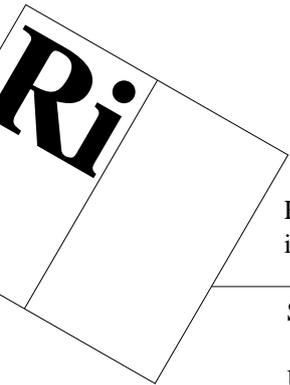


**Michela Crespi Branca
Cristina Galeandro
Emanuele Berger**

La scuola che si ascolta

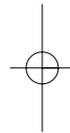
**I bisogni della scuola pubblica ticinese
secondo gli attori coinvolti**



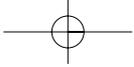
Ricerche
in educazione

Servizio di ricerca

Ufficio
studi e ricerche



Ricerche
in educazione

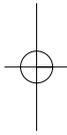
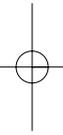


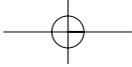
Repubblica e Cantone
Ticino
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

© 2008
Servizio di ricerca

Ufficio
studi e ricerche

ISBN 88-87102-12-0

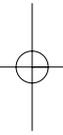




Michela Crespi Branca, Cristina Galeandro, Emanuele Berger

La scuola che si ascolta

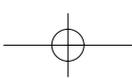
I bisogni della scuola pubblica ticinese secondo gli attori coinvolti



Ricerche
in educazione

Servizio di ricerca

Ufficio
studi e ricerche



Ringraziamenti

Gli autori ringraziano:

- le ricercatrici Feliciana Tocchetto e Liliana Attar per avere collaborato nelle prime fasi del progetto;
- il Gruppo di accompagnamento per avere opportunamente commentato le prime fasi del progetto e per l'attenta lettura della bozza del lavoro;
- gli studenti, i genitori, i docenti, i dirigenti scolastici e i maestri di tirocinio che hanno partecipato all'indagine, compilando il questionario;
- i capiufficio intervistati che, attraverso le loro opinioni, hanno offerto validi spunti per lo svolgimento dell'indagine;
- le direzioni e le segreterie di tutte le scuole coinvolte nell'indagine per avere fornito le informazioni richieste;
- le ricercatrici e i ricercatori dell'Ufficio studi e ricerche che con il loro spirito critico e le attente riletture hanno contribuito alla riuscita del lavoro;
- Barbara Rigoni e Sandra Bernasconi per l'impaginazione del documento.

Indice

	Premessa	9
	Introduzione	11
A.	Il quadro teorico e la metodologia della ricerca	13
	1. L'analisi dei bisogni	15
	2. Le tappe della ricerca	17
	2.1. La fase esplorativa	18
	2.2. La costruzione del questionario	19
	2.3. La realizzazione dell'indagine principale	20
	2.3.1. La definizione dell'universo	20
	2.3.2. La scelta e la dimensione dei campioni	21
	2.3.3. Le modalità di somministrazione del questionario	21
	2.4. Il tasso di risposta	21
	3. La rappresentazione dei risultati	23
B.	I risultati	25
	1. Le finalità della scuola pubblica	27
	1.1. L'integrazione sociale	29
	1.2. Lo sviluppo personale	31
	1.3. L'importanza delle finalità della scuola	34
	2. La qualità della scuola	37
	2.1. La valutazione della qualità della scuola	38
	2.2. Le opinioni sulla qualità della scuola	40
	3. La durata della scuola obbligatoria	45
	4. Le risorse	49
	4.1. Le risorse finanziarie	50
	4.2. Le risorse materiali	56
	5. I docenti	59
	5.1. Il ruolo del docente all'interno della società e della scuola	61
	5.2. La formazione continua dei docenti	68
	5.3. L'attrattiva della professione di docente	72
	6. Le relazioni	77
	6.1. Le relazioni nella scuola	78
	6.2. Le relazioni tra scuola e famiglia	80
	6.3. L'importanza attribuita alle relazioni nella scuola e tra scuola e famiglia	84

Indice

7.	Il benessere degli allievi	87
7.1.	La violenza a scuola	90
7.2.	Il carico di lavoro	91
7.3.	La soddisfazione degli allievi della loro scuola e di altri aspetti legati alla scuola	91
<hr/>		
8.	Le transizioni	95
8.1.	Il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media	96
8.2.	La preparazione data dalla scuola obbligatoria per proseguire la formazione	98
8.3.	Le scelte scolastiche e professionali	101
<hr/>		
9.	L'integrazione degli allievi	103
9.1.	L'integrazione di studenti di diversa provenienza e cultura	104
9.2.	L'integrazione di studenti con difficoltà di apprendimento e comportamentali	105
<hr/>		
10.	La selezione degli allievi nella scuola obbligatoria	109
10.1.	La selezione degli allievi secondo le competenze scolastiche	111
10.2.	La ripetizione della classe	112
<hr/>		
11.	La valutazione degli allievi	115
11.1.	L'equità e la chiarezza della valutazione	116
11.2.	I criteri di valutazione	117
<hr/>		
12.	Le innovazioni nella scuola	121
12.1.	La chiarezza delle finalità delle riforme e il loro coordinamento	122
12.2.	Il coinvolgimento degli operatori scolastici nelle proposte di riforma, la libertà e le condizioni di sperimentazione	125
12.3.	L'esigenza di innovare	130
<hr/>		
13.	L'autonomia degli istituti scolastici	133
13.1.	L'esigenza di autonomia degli istituti scolastici	135
13.2.	L'importanza dell'autonomia degli istituti scolastici	137
<hr/>		
14.	I servizi parascolastici	141
14.1.	La custodia degli allievi	142
14.2.	I trasporti	146
<hr/>		
15.	I risultati in sintesi	149

Indice

C.	I bisogni della scuola pubblica ticinese	157
1.	I bisogni prioritari	159
1.1.	La priorità dei temi e dei relativi aspetti	159
1.2.	I bisogni prioritari secondo i vari gruppi di attori	162
1.3.	I bisogni prioritari secondo i diversi ordini scolastici	163
1.4.	Alcuni temi particolari	163
1.5.	Considerazioni conclusive	164
	Bibliografia	165
	Allegati	171
	Allegato 1	
	Mozione	173
	Allegato 2	
	Membri del gruppo di accompagnamento	174
	Allegato 3	
	Quadro concettuale	175
	Allegato 4	
	Questionario	177
	Allegato 5	
	Dati sociodemografici	195
	Allegato 6	
	Allegato statistico	203
	Allegato 7	
	Calcolo delle priorità dei bisogni	223

Premessa

Gabriele Gendotti
Consigliere di Stato
Direttore
del Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport
della Repubblica e Cantone Ticino

Nel 2001, le cittadine e i cittadini ticinesi si sono espressi su un tema fondamentale non solo per la scuola ticinese, ma per l'intera società, riaffermando in maniera decisa e inequivocabile la loro fiducia nel sistema scolastico pubblico, che ha saputo assicurare al Paese un'equa distribuzione di quel preziosissimo bene che è l'istruzione.

L'intensità e la ricchezza del dibattito non hanno lasciato indifferente il mondo politico, che attraverso il Parlamento ha espresso la necessità di indagare più a fondo sulle tematiche emerse nel corso della campagna, grazie ad uno studio scientifico. Il mandato per il suo svolgimento è stato affidato all'Ufficio studi e ricerche, facente parte del servizio di ricerca educativa del DECS.

L'originalità e la complessità che contraddistinguono questa ricerca risiede nel fatto di avere coinvolto gli attori implicati nel sistema scolastico, presentando le loro opinioni su un unico tema generale: la scuola pubblica ticinese. Questo rappresenta un punto di forza di questa indagine che ha trattato argomenti d'attualità legati alla scuola e quindi sovente delicati da affrontare. In effetti, finora in Ticino ricerche che hanno considerato un così ampio spettro sia di popolazioni e di ordini scolastici sia di argomenti non erano ancora state svolte.

Dal punto di vista dei contenuti, i risultati principali emersi sono in parte motivo di orgoglio, in parte offrono delle conferme, ma anche qualche motivo di preoccupazione.

L'*orgoglio* deriva principalmente dal fatto che sia gli operatori che i fruitori della scuola si dichiarano soddisfatti della sua qualità e dell'offerta generale di servizi. Tale soddisfazione si esprime sia attraverso le risposte sul tema della qualità, sia attraverso i risultati delle analisi delle diverse tematiche, per le quali gli attori si dichiarano in gran parte soddisfatti. Questo non può che confortare chi quotidianamente opera per il mantenimento e il miglioramento della qualità della scuola pubblica ticinese, e che vede in tal modo riconosciuti i propri sforzi.

