pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione del 26 giugno 2020 (Piano scuola 2020-2021) dove si definisce che “per la più ampia realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni del presente scenario (pandemico), gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali “Patti educativi di comunità”, dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate

nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici".

Il Decreto Legge del 14 agosto 2020 n. 104 che all'art. 32, comma 2 lettera b, prevede l'assegnazione di specifici fondi agli uffici scolastici regionali per il sostegno finanziario alla stipula dei Patti Educativi di Comunità al fine di ampliare la permanenza a scuola delle allieve/i, alternando attività didattica ad attività ludico-ricreativa, di approfondimento culturale, artistico, musicale e motorio-sportivo. Un percorso già iniziato nell'Istituto Comprensivo Pirri 1 Pirri 2: da tempo sono attive collaborazioni tra l'Istituto e le associazioni del territorio, per la realizzazione di importanti progetti per il contrasto alla povertà educativa minorile e per l'attivazione di campus estivi.

Il Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione (Piano scuola 2021-2022) del Ministero dell'Istruzione che afferma: "Per la realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni dell'attuale scenario pandemico, in adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa, Enti locali, Istituzioni, Terzo settore e scuole è auspicabile continuino a sottoscrivere specifici accordi e "Patti educativi di comunità", attuando con ciò i principi fondamentali della Costituzione. I fini degli accordi e dei "Patti" potranno ad esempio essere: - la messa a disposizione di strutture o spazi supplementari (come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei) per lo svolgimento di attività didattiche curricolari o aggiuntive; - la realizzazione di collaborazioni per l'arricchimento dell'offerta formativa; - l'organizzazione della presenza ordinata di studentesse/i e famiglie negli spazi all'esterno degli edifici scolastici o nelle aree di confluenza dei trasporti scolastici".

L'art.15 della L. 241/1990 dispone che le amministrazioni pubbliche possano concludere tra loro accordi per disciplinare lo svolgimento in collaborazione di attività di interesse comune.

Un percorso già iniziato

Il 1 giugno 2016 l'Istituto comprensivo Pirri 1-2, il Comune di Cagliari e la Municipalità di Pirri hanno sottoscritto un protocollo d'intesa. Obiettivi principali: creare una rete di collaborazione e contribuire al miglioramento dell'offerta formativa.

A partire dal 2016 sono state sottoscritte varie convenzioni tra l'Istituto Comprensivo Pirri 1 - 2 e soggetti del terzo settore operanti nel territorio di Pirri e dell'area metropolitana di Cagliari. Le principali sono:

1. Tra l'Istituto Comprensivo Pirri 1 – 2 e l'Associazione Sportiva Dilettantistica "Beta" (prot. 3869/2020);
2. Tra l'Istituto Comprensivo Pirri 1-2 e la Fondazione Domus de Luna (sottoscritto in data 30/01/2021);
3. Tra l'Istituto Comprensivo Pirri 1-2 e l'Associazione ASD Polisportiva popolare Exmé (prot. 8845 del 21/11/2019);
4. Tra l'Istituto Comprensivo Pirri 1-2 e la Coop. Exmé & affini Onlus Cooperativa sociale (prot. 729 del 30/01/2018);
5. Tra l'Istituto Comprensivo Pirri 1-2 e Casa Falconieri Centro di sperimentazione e ricerca (prot. 8369 del 12/12/2018);
6. Tra l'Istituto Comprensivo Pirri 1-2 e La Carovana Società cooperativa Onlus (prot. 2581 del 04/04/2017)

Inoltre, l'Istituto Comprensivo Pirri 1-2 ha partecipato in qualità di partner alla realizzazione di tre progetti finalizzati al contrasto della povertà educativa minorile, finanziati dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, da Fondazioni bancarie e altri soggetti privati:

1. Progetto “Sul filo. Una rete di piccoli equilibristi”, capofila della rete di partner la Coop. Soc. C.E.M.E.A. della Sardegna;
2. Progetto “REACT. Reti per Educare gli Adolescenti attraverso la Comunità e il Territorio”, capofila della rete Weworld Onlus;
3. Progetto “Sa domu pitticca”, capofila della rete la Fondazione “Domus de luna”.

Le parole chiave del nostro Patto Educativo “per una scuola comunità”

Co-progettazione: l’azione di una importante e vasta rete coordinata di scuole, istituzioni e terzo settore permette la valorizzazione delle risorse espresse dalla comunità locale. Permette inoltre di attivare, attraverso il modello della progettazione partecipata e la condivisione di esperienze e risorse, percorsi integrati che rappresentano una modalità di innovazione didattica basata sulla centralità del soggetto che apprende. Nello stesso tempo si attiva un processo che rafforza e valorizza la scuola pubblica, come laboratorio sociale e centro di una stabile comunità di pratiche nell’ottica dell’apprendimento permanente.

Sostenibilità: la rete di sostegno e risorse composta di relazioni istituzionali, di associazioni, famiglie, cittadine rivolta a integrare le attività pedagogico-didattiche fornisce modalità, prassi e competenze che danno garanzia di continuità nel tempo. La ricerca coordinata di fonti di finanziamento, l’implementazione della rete coinvolta nelle attività di progetto, il coinvolgimento di aziende e commercianti locali, potranno contribuire alla strutturazione dei percorsi.

Innovazione: il rafforzamento dell’alleanza tra scuola e territorio, che si assumono insieme la responsabilità educativa mettendo al centro le minori e le famiglie come attori consapevoli del cambiamento è un’innovazione di processo quanto mai fondamentale per il sistema educativo; ad essa si aggancia l’innovazione del “risultato formativo” - delle competenze e delle capacità delle studentesse/i - attraverso la promozione di percorsi che abbiano al centro le “*green skills*”, le abilità tecnologiche, scientifiche e culturali indispensabili all’inserimento nel contesto di vita e lavorativo, e le competenze emotive, motorie, artistiche ed espressive fondamentali per rafforzare il “benessere dentro e fuori da scuola”.

Inclusione: il Patto tiene conto della diversità dei bisogni di tutti i soggetti coinvolti per favorire la partecipazione e l’apprendimento, ma anche per ridurre l’esclusione e l’emarginazione dei soggetti più fragili e vulnerabili.

Talenti: un contesto educativo diffuso, che sa riconoscere e intrecciare gli apprendimenti formali con quelli informali, può progettare un’offerta educativa che amplia le opportunità di apprendimento e di crescita personale, soprattutto attraverso interventi di promozione dell’equità e dell’inclusione, contribuendo così a contrastare concretamente la dispersione scolastica e la povertà educativa.

Protagonismo e partecipazione: le attività e i progetti che andranno a definirsi avranno il compito di rendere le destinatarie/i tutti più responsabili nei confronti della loro comunità, di far loro partecipare attivamente alla vita della città, oltre a fornire ai minori e alle famiglie maggiori strumenti per la propria crescita personale e intellettuale, sviluppando competenze, conoscenze e talenti, rendendole/i protagoniste/i nella costruzione del proprio futuro.

Dialogo intergenerazionale: il Patto promuove la possibilità di creare spazi di aggregazione e di incontro sociale, creazione di opportunità per alimentare gli scambi, le relazioni e la reciprocità finalizzate al recupero delle relazioni e della solidarietà intergenerazionale.

Sussidiarietà orizzontale: rappresenta il modello di governance del Patto che definisce una rete stabile pubblico/privata che coopera individuando obiettivi e strumenti comuni, che consente quindi di rafforzare il capitale sociale presente nel territorio.

Il territorio coinvolto

Il contesto di riferimento è la città di Cagliari, con particolare attenzione al territorio della municipalità di Pirri e dei quartieri limitrofi.

In questo territorio, situato in una posizione centrale dell'area metropolitana e periferica della città, insistono alcune autonomie scolastiche costituite da istituti comprensivi e scuole del secondo ciclo d'istruzione. L'Istituto Comprensivo Pirri 1 Pirri 2, capofila della rete "Senza Zaino Sardegna", da tempo ha maturato una vasta rete di collaborazioni con altre scuole del territorio urbano e con l'associazionismo locale.

Il tessuto associativo locale si è dimostrato molto vivace e attivo sul piano territoriale della città; ha collaborato con le scuole del territorio alla realizzazione di vari e importanti progetti finalizzati al contrasto della povertà educativa minorile.

La presenza di importanti aree verdi, inclusi i giardini delle scuole, creano un contesto di riferimento naturalmente orientato alla *green e outdoor education*: Parco Terramaini, Parco di Monte Urpinu , Parco di Monte Claro, Parco del Colle di San Michele, il parco dell'ex Vetreria.

Sempre in questo territorio sono presenti importanti impianti sportivi sia finalizzati ad un uso prevalentemente scolastico, sia da parte dell'associazionismo.

Sono presenti, inoltre, varie strutture culturali e sociali; tra esse si citano 4 teatri, di cui tre all'interno degli ambienti scolastici, la biblioteca comunale di Pirri, la biblioteca provinciale per ragazze/i nel parco di Monte Claro, la struttura museale e culturale dell'Ex Vetreria, il centro giovani ExMé nel quartiere di Santa Teresa.