Le *conferme* derivano da due dei principali bisogni emersi. Saltano infatti subito all'occhio i bisogni relativi ai servizi di mensa e di doposcuola, che sono

inscindibilmente legati alle mutate esigenze del mondo del lavoro, che sempre più richiedono ad entrambi i genitori un intenso impegno professionale. Non a caso, buona parte del dibattito prima della votazione del 2001 ruotava attorno a questi argomenti.

Meno scontata, poi, la conferma inerente agli «strumenti per valutare la qualità della scuola». Secondo l'indagine, infatti, gli interpellati chiedono che la qualità della scuola venga regolarmente valutata attraverso degli strumenti validi. Parlo di una conferma, in quanto ad esempio una parte del progetto *HarmoS*, quella legata agli standard di apprendimento, prevede proprio un monitoraggio della scuola sulla base delle competenze degli allievi. Le modalità di tale monitoraggio sono ancora tutte da definire, ma la volontà politica, da me pienamente condivisa, va nella direzione indicata anche da questa inchiesta. Inoltre, anche a livello cantonale ho già potuto esprimermi in favore dello sviluppo di un monitoraggio cantonale delle competenze degli alunni.

La *preoccupazione* deriva invece dal fatto che il secondo bisogno manifestato riguarda l'innovazione della scuola, tema sul quale gli attori si sono espressi in maniera piuttosto critica, lamentando tra le altre cose un coinvolgimento insufficiente degli attori nelle proposte di riforma, una sottodotazione di risorse per l'attuazione delle riforme e una certa mancanza di visione da parte del DECS. Su questo piano sarà inevitabile svolgere un'autocritica, che possa in primo luogo portare ad un'esplicitazione maggiore delle visioni alla base delle nostre riforme e dei meccanismi più efficaci per il coinvolgimento delle parti interessate. Sul piano delle risorse finanziarie, da un lato ho già potuto affermare con forza come ormai il tempo dei risparmi per la scuola sia finito, ma d'altro canto anche il nostro Dipartimento deve continuare a fare la sua parte quando le finanze cantonali lo esigono.

In conclusione, non posso che rallegrarmi di presentare questo nuovo studio, impegnandomi affinché i suoi esiti non restino lettera morta, ma al contrario possano contribuire ad una politica basata anche sui risultati della ricerca.

Introduzione

Il 18 febbraio 2001 si è svolta in Ticino una votazione molto sentita e delicata, basata su un'iniziativa denominata *Per un'effettiva libertà di scelta della scuola*, che proponeva di sussidiare le famiglie che avessero deciso di iscrivere i propri figli¹ alle scuole private. Al di là dell'oggetto in votazione, questo evento ha suscitato nel Paese un vivace dibattito che ha visto contrapporsi i difensori della scuola pubblica ai promotori di una scuola privata e, almeno in parte, confessionale. Tale dibattito ha occupato per molti mesi gli spazi dell'opinione pubblica e ha fatto emergere, a margine del tema in votazione, una moltitudine di discussioni attorno alla scuola. In particolare, i promotori dell'iniziativa popolare giustificavano le loro proposte attraverso una serie di presunte carenze della scuola pubblica che sarebbero invece state colmate dalla scuola privata. Il 18 febbraio 2001 i ticinesi hanno dato una risposta molto chiara, bocciando l'iniziativa e il controprogetto con oltre il 70% di voti contrari, per cui da un punto di vista politico la contrapposizione tra scuola pubblica e scuola privata è stata per così dire *archiviata* certamente per molto tempo.

I confronti avvenuti nel corso della campagna non hanno tuttavia lasciato indifferenti i politici, per cui il giorno seguente la votazione, un gruppo di parlamentari che aveva difeso la scuola pubblica, ha presentato una mozione² (v. allegato 1), in cui si invitava il Consiglio di Stato a farsi promotore di un'indagine volta a chiarire i nuovi problemi, i bisogni e le aspettative nei confronti della scuola pubblica ticinese da parte di allievi, genitori e operatori del settore scolastico. In altri termini, si chiedeva di interrogarsi seriamente sulle tematiche emerse nel corso del dibattito, per capire se effettivamente vi fossero dei margini di miglioramento nella scuola pubblica e per stabilire delle priorità d'intervento.

Per rispondere a tale richiesta la Divisione della Scuola del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha conferito nel 2002 un mandato all'Ufficio studi e ricerche.

Lo scopo principale di questa ricerca è dunque quella di dare seguito a questa mozione, offrendo delle indicazioni che possano sostenere e orientare le decisioni da parte dell'autorità politica e scolastica in merito alla gestione e al miglio-

1. Nell'intero documento, per consentire una lettura più scorrevole del testo abbiamo utilizzato unicamente la forma maschile.
2. «*Scuola pubblica ticinese: per una radiografia dei nuovi bisogni e delle nuove aspettative*», primi firmatari Raoul Ghisletta e Laura Sadis, 19.2.2001.

ramento della qualità della scuola ticinese. Per conseguire tale finalità, si è scelto di analizzare i bisogni della scuola pubblica ticinese attraverso le opinioni di dirigenti scolastici, docenti, allievi, apprendisti, genitori e maestri di tirocinio³.

Il presente rapporto espone i risultati di questa indagine e si articola in tre parti principali.

La parte A chiarisce il quadro teorico su cui si basa l'indagine, ossia sul rilevamento e sull'analisi dei bisogni. Inoltre, vengono illustrati il disegno della ricerca con le varie tappe dell'indagine e la metodologia utilizzata: dalla fase esplorativa, con l'analisi di documentazione e la conduzione di interviste, alla costruzione del questionario, dalla creazione dei campioni alle modalità di somministrazione del formulario.

La parte B riprende i singoli temi considerati nell'indagine, presentando i risultati emersi, attraverso grafici e commenti. Essa termina con un riepilogo degli esiti più interessanti.

Nella parte C viene presentata una visione globale e sintetica dei bisogni affiorati mettendo in evidenza le loro priorità.

Il testo di questo volume è stato strutturato in modo da offrire diversi livelli di lettura, a dipendenza delle necessità del singolo lettore. È quindi possibile leggere l'intero rapporto, oppure consultare le sintesi che si trovano al termine di ogni capitolo, riguardanti i risultati principali emersi dall'analisi di ogni singolo tema. Un altro modo di affrontare questo documento potrebbe essere quello di soffermarsi unicamente sull'ultima parte dedicata ai bisogni prioritari della scuola pubblica ticinese.

3. Questo termine è stato sostituito recentemente con quello di *operatore della formazione professionale pratica*. Per maggiore chiarezza nella nostra indagine abbiamo mantenuto la vecchia terminologia.

A.

Il quadro teorico e la metodologia della ricerca

1. L'analisi dei bisogni

Gli obiettivi di questo primo capitolo sono, da un lato, di motivare la nostra scelta di utilizzare la tecnica di rilevamento dei bisogni degli attori scolastici e, dall'altro, di chiarire il significato del termine *bisogno* e di spiegare in cosa consiste *l'analisi dei bisogni*.

Nella mozione da cui la ricerca ha preso avvio si chiede di «mettere in evidenza i bisogni nei confronti della scuola pubblica ticinese da parte di allievi, genitori e operatori del settore scolastico». Tale richiesta costituisce il fondamento di questo studio e la ragione per cui l'indagine si basa sul concetto di bisogno e di analisi dei bisogni. Questo termine si ritrova frequentemente nei discorsi legati alla scuola. Spesso si parla della necessità di rispondere ai bisogni degli allievi, dei docenti, dei genitori e di altre persone che ruotano attorno al mondo scolastico, senza però riuscire ad esplicitarli chiaramente e senza avere alcun riscontro o conferma da parte dei diretti interessati, con il pericolo quindi di immaginare falsi scenari. La nostra ricerca si propone di dare voce a queste persone, chiedendo la loro opinione su temi importanti legati alla scuola, con lo scopo principale di individuarne i reali bisogni.

La letteratura fornisce numerose spiegazioni del concetto di bisogno. Ogni disciplina dà la sua definizione, pertanto non ne esiste una accettata universalmente. La difficoltà di definire il termine di bisogno viene confermata dall'asserzione del pedagogista canadese Nadeau (1988), secondo cui «si parla di bisogni di base e di bisogni sociali, di bisogni primari e secondari; si distinguono bisogni interni ed esterni, si parla di bisogni diffusi, di bisogni latenti e di bisogni manifesti; si insiste sul fatto che esistono, per le persone, dei bisogni interiori o esteriori; si parla di bisogni individuali e di bisogni collettivi»¹ (p. 176).

Nel nostro caso, per condurre questa ricerca, abbiamo fatto riferimento alla definizione che viene attribuita al concetto di bisogno in ambito educativo. Più precisamente a quella di Nadeau (1998) che spiega come «nel contesto dell'analisi dei bisogni, la definizione operativa più diffusa è quella che considera il bisogno come lo scarto tra una condizione desiderata, accettabile, e una condizione osser-

1. Traduzione degli autori.

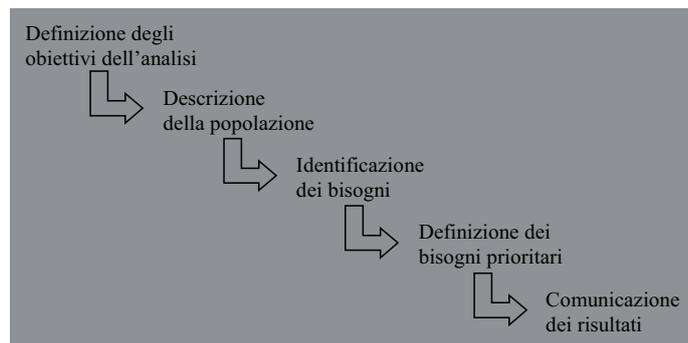
vata, attuale» (p. 178).

In questo contesto va sottolineato come non si debba confondere il concetto di bisogno con quello dei mezzi per rispondere ai bisogni. Infatti un bisogno è l'espressione di un fine e non dei mezzi per raggiungere questo scopo (Nadeau, 1988). Anche l'obiettivo della nostra indagine è quello di individuare delle esigenze, senza peraltro indicare i possibili mezzi per soddisfarle. Per capire la natura di questo studio è molto importante tenere presente tale aspetto. I bisogni affiorati da questa ricerca possono quindi fungere da base per future decisioni politiche, che implicano in questo caso delle scelte a livello di mezzi.

Anche sul significato dell'analisi dei bisogni nella letteratura non ci sono modelli accettati universalmente. Le tecniche e le procedure adottate devono considerare le caratteristiche dei singoli studi. Witkin (1984) definisce l'analisi dei bisogni come un approccio sistematico mirato alla definizione di priorità per le azioni future. Inoltre, sempre la stessa autrice aggiunge che per perseguire tale obiettivo è necessario prendere in considerazione diverse fonti d'informazione e differenti punti di vista. È questo lo scopo a cui noi miriamo con l'analisi dei bisogni: rendere esplicita una realtà, individuando, attraverso le opinioni di differenti attori, i bisogni della scuola pubblica ticinese e stabilire la loro priorità per l'impiego futuro di risorse volte a migliorare e/o potenziare il sistema scolastico.

Il seguente schema riassume il processo di analisi dei bisogni a cui noi ci ispiriamo.

Figura A1.1.
Processo di analisi dei bisogni (McKillip, 1987)



Il vantaggio di procedere all'analisi dei bisogni è principalmente quello di offrire una fotografia delle reali esigenze e delle priorità d'intervento. D'altro canto, essendo la realtà in continuo mutamento, per rispondere sempre al meglio alle necessità concrete, la valutazione dei bisogni dovrebbe essere considerata un processo continuo. Questa indagine vuole quindi offrire uno spaccato rilevato in un determinato momento, suscettibile di possibili variazioni future.

2. Le tappe della ricerca

L'attuazione di questa ricerca è avvenuta in tre tappe distinte: la fase esplorativa, la costruzione del questionario e la realizzazione dell'indagine principale. Il seguente schema illustra queste fasi nel dettaglio, dando una visione d'insieme dello studio svolto.

Figura A2.1.
Disegno della ricerca



Coerentemente agli obiettivi e ai presupposti della ricerca, l'indagine è stata effettuata secondo un approccio misto (Tashakkori & Teddlie, 2003), ovvero mediante l'applicazione di strumenti sia quantitativi sia qualitativi, a dipendenza degli obiettivi delle diverse tappe. Si è proceduto all'analisi di documentazione e alla conduzione di interviste fino all'elaborazione di un questionario che ha rappresentato il dispositivo principale per il raggiungimento delle finalità dello studio.

2.1. La fase esplorativa

Come accennato nell'introduzione, il dibattito a margine della votazione *Per un'effettiva libertà di scelta della scuola* è stato molto ricco e sono emerse numerose tematiche che andavano ben oltre la semplice contrapposizione tra scuola pubblica e scuola privata. Nella fase esplorativa del progetto si sono quindi individuati questi temi in maniera precisa, attraverso l'analisi di documentazione e le interviste condotte con alcune autorità scolastiche.

La seguente tabella riassume il tipo e il numero di documentazione analizzata.

Tabella A2.1.
Tipo e numero di documenti analizzati

	Documenti	
	N	%
Articoli riviste e giornali	79	45.1
Documenti DECS (conferenze stampa, altro)	56	32.0
Leggi e regolamenti scolastici	32	18.3
Altri documenti	8	4.6
<i>Totale</i>	<i>175</i>	<i>100.0</i>

L'importanza quantitativa degli articoli di riviste e di giornale utilizzati si giustifica dal fatto che è stata posta grande rilevanza ai temi discussi nel *dibattito pubblico* attorno alla scuola, e la votazione in questione ha permesso la manifestazione in tale spazio dei problemi realmente sentiti dai diversi attori. Naturalmente, accanto a tale dimensione non si è dimenticato di considerare con la massima attenzione anche la documentazione ufficiale, come le leggi e i regolamenti scolastici, nonché le pubblicazioni del DECS. Per completare il quadro si è poi ritenuto opportuno condurre delle interviste con alcune autorità scolastiche, che hanno permesso di confermare o arricchire le informazioni raccolte.

Dall'analisi dei documenti sono emerse numerose tematiche. Per la scelta definitiva di quelle da valutare nella nostra indagine abbiamo considerato la loro concretezza e *migliorabilità*, dato che uno scopo della ricerca è quello di fornire indicazioni utili per eventuali interventi di miglioramento in ambito scolastico. Per aiutarci in questo compito, durante questa fase è stato creato un gruppo di accompagnamento composto da una quindicina di persone che ricoprivano funzioni differenti in vari settori e livelli scolastici, nonché dai due primi firmatari della mozione parlamentare, Laura Sadis (in seguito sostituita da Claudio Suter) e Raoul Ghisletta (v. allegato 2). Grazie agli incontri con questo gruppo si sono potuti delineare con maggiore chiarezza i temi da considerare nell'indagine.

Tabella A2.2.

Temi scelti

Le finalità della scuola pubblica
La qualità della scuola
La durata della scuola obbligatoria
Le risorse
I docenti
Le relazioni
Il benessere degli allievi
Le transizioni
L'integrazione degli allievi
La selezione degli allievi nella scuola obbligatoria
La valutazione degli allievi
Le innovazioni nella scuola
L'autonomia degli istituti scolastici
I servizi parascolastici

2.2. La costruzione del questionario

Il punto focale della nostra ricerca è il rilevamento dei bisogni in ambito scolastico tramite un questionario e il raggruppamento secondo la loro priorità. Per ogni tema individuato grazie alla fase esplorativa, abbiamo quindi determinato le probabili esigenze che possono nascere o che possono esistere attorno ad essi. Tale procedura si è concretizzata in un quadro concettuale (v. allegato 3), che ha rappresentato la base per la creazione del questionario.

I destinatari del questionario sono i diversi gruppi di attori¹ che interagiscono con la scuola, o *stakeholder*². Per favorire la massima comparabilità dei dati, è stato costruito un formulario uguale per tutti, ad eccezione di quello per gli studenti, in cui è stata aggiunta una parte riguardante il loro benessere a scuola. Inoltre, a dipendenza del gruppo di attori interpellato sono stati chiesti alcuni dati sociodemografici, come ad esempio nel caso dei docenti, l'ordine di scuola in cui insegnano e gli anni di insegnamento (v. allegato 5).

Per verificare la validità della prima versione del questionario è stata svolta un'indagine pilota. Essa ha coinvolto un numero limitato di docenti, di allievi e di genitori di ragazzi che frequentano la scuola pubblica ticinese. Questa indagine ha permesso di identificare aspetti critici non considerati in fase di progettazione e di verificare, anche attraverso alcune analisi statistiche³, la comprensibilità e la coerenza delle domande inserite nel questionario.

Concretamente, grazie alle indicazioni emerse dall'indagine pilota si è deciso, oltre che di modificare e di eliminare alcune domande, di utilizzare come strumento di misura delle opinioni quasi unicamente la scala di *Likert*. Nelle ricerche sociali e in modo specifico nell'analisi dei bisogni, questo è uno dei metodi più diffusi per misurare atteggiamenti e opinioni attraverso l'uso di affermazioni (*item*). Dato che, come già indicato nel primo capitolo, il bisogno è rappresentato dallo scarto tra una condizione desiderata e la situazione attuale, dopo avere creato le varie affermazioni abbiamo quindi utilizzato una doppia scala di *Likert*. Più precisa-

1. Nel nostro caso si tratta di: docenti, studenti, dirigenti scolastici, genitori e maestri di tirocinio.
2. Il termine inglese *stakeholder* significa *coloro che sono coinvolti o hanno interesse* nell'attività di una certa organizzazione.
3. Analisi delle frequenze, analisi delle medie, analisi di affidabilità, analisi fattoriali.

A. Il quadro teorico e la metodologia della ricerca

mente, per ogni *item* si chiedeva di valutare da un lato il grado d'importanza (situazione desiderata), dall'altro in che misura rispecchiava la realtà (situazione attuale). Le modalità di risposta erano: molto, abbastanza, poco, per nulla, non so.

Dopo avere valutato tutti questi aspetti è quindi stata creata la versione definitiva del questionario (v. allegato 4).

2.3. La realizzazione dell'indagine principale

2.3.1. La definizione dell'universo⁴

L'indagine prende in considerazione le popolazioni che direttamente o indirettamente si trovano confrontate con il mondo scolastico e più precisamente:

- docenti;
- allievi, studenti e apprendisti;
- dirigenti scolastici (direttori di scuola, ispettori scuole comunali, capigruppo sostegno pedagogico, esperti di materia, ispettori tirocinio);
- genitori;
- maestri di tirocinio.

Considerato il tipo di strumento usato per la raccolta dei dati, si è deciso di omettere dall'indagine gli allievi di scuola dell'infanzia, di scuola elementare e di scuola speciale. Per quanto concerne quelli di scuola media, per gli stessi motivi sono stati coinvolti unicamente gli allievi che frequentavano il quarto anno.

Gli ordini scolastici implicati sono stati i seguenti:

- scuole dell'infanzia;
- scuole elementari;
- scuole speciali;
- scuole medie;
- scuole medie superiori;
- scuole professionali a tempo parziale di grado secondario;
- scuole professionali a tempo pieno di grado secondario.

Le scuole private sono state escluse dall'indagine, visto che nella mozione si parlava unicamente di scuola pubblica. Inoltre, anche il grado scolastico terziario è stato ommesso dalla ricerca, dal momento che il dibattito è ruotato attorno alle scuole inferiori o di grado secondario, e non alle università, alle scuole universitarie professionali o ad altre.

4. Con il termine *universo* si intende la popolazione totale interessata dall'indagine.

Tabella A2.3.

Popolazioni e ordini scolastici interessati dall'indagine

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio
Scuola infanzia	x			x	
Scuola elementare	x		x	x	
Scuola speciale	x		x	x	
Scuola media	x	solo 4a	x	x	
Scuole medie superiori	x	x	x	x	
Scuole prof. a tempo parziale grado secondario	x	x	x	x	x
Scuole prof. a tempo pieno grado secondario	x	x		x	

Il numero totale complessivo degli *stakeholder* si aggira attorno alle 71'500 unità, suddivise in 24 differenti *universi* o popolazioni (incrociando gli ordini scolastici con i gruppi di *stakeholder*). Questo numero elevato ha reso ovviamente necessario scegliere un campione⁵ di persone da ogni popolazione. Uniche eccezioni riguardano i dirigenti scolastici e i docenti di scuola speciale, per i quali, visto il loro numero esiguo, è stato considerato l'intero universo.

2.3.2. La scelta e la dimensione dei campioni

Tra i vari tipi di campionamento, si è optato per quello probabilistico casuale. Concretamente, dopo avere raccolto tutti i nominativi delle popolazioni interessate, da ogni gruppo di persone ne sono state estratte 300 in modo aleatorio⁶.

Bisogna precisare che per creare i vari campioni di docenti ci siamo basati sui loro nominativi suddivisi secondo gli ordini di scuola in cui avevano la propria sede di servizio. Questa scelta è stata effettuata per evitare che i docenti, che lavoravano in più ordini di scuola, venissero selezionati più volte.

2.3.3. Le modalità di somministrazione del questionario

Nell'ambito di questa inchiesta è stata offerta la possibilità di compilare il questionario su carta oppure *online*. Pur proponendo a tutti le stesse modalità di compilazione, ai genitori e ai maestri di tirocinio è stato inviato il questionario cartaceo con una lettera informativa nella quale si avvertiva della possibilità di rispondere *online*; al contrario, ai docenti, agli studenti e ai dirigenti scolastici è stata spedita unicamente una lettera con le indicazioni per la compilazione *online*, segnalando comunque la possibilità di richiedere il questionario cartaceo.

2.4. Il tasso di risposta

Nel febbraio 2006 è stata inviata la richiesta di compilazione del questionario a 5862 persone, di cui il 42% ha risposto all'indagine.

La seguente tabella illustra in dettaglio sia il numero sia la percentuale di questionari rientrati secondo i diversi gruppi di attori dei differenti ordini scolastici.

5. Con il termine *campione* si intende una parte di popolazione estratta casualmente che la rappresenta.

6. Ogni persona aveva la stessa probabilità di essere scelta per fare parte del campione.

A. Il quadro teorico e la metodologia della ricerca

Tabella A2.4.

Numero e percentuale di risposte al questionario dei campioni (n) e delle popolazioni (N)

	Docenti		Studenti		Dirigenti scolastici		Genitori		Maestri tirocinio	
	n/N ⁷	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Scuola infanzia	121	40.3					147	49.0		
Scuola elementare	134	44.7			46	79.3	157	52.3		
Scuola speciale	58	42.3			1 ⁸	50.0	102	34.0		
Scuola media	117	39.0	124	41.3	61	71.8	148	49.3		
Scuole medie superiori	125	41.7	124	41.3	26	35.1	158	52.7		
Scuole prof. tempo parziale grado sec.	92	30.7	84	28.0			84	28.0	122	40.7
Scuole prof. tempo pieno grado sec.	109	36.3	96	32.0	48	45.3	114	38.0		
Non dà l'indicazione	43	-	31	-	9	-	-	-	-	-
<i>Totale</i>	<i>799</i>	<i>41.2</i>	<i>459</i>	<i>38.3</i>	<i>191</i>	<i>58.8</i>	<i>910</i>	<i>43.3</i>	<i>122</i>	<i>40.7</i>

La popolazione con il tasso di risposta più elevato è quella dei dirigenti scolastici: più della metà di loro ha compilato il questionario. Ricordiamo che questa categoria è stata considerata nella sua totalità. Il tasso di risposta di tutti gli altri gruppi di persone si aggira invece attorno al 40%. Più in dettaglio, rileviamo che i campioni con il tasso di risposta più basso sono quelli degli studenti delle scuole professionali a tempo parziale e dei genitori con almeno un figlio che frequenta questo tipo di scuola, esso si attesta in entrambi i casi sul 28%.

Dall'analisi di alcuni dati sociodemografici dei nostri campioni di docenti e di studenti, risulta che essi rispecchiano generalmente quelli delle loro popolazioni di riferimento (v. allegato 5). Per i genitori e i maestri di tirocinio non è stato possibile fare un confronto tra campioni e popolazioni totali, dato che a nostra conoscenza non esistono informazioni specifiche su genitori di figli che frequentano i tipi di scuola da noi considerati e nemmeno sull'universo dei maestri di tirocinio.

7. Ricordiamo che per i docenti di scuola speciale abbiamo considerato l'intera popolazione (N) e non un campione (n).
8. Questa popolazione, dato che è rappresentata da un'unica persona, non verrà presa in considerazione nelle analisi che trattano i dirigenti secondo l'ordine scolastico.

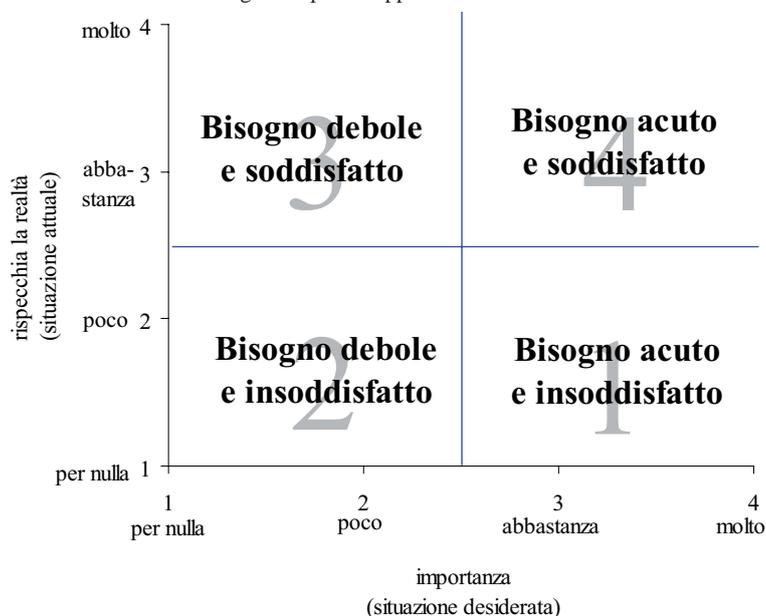
3. La rappresentazione dei risultati

Per illustrare e interpretare i risultati scaturiti dall'indagine abbiamo adottato un metodo descrittivo che si riferisce all'approccio di Nadeau (1988) per l'analisi dei bisogni. Esso si fonda sull'utilizzo di categorie di bisogni stabiliti a priori, collocando gli assi critici secondo le modalità di risposta utilizzate per il rilevamento dei dati¹. Grazie a questo tipo di analisi è stato quindi possibile verificare l'intensità del bisogno nei confronti di determinati aspetti e in che misura questi bisogni fossero soddisfatti o meno.

Tra gli svariati metodi che la letteratura offre per effettuare l'analisi dei bisogni abbiamo scelto questo, poiché è relativamente di facile e immediata comprensione.

Figura A3.1.

Modello grafico per la rappresentazione dei risultati



1. Nel nostro caso si trattava di una scala di *Likert* con i seguenti valori: 1 = per nulla; 2 = poco; 3 = abbastanza; 4 = molto.

A. Il quadro teorico e la metodologia della ricerca

Il nostro questionario, come già accennato nel capitolo A2.2., era composto principalmente da affermazioni, per ognuna delle quali si doveva indicare da un lato la loro importanza e dall'altro in che misura rispecchiassero la realtà. Le medie ottenute dai vari gruppi di attori a queste due risposte sono state combinate e raffigurate nei grafici con un punto. Per dare un significato a questi punti sono stati creati quattro quadranti, rappresentanti tipi differenti di bisogni. Gli assi critici sono stati posti a priori nel grafico, al punto 2.5., cioè a metà tra il valore 1 (*per nulla*) e il valore 4 (*molto*). Ogni quadrante originato da questa suddivisione assume pertanto un significato preciso in relazione al tipo di bisogno riscontrato.

I significati dei quadranti, che forniscono la chiave di lettura dei grafici sono i seguenti.

- *Quadrante 1*: qui si trovano gli aspetti giudicati *importanti* ma percepiti come *poco rispecchianti la realtà* da uno o più gruppi di attori. Possiamo quindi ritenere che questi aspetti rappresentino dei *bisogni insoddisfatti e acuti*.
- *Quadrante 2*: qui si trovano gli aspetti giudicati *poco importanti* e percepiti come *poco rispecchianti la realtà* da uno o più gruppi di attori. Possiamo quindi ritenere che questi aspetti rappresentino dei *bisogni insoddisfatti, anche se deboli*.
- *Quadrante 3*: qui si trovano gli aspetti giudicati *poco importanti* ma percepiti come *rispecchianti la realtà* da uno o più gruppi di attori. Possiamo quindi ritenere che questi aspetti non rappresentino dei *bisogni*.
- *Quadrante 4*: qui si trovano gli aspetti giudicati *importanti* e percepiti come *rispecchianti la realtà* da uno o più gruppi di attori. Possiamo quindi ritenere che questi aspetti rappresentino dei *bisogni soddisfatti*.

Da queste interpretazioni si possono trarre utili indicazioni per determinare le priorità d'intervento al fine di migliorare il sistema scolastico ticinese. Ad esempio, si dovrebbe ritenere prioritario un investimento di risorse per migliorare o potenziare quegli aspetti che si trovano nel primo quadrante, in quanto percepiti come dei bisogni. Al contrario, in merito agli elementi che si collocano nel quarto quadrante a corto termine non è richiesta alcuna particolare misura, dato che vengono definiti come dei bisogni soddisfatti. Gli aspetti nel secondo quadrante sono percepiti come dei bisogni, seppure di debole intensità e la loro soddisfazione è secondaria rispetto a quelli che si trovano nel primo quadrante. Infine, gli aspetti che si situano nel terzo quadrante sono considerati poco importanti, sebbene rispecchiano la realtà. In questo caso si potrebbe ipotizzare che siano stati fatti degli investimenti oltre le reali necessità e quindi prevedere un eventuale ridimensionamento.

Per una migliore leggibilità delle rappresentazioni grafiche dei risultati si è ricorso all'uso di diversi colori caratterizzanti i differenti gruppi di attori. Inoltre, nell'allegato 6 sono riportate le tabelle relative ai dati presentati nelle varie figure. Non sempre però i risultati descritti saranno accompagnati da grafici.

B.

I risultati

1. Le finalità della scuola pubblica

Le finalità educative sono delle affermazioni di principio attraverso cui la società identifica i propri valori ed indicano al sistema educativo la direzione verso cui procedere (Hameline, 1983). Naturalmente esse non possono essere considerate immutabili, ma evolvono parallelamente ai cambiamenti sociali e ideologici. In una società pluralista, le finalità della scuola sono il frutto di ampi dibattiti, e si concretizzano sempre in un minimo comune denominatore, frutto di un compromesso. In questi ultimi tempi, in Ticino si è spesso discusso su quali debbano essere i nuovi compiti della scuola, in base soprattutto ai mutamenti sociali a cui si sta assistendo. Il suo ruolo diventa sempre più complesso e le richieste nei suoi confronti aumentano. Accanto all'istruzione si accosta il concetto di educazione, accentuando con maggiore insistenza l'ambito del saper essere piuttosto che quello del sapere e del saper fare.

La Legge della scuola (art. 2) definisce le finalità educative nel modo seguente: «la scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà. In particolare la scuola, interagendo con la realtà sociale e culturale e operando in una prospettiva di educazione permanente:

- a) educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese;
- b) sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici;
- c) favorisce l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale mediante un'efficace formazione di base e ricorrente;
- d) promuove il principio di parità tra uomo e donna, si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi».

B. I risultati

La Legge parla quindi, oltre che di equità, di civismo e d'integrazione sociale, anche di collaborazione tra scuola e famiglia per il raggiungimento di taluni scopi.

A tale proposito, nel rapporto *Les finalités et objectifs éducatifs de l'école publique* (Robert-Grandpierre, 1999)¹, si precisa che la scuola pubblica obbligatoria ha una missione educativa diversa da quella che svolge la famiglia. La scuola «introduce una dimensione critica, sollecitando gli allievi a esaminare, confrontare, interrogarsi sulle cose al fine di costruirsi dei propri convincimenti»² (p. 8). Sempre lo stesso autore aggiunge che istruire ed educare la gioventù hanno un duplice obiettivo: l'integrazione sociale e lo sviluppo personale. Anche le finalità enunciate dalla Legge della scuola sono riconducibili a questi due elementi.

Per sottolineare l'importanza della necessità di continui adeguamenti delle finalità della scuola, nell'anno scolastico 2002-2003 il Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha mutato il suo nome in Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Questo cambiamento, secondo il Direttore del DECS, Gabriele Gendotti, vuole essere un programma d'azione. Per un'educazione che «trasmetta i valori fondamentali della convivenza civile come la tolleranza e l'amicizia, e il rispetto delle regole fondamentali di una società che pone al sommo dei suoi pensieri la libertà individuale nel rispetto delle idee degli altri», per una scuola che dev'essere «cosciente delle responsabilità che le derivano nei confronti di chi la frequenta e di chi le affida i propri figli» (Bernasconi, 2002).

Ogni ordine scolastico ha le sue finalità specifiche, ossia pone l'accento su uno o l'altro elemento. Ad esempio negli orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia si legge «lo sviluppo della socializzazione e dell'autonomia sono *finalità cardine* della scuola dell'infanzia; nell'area affettiva e sociale, trasversale alle altre, il/la docente dovrà favorire lo sviluppo della socialità, dell'autonomia, del senso morale, dell'immagine di sé» (p. 11). Oppure nel Regolamento di applicazione della Legge sulle scuole medie superiori e sulla Scuola tecnica superiore (art. 18) si sottolinea che «la scuola media superiore si preoccupa di fornire allo studente le convenienti conoscenze in campo culturale e professionale, l'acquisizione di un adeguato metodo di studio, la capacità di giudizio critico, la partecipazione attiva e l'indispensabile esperienza educativa nell'ambito delle classi, dei gruppi di lavoro e dell'intera comunità scolastica».

Inoltre, ogni attore coinvolto nella scuola ha le sue aspettative verso questa istituzione. Da una ricerca condotta da Mombelli (1996) alla fine degli anni '90, i genitori di ragazzi che frequentavano la quinta elementare, chiedevano sostanzialmente alla scuola «di istruire [...] e di educare convenientemente i propri figli. Tutto questo per facilitare l'accesso al settore medio-superiore, ordine scolastico al quale metà delle famiglie vorrebbe che il figlio si iscrivesse al termine della scolarità obbligatoria [...]. Non è messa in discussione, quindi, la convinzione secondo la quale la finalità principale della scuola è la formazione delle nuove generazioni. La lettura di alcuni dei dati raccolti pare, invece, suggerire che la funzione sociale della struttura scolastica sia ritenuta meno importante di quella didattica, che riguarda cioè direttamente l'insegnamento» (p. 10).

-
1. Rapporto pubblicato su mandato del segretariato generale della Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino.
 2. Traduzione degli autori.

Anche nella nostra indagine abbiamo voluto sondare le aspettative che le varie persone interpellate hanno nei confronti della scuola, riprendendo principalmente le finalità enunciate nella Legge della scuola, che mirano all'inserimento sociale e allo sviluppo individuale. Lo scopo è quello di rilevare su quali finalità la scuola deve oggi porre maggiormente l'accento e in quale misura le finalità fissate sono raggiunte.

1.1. L'integrazione sociale

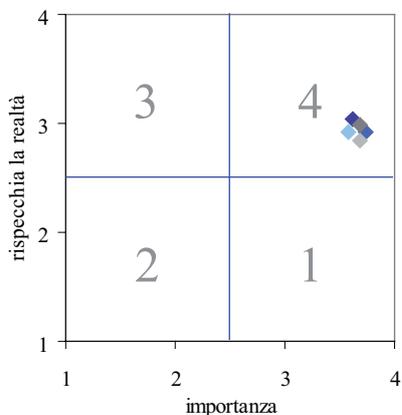
Le finalità della scuola considerate in questo sottocapitolo si riferiscono all'inserimento sociale, al civismo, all'acquisizione di competenze e alla loro certificazione. Tre sono le affermazioni contenute nel questionario che mirano a comprendere in che misura la scuola persegue tali finalità.

- *La Scuola deve certificare che gli allievi abbiano acquisito determinate conoscenze e competenze.*
- *La Scuola deve trasmettere ai giovani i valori e le regole essenziali della nostra società ed educarli al loro rispetto.*
- *La Scuola deve fornire a tutti una formazione di base che permetta di rispondere alle richieste della società.*

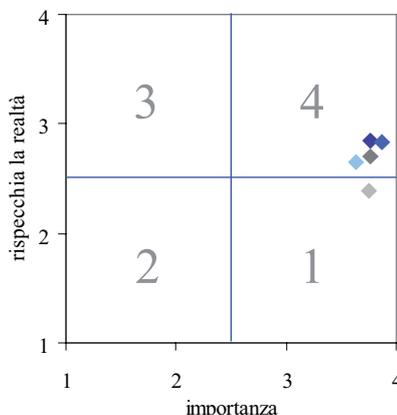
B. I risultati

Figura B1.1.
Soddisfazione nei confronti della scuola per il raggiungimento delle finalità legate all'integrazione sociale e al civismo secondo i diversi gruppi di **attori**

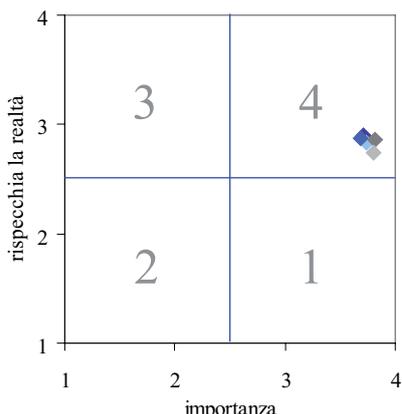
La Scuola deve certificare che gli allievi abbiano acquisito determinate conoscenze e competenze



La Scuola deve trasmettere ai giovani i valori e le regole essenziali della nostra società ed educarli al loro rispetto



La Scuola deve fornire a tutti una formazione di base che permetta di rispondere alle richieste della società



◆ docenti ◆ studenti ◆ dirigenti ◆ genitori ◆ maestri tirocinio

Generalmente i gruppi interpellati ritengono che la scuola riesca a raggiungere piuttosto bene le finalità legate all'inserimento degli allievi nella società e al civismo, non sentono quindi il bisogno di un miglioramento. L'unica eccezione è rappresentata dai maestri di tirocinio che riguardo all'affermazione *La Scuola deve trasmettere ai giovani i valori e le regole essenziali della nostra società ed educarli al loro rispetto* si distanziano leggermente dagli altri, posizionandosi nel primo quadrante. Essi esprimono quindi il bisogno di perseguire maggiormente questa finalità.

Come detto inizialmente, per ogni ordine scolastico l'accento è parzialmente posto su finalità differenti. Considerando le risposte dei docenti secondo il settore scolastico in cui insegnano, tutti indistintamente e per tutti gli *item* si posizionano nel quarto quadrante, ossia si ritengono abbastanza soddisfatti in merito al perseguimento della scuola delle finalità riconducibili all'inserimento sociale, al civismo e all'acquisizione e alla certificazione di competenze.

Pure i dirigenti scolastici, indipendentemente dal loro ordine di scuola, esprimono una moderata soddisfazione nei confronti d'ogni singola affermazione, posizionandosi nel quarto quadrante.

Esiste anche unanimità tra i genitori con figli che frequentano tipi di scuola differenti. Nessuna divergenza d'opinione neanche tra studenti di diverso ordine e anno scolastico, luogo di nascita o di differente origine sociale.

1.2. Lo sviluppo personale

In questo caso trattiamo le finalità legate allo sviluppo personale e all'equità del sistema scolastico, con l'obiettivo di sondare in che misura esse sono perseguite.

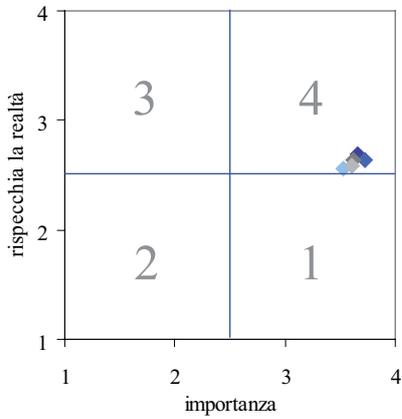
- *La Scuola deve permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità.*
- *La Scuola deve correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi.*
- *La Scuola deve favorire la comprensione reciproca tra allievi di diversa provenienza geografica.*

B. I risultati

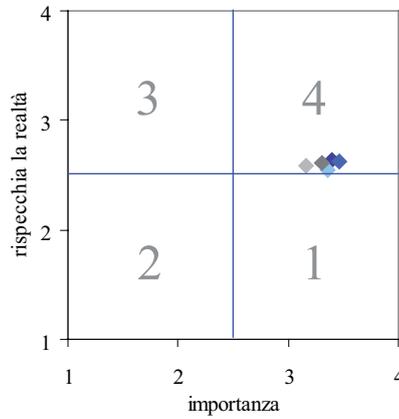
Figura B1.2.

Soddisfazione nei confronti della scuola per il raggiungimento delle finalità legate allo sviluppo personale e all'equità secondo i diversi gruppi di **attori**

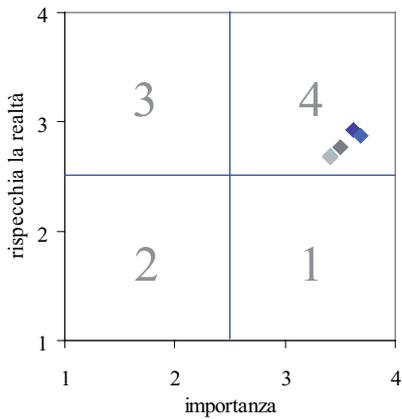
La Scuola deve permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità



La Scuola deve correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi



La Scuola deve favorire la comprensione reciproca tra allievi di diversa provenienza geografica



◆ docenti ◆ studenti ◆ dirigenti ◆ genitori ◆ maestri tirocinio

Per le varie categorie di persone la scuola riesce abbastanza bene a raggiungere le finalità legate allo sviluppo personale degli studenti e all'equità; i giudizi di tutti i gruppi intervistati si trovano infatti nel quarto quadrante. Considerando però alcune loro caratteristiche emergono delle divergenze di opinione in merito alle prime due affermazioni.

Per quanto attiene ai dirigenti, sono quelli attivi nelle scuole comunali ad avvertire la necessità di perseguire maggiormente tali finalità, gli altri colleghi si ritengono invece piuttosto soddisfatti.

Anche tra gli studenti si riscontrano delle differenze secondo il tipo di scuola frequentata. Quelli delle scuole medie superiori si dicono insoddisfatti per quanto attiene all'affermazione *La Scuola deve permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità*, mentre quelli che frequentano una scuola professionale a tempo parziale sentono che la scuola non persegue a sufficienza la finalità *La Scuola deve correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi*.

Pure i genitori con almeno un figlio che frequenta la scuola dell'infanzia e quelli con figli in una scuola professionale a tempo pieno manifestano la necessità di migliorare il perseguimento di quest'ultima finalità.

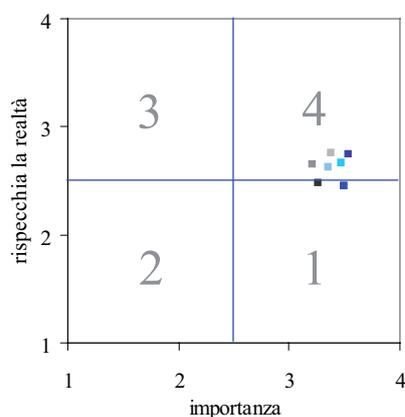
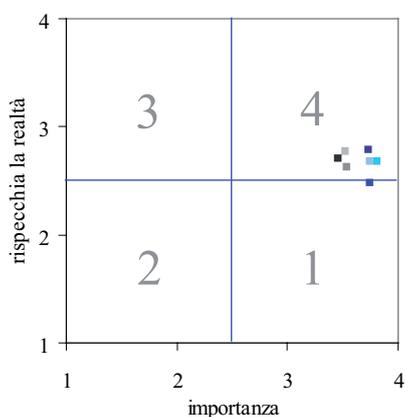
Anche nel caso dei docenti, emergono tipi di bisogni diversi a dipendenza dell'ordine di scuola in cui operano, come mostra la figura seguente.

Figura B1.3.

Soddisfazione nei confronti della scuola per il raggiungimento delle finalità legate allo sviluppo personale e all'equità secondo l'ordine di scuola dei **docenti**

La Scuola deve permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità

La Scuola deve correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi



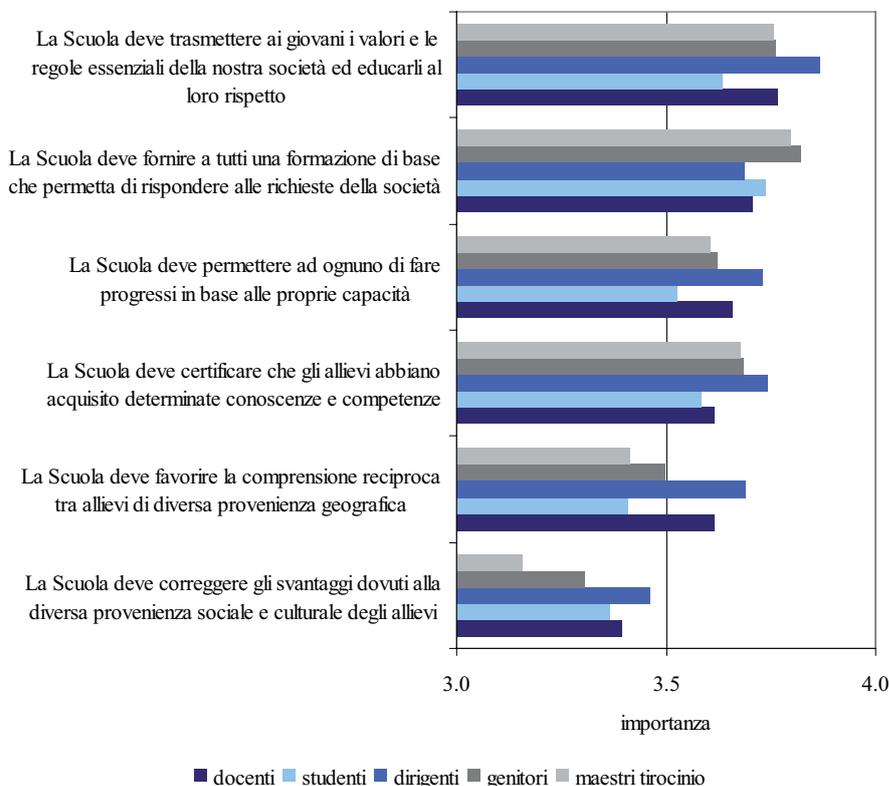
■ scuola infantile ■ scuola elementare ■ scuola speciale ■ scuola media ■ scuola medio superiore
■ scuola professionale a tempo parziale ■ scuola professionale a tempo pieno

I docenti di scuola speciale, collocandosi nel primo quadrante, si sentono insoddisfatti nei confronti del perseguimento delle finalità *La Scuola deve permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità* e *La Scuola deve correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi*. Riguardo a quest'ultima affermazione anche i docenti delle scuole professionali a tempo pieno manifestano il bisogno di un miglioramento.

1.3. L'importanza delle finalità della scuola

Analizziamo ora più da vicino l'importanza attribuita alle singole finalità dai differenti gruppi di persone interpellati.

Figura B1.4.
Importanza delle singole finalità della scuola secondo i diversi gruppi di attori



Uno dei dati più rilevanti è la conferma del consenso con le finalità del nostro sistema scolastico: tutti i gruppi interpellati le giudicano piuttosto importanti.

Esaminando il grado d'importanza attribuito alle singole finalità dai diversi gruppi di attori, è interessante notare che per gli studenti, i genitori e i maestri di tirocinio la scuola deve principalmente fornire a tutti una formazione di base che permetta di rispondere alle richieste della società. I docenti e i dirigenti, invece, ritengono innanzitutto che la scuola debba trasmettere ai giovani i valori e le regole essenziali della nostra società e educarli al loro rispetto. Entrambe queste finalità rientrano tra quelle riferite all'integrazione sociale e al civismo. Infine, tutti sono d'accordo nel giudicare l'affermazione *La Scuola deve correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi* come la meno importante, benché anche in questo caso le medie d'importanza raggiunte superino il valore 3.0 (= abbastanza importante).

Sintesi

In merito alle finalità che la scuola pubblica ticinese deve perseguire e riconducibili all'integrazione sociale e al civismo viene espressa una certa soddisfazione. L'unica eccezione è costituita dai maestri di tirocinio che manifestano un bisogno di miglioramento per quanto attiene al fatto che la scuola dovrebbe trasmettere maggiormente ai giovani i valori e le regole essenziali della nostra società ed educarli al loro rispetto.

Riguardo invece alle finalità legate allo sviluppo personale affiorano maggiori divergenze di opinione e vengono espressi più bisogni di miglioramento, soprattutto da parte dei docenti di scuola speciale e dei dirigenti delle scuole comunali. Entrambi i gruppi ritengono importante che la scuola si impegni di più sia per permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità sia per correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi.

Infine, per quanto attiene all'importanza delle varie finalità considerate nell'indagine, generalmente i gruppi di persone interpellati assegnano minore peso a quelle riferite allo sviluppo dell'individuo piuttosto che a quelle legate all'integrazione sociale, sebbene il grado d'importanza attribuito risulti in ogni caso elevato.

2. La qualità della scuola

Il concetto di qualità in ambito scolastico è piuttosto recente. È apparso per la prima volta una decina di anni fa soprattutto a livello accademico (Behrens, 2007) e ai nostri giorni esso affiora spesso nei *mass-media* e nei discorsi dei politici. Attorno a questo argomento esistono svariati tipi di definizioni e non tutti attribuiscono lo stesso significato al termine *qualità*. Nelle righe che seguono descriviamo in breve alcuni di questi concetti (Berger & Ostinelli, 2006). Ad esempio l'*eccellenza*, una qualità quindi di tipo estremamente elevata che non può essere mai raggiunta in modo stabile, ma considerata come un obiettivo di fondo della scuola. Altri significati sono quelli dell'applicazione di *best practices*¹ che si fonda sull'idea che la riproduzione di queste pratiche in situazioni simili porti a un miglioramento di un sistema particolare. La qualità può essere anche intesa come conformità rispetto a criteri relativi ai risultati (ad es. risultati scolastici degli allievi) e ai processi (ad es. l'insegnamento). La qualità può essere pure concepita come la soddisfazione delle esigenze degli utenti (ad es. i genitori, gli studenti, i datori di lavoro).

In merito alla valutazione della qualità della scuola si può optare per una valutazione esterna oppure interna (Berger, Ghisla, Gusberti & Vanetta, 2001) a dipendenza se il gruppo o l'ente che compiono questa azione sono interni (ad es. docenti) o esterni alla scuola (ad es. organizzazione governativa o non governativa). Inoltre ci si può interessare alla valutazione dei risultati scolastici (ad. es. successo scolastico degli studenti, inserimento lavorativo, percorso formativo, ecc.) e/o allo sviluppo e al miglioramento della scuola (Berger et al., 2001). È utile sottolineare che «le possibili combinazioni di metodologie e approcci, i possibili equilibri sono molteplici, se non infiniti, e solo gli attori direttamente interessati, dalle autorità agli operatori degli istituti, potranno prendere delle decisioni adeguate al contesto» (Berger et al., 2001, p. 16).

Attraverso la nostra indagine abbiamo voluto sondare se esiste la necessità di potenziare la valutazione della qualità della scuola e di migliorare gli strumenti atti a svolgere tale processo. Oltre a questi due aspetti abbiamo anche invitato

1. La pratica migliore per il raggiungimento di un determinato obiettivo.

B. I risultati

le diverse persone interpellate a emettere un giudizio sulla qualità della scuola in generale e dei differenti ordini scolastici.

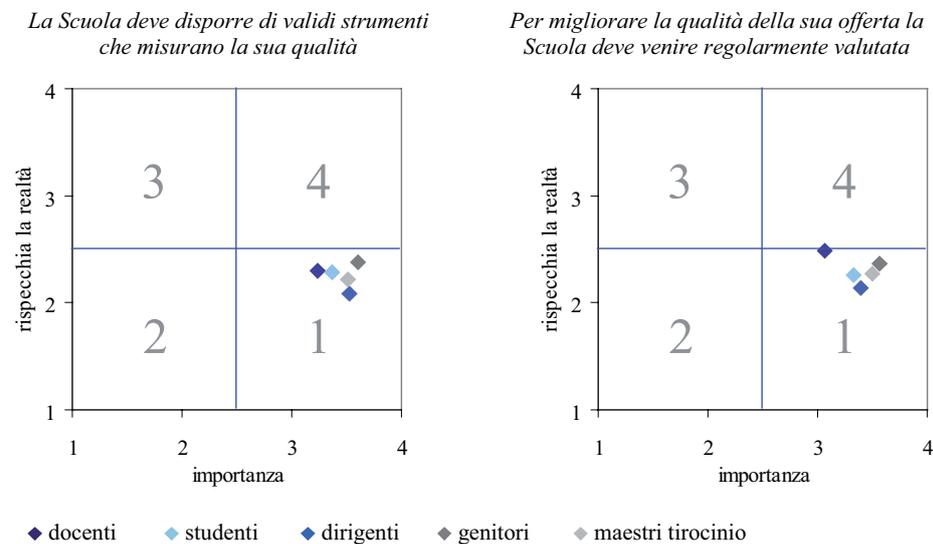
2.1. La valutazione della qualità della scuola

In merito a quest'aspetto abbiamo creato due affermazioni inerenti alla valutazione generale della qualità e agli strumenti utilizzati per misurarla. Più nello specifico sono stati formulati i seguenti *item*.

- *La Scuola deve disporre di validi strumenti che misurano la sua qualità.*
- *Per migliorare la qualità della sua offerta la Scuola deve venire regolarmente valutata.*

Figura B2.1.

Necessità di valutare la qualità della scuola secondo i diversi gruppi di **attori**



Tutti i gruppi di persone intervistati reputano importante che la scuola disponga di validi strumenti che misurano la sua qualità ma questo aspetto non è attualmente secondo loro abbastanza presente. Anche per quanto riguarda il fatto che la qualità dell'offerta della scuola deve essere regolarmente valutata troviamo un quadro simile, solo che in questo caso i docenti sentono un bisogno di miglioramento meno marcato rispetto agli altri gruppi, collocandosi quasi sulla linea di confine, anche se si trovano ancora nel primo quadrante. Lo scenario è comunque quello di un bisogno generalmente insoddisfatto in merito a tali aspetti.

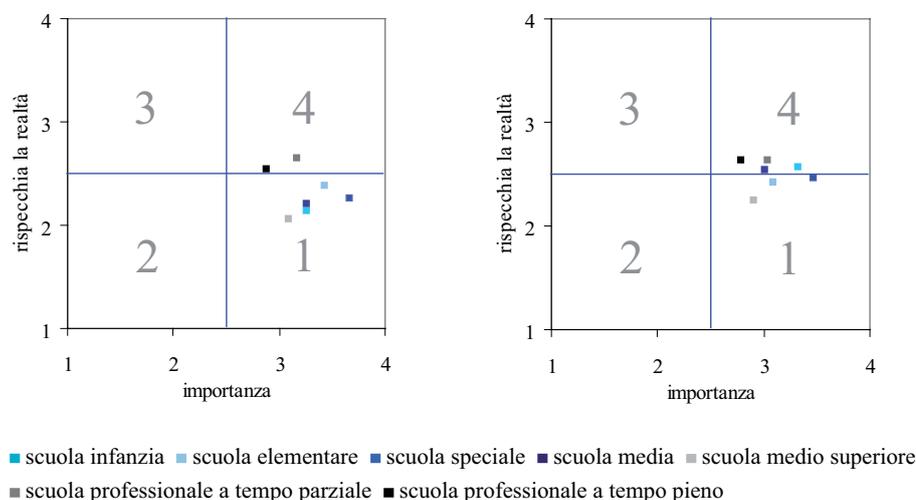
Più specificatamente, la seguente figura mostra la ripartizione dei docenti secondo l'ordine di scuola in cui lavorano.

Figura B2.2.

Necessità di valutare la qualità della scuola secondo l'ordine di scuola dei **docenti**

La Scuola deve disporre di validi strumenti che misurano la sua qualità

Per migliorare la qualità della sua offerta la Scuola deve venire regolarmente valutata



Se distinguiamo i docenti secondo l'ordine scolastico in cui insegnano, quelli delle scuole professionali (sia a tempo pieno che a tempo parziale) sono gli unici ad essere soddisfatti di entrambi gli aspetti, comunque con un certo margine di miglioramento situandosi poco al di sopra della linea di confine (tra il primo e il quarto quadrante). In effetti, negli ultimi anni sono soprattutto queste scuole ad essersi impegnate per ottenere una certificazione della qualità, utilizzando in questo caso la norma ISO 9001².

I docenti che operano nelle scuole elementari, nelle scuole speciali e nelle scuole medie superiori reputano che gli strumenti per misurare la qualità della scuola debbano essere migliorati e che essa dovrebbe venire valutata più regolarmente. Ciò significa che queste categorie di docenti sono abbastanza