Chi aderisce al Patto

Il presente patto si configura come uno strumento aperto al territorio. Si tratta dell'inizio di un percorso al quale potranno aderire successivamente anche altri enti. Ogni ente coinvolto successivamente avrà quindi la possibilità di proporre e condividere le proprie attività al fine di aggiornare il presente patto.

Autonomie scolastiche

Istituto Comprensivo Pirri 1 Pirri 2

Istituzioni pubbliche del territorio

Comune di Cagliari

Municipalità di Pirri

Associazioni e enti del terzo settore

Fondazione Domus de Luna ONLUS

Cooperativa Sociale C.E.M.E.A. della Sardegna

Cooperativa Sociale Cada die Teatro

Centro Giovani ExMé

Società Cooperativa Sociale "La Carovana" ONLUS

Casa Falconieri, Centro di ricerca e sperimentazione

Associazione Sportiva Dilettantistica “Beta”

Associazione dilettantistica arcieri “Quattro mori”

Obiettivi del Patto

- Individuare, sulla base di rilevazioni attente e mirate, i bisogni educativi, culturali, psicofisici e sociali emergenti nella popolazione scolastica di riferimento, nonché i bisogni formativi degli adulti di riferimento (educatrici, educatori, insegnanti, ecc.).
- Evidenziare le situazioni specifiche di povertà educativa, incrementate dalla chiusura delle scuole e dei servizi educativi.
- Sollecitare nel territorio proposte di intervento congiunte e/o complementari tra più enti, mirate a far fronte alle necessità emergenti.
- Attuare gli interventi selezionati.
- Valutare l'efficacia degli interventi attuati.

Cosa facciamo: le azioni per consolidare e implementare la comunità educante

Azione 1 – La co-progettazione

- Definizione di strategie ed obiettivi comuni per la valorizzazione di proposte nel rispetto di quanto previsto dalla normativa nazionale e regionale;
- Costruzione di strumenti e modalità di raccordo e di interlocuzione necessari per coordinamento delle azioni e iniziative condivise e comuni, a vantaggio dell'offerta formativa ed educativa rivolta alle studentesse/i;
- Promozione di eventuali gemellaggi e sistemi di reti;
- Creazione di un tavolo interistituzionale per la progettazione legata ai Fondi Strutturali Europei;
- Progettazione e attuazione di attività di formazione continua e realizzazione di eventi.

Azione 2 - “Laboratorio di Scuola Aperta”

- Organizzare l'apertura delle scuole per la gran parte dell'arco della giornata, utilizzando gli spazi fruibili delle scuole per sviluppare attività che favoriscano innanzitutto l'autonomia e la responsabilità, l'acquisizione di competenze linguistiche, digitali, sportive ed artistiche:
- possibilità di anticipare l'ingresso a scuola per le alunne/i che ne fanno richiesta con educatrici/ori dedicati;
- attività di supporto scolastico alle alunne/i attraverso diversi percorsi:
 1. sostegno allo studio e alla socializzazione per piccoli gruppi di studentesse/i della scuola;
 2. aiuto per compiti e sostegno relazionale affettivo svolto individualmente;
 3. implementazione e potenziamento del metodo di studio;

4. aiuto compiti e accompagnamento allo studio in modalità online

- organizzare percorsi teatrali (anche in lingua inglese), musicali, creativo-manuali e di approfondimento delle lingue straniere, volti a promuovere la formazione globale dell'individuo offrendo occasioni di maturazione logica, espressiva, comunicativa;
- creazione di percorsi museali di opere realizzate da bambini e ragazze/i all'interno degli edifici scolastici e in locali messi a disposizione da enti pubblici e privati;
- sviluppo di occasioni di incontro informale (spazi di creatività e di gioco) o formali (aule studio assistite);
- potenziamento di attività sportive in immediata prosecuzione dell'orario scolastico pomeridiano (società sportive);
- riqualificazione di alcuni spazi scolastici, da destinare ai laboratori stessi e alle attività del territorio, realizzati attraverso percorsi di progettazione partecipata.

Azione 3 - "La mia scuola non va in vacanza": i campus

I Campus durante il periodo Natalizio, di Carnevale, di Pasqua e durante l'estate sono sviluppati in un'ottica di coordinamento di tutte le attività educative nei periodi di chiusura delle scuole. Nei Campus si svolgono laboratori intensivi in diversi ambiti: sportivi, naturalistici, digitali e in lingua inglese (come attività motorie o teatro), con l'obiettivo di favorire esperienze di apprendimento attraverso lo sviluppo delle competenze emotivo-relazionali, il "fare", il gioco, il contatto con la natura e il viaggio. L'apertura della scuola nei periodi di sospensione delle lezioni oltre ad essere un'occasione di vacanza creativa in città, diventa un'occasione di nuovi apprendimenti. Si tratta anche di una risorsa effettiva per i genitori che lavorano.

Azione 4 - "Scuola 4.0" Laboratori e percorsi didattici specializzati su temi innovativi:

- innovazione digitale attraverso coding, robotica e pensiero computazionale per stimolare il pensiero originale e creativo; attivazione e implementazione di aule e presidi digitali stabili nelle scuole e nelle aree disponibili del territorio;
- attivazione di presidi multimediali stabili nelle scuole e nelle aree disponibili del territorio, con la possibilità di realizzare mini rassegne cinematografiche con video realizzati dagli stessi studenti o su film e documentari della grande distribuzione su temi attinenti all'educazione e alla cittadinanza attiva;
- esperienze di immersione totale in lingua straniera: percorsi Clil e lettorato con madrelingua in orario curricolare; attività motorie, sportive ed espressive in lingua inglese in orario extracurricolare;

Azione 5 – attività nel territorio e con i soggetti operanti

- valorizzazione del patrimonio naturale e conoscenza diretta del territorio attraverso la riscoperta dei giardini scolastici come luoghi didattici, a partire dalle aule all'aperto e dagli orti dei plessi, attraverso percorsi di *outdoor education*;
- messa a disposizione di attrezzature, ambienti tecnologici e scientifici, laboratori informatici, multimediali e linguistici per il comune obiettivo di stimolare nelle studentesse/i la curiosità e l'operatività;
- esperienze educative che promuovono lo scambio intergenerazionale attivando i rapporti di crescita e solidarietà tra le diverse generazioni: le anziane/i abitanti dei quartieri sono una risorsa e possono contribuire alla formazione dei minori in vista del loro positivo inserimento nel contesto di vita;
- attività di Service Learning in cui le studentesse/i sono protagonisti di azioni solidali nei confronti della comunità locale (tutti);

- percorsi partecipati con le studentesse/i per definire e progettare le bike-lane dei quartieri di riferimento, realizzando una proposta di educazione civica, educazione stradale e progettazione viabilistica;
- percorsi di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica destinati ad alunne/i, docenti e genitori finalizzati al benessere scolastico e al protagonismo delle studentesse/i;
- potenziamento della fabbrica degli strumenti ed organizzazione della fruizione dello spazio da parte della comunità.

Azione 6 - “Risorse famiglia”

- Rafforzare la partecipazione dei genitori alla vita della scuola non solo come fruitori di servizi ma come membri attivi della comunità; sviluppo di giornate scolastiche dedicate al coinvolgimento dei genitori;
- sostenere in generale le famiglie e in particolare quelle delle studentesse/i più fragili attraverso il rafforzamento delle competenze linguistiche, culturali e emotivo-relazionali;
- attivare percorsi di mediazione tra scuola (insegnanti e gruppo classe) e famiglie in situazione di difficoltà, di tutela;
- servizio di gestione di situazioni di difficoltà ed emergenziali in orario curricolare (servizio di psicologia scolastica), supporto in orario scolastico nella gestione delle situazioni di forte disagio emotivo delle studentesse/i , offrendo loro il supporto psicologico necessario e un luogo dedicato a ristabilire il benessere necessario a svolgere l’attività di apprendimento in classe;
- formazione docenti e screening alunne/i per diagnosi precoce dei casi BES/DSA in collaborazione con enti accreditati;
- implementazione delle collaborazioni con le associazioni genitori e individuazione dei percorsi più idonei per farle nascere dove non sono presenti;
- attivazione dei Pedibus per raggiungere i plessi scolastici della primaria;
- eventi e corsi sul ruolo genitoriale, volti a potenziare le qualità, le competenze e le risorse delle famiglie;
- attività di orientamento e accompagnamento, rivolto a famiglie e studentesse/i della scuola secondaria di primo grado, nella scelta della scuola e del percorso di studi successivo;
- percorsi di conoscenza della lingua e della cultura italiana, in particolare per mamme di madrelingua non italiana, con contestuale servizio di accoglienza minori in età prescolare;
- contrasto al Bullismo e al Cyberbullismo: seminari formativi per docenti e famiglie, laboratori con le studentesse/i;
- momenti/eventi formali e informali, volti a definire e consolidare gli aspetti relazionale della comunità territoriale, anche attraverso testimonial;

Azione 7 - “Un modello esportabile e replicabile”: certificazione, monitoraggio e valutazione del lavoro svolto

- Certificazione dei laboratori e delle attività *outdoor* sperimentate nell’ottica della replicabilità, applicabile quindi in altri territori e istituti;
- monitoraggio periodico delle azioni attraverso un soggetto anche esterno valutatore, finalizzato a verificare: livello di partecipazione alle attività; la qualità delle relazioni interpersonali; il livello e qualità delle competenze apprese; il livello di soddisfazione degli utenti, dei partecipanti e degli osservatori; la partecipazione delle famiglie alle fasi di condivisione/restituzione;

- formazione delle docenti, sia in modalità “frontale”, sia in affiancamento, per strutturare da un punto di vista metodologico i laboratori e i percorsi presenti nel Patto, e gli strumenti più idonei per affrontare l'emergenza educativa;
- valutazione delle esperienze che abbia come obiettivo la messa a fuoco di bisogni, strumenti e metodologie, la disponibilità alla trasformazione delle attività, la flessibilità e l'adattamento al mutare anche improvviso delle situazioni di contesto che si dovessero verificare, come è stato nel caso della pandemia;

Destinatari

Il bacino di destinatari principali di questo Patto è composto dalle studentesse/i che frequentano il territorio della municipalità di Pirri e quartieri limitrofi.

Possono essere destinatari dei progetti anche le studentesse/i di altri Istituti, le loro famiglie e tutti i cittadini che risiedono in altri quartieri o centri dell'area metropolitana di Cagliari che abbiano un interesse diretto nell'implementazione della comunità educante di questo territorio.

Sono destinatari indiretti le associazioni di genitori, le aziende, i soggetti partner della rete, e i volontari che operano nei quartieri e nelle scuole di riferimento.

Suddivisione dei compiti e responsabilità e modalità di collaborazione

Gli Enti sottoscrittori si impegnano ad operare in base ad uno spirito di leale collaborazione per la migliore realizzazione del Patto, conformando la propria attività ai principi della fiducia reciproca, pubblicità, trasparenza, responsabilità.

Nel rispetto del principio di autonomia per il coordinamento delle attività e il miglior esito delle pratiche collaborative previste dal presente Patto, le Parti potranno avvalersi dei seguenti strumenti: (incontri periodici di monitoraggio, “tavolo interistituzionale”, focus group, incontri pubblici);

L'Istituto comprensivo Pirri 1 Pirri 2 assume il ruolo di coordinamento del tavolo interistituzionale.

Risultati attesi

- Consolidamento di un modello di scuola aperta “sostenibile”, in grado di perdurare nel tempo grazie alla coesione tra scuole, genitori, enti del terzo settore, enti di alta formazione (Università), imprese, ente locale.
- Realizzazione di scuole e quartieri più a misura di bambina/o e ragazza/o.
- Aumento di motivazione e competenze delle scuole e delle associazioni nel reperire risorse economiche per migliorare l'offerta formativa.
- Presa in carico precoce delle situazioni di fragilità: contribuzione al consolidamento dei specifici protocolli operativi tra Scuola, Servizi Sociali, Servizi Sanitari, enti del terzo settore, così da contrastare l'evasione dall'obbligo scolastico e la dispersione.
- Potenziamento del benessere e della partecipazione attiva delle studentesse/i e delle famiglie nella scuola e nella comunità.
- Consolidamento di un legame positivo con il contesto scolastico.
- Miglioramento dei processi di orientamento.

- Maggiore scambio e contaminazione reciproca tra enti e scuola;
- Maggiore solidarietà e qualità delle relazioni sociali.

Durata e scadenza del patto

Il presente Patto ha durata triennale a decorrere dalla data di sottoscrizione. Alla scadenza, previa verifica della sua puntuale e corretta esecuzione, gli Enti sottoscrittori possono rinnovarlo mediante accordo espresso in forma scritta.

Sono allegati al Patto educativo di comunità Pirri – Cagliari gli atti di adesione di ciascun soggetto.

Seguono le firme dei legali rappresentati apposte in data 4 dicembre 2021.

Sindaco del Comune di Cagliari

Presidente della Municipalità di Pirri

Istituto Comprensivo Pirri 1 Pirri 2

Fondazione Domus de Luna ONLUS

Cooperativa Sociale C.E.M.E.A. della Sardegna

Cooperativa Sociale Cada die Teatro

Centro Giovani ExMé

Società Cooperativa Sociale “La Carovana” ONLUS

Casa Falconieri, Centro di ricerca e sperimentazione

Associazione Sportiva Dilettantistica “Beta”

Associazione dilettantistica arcieri “Quattro mori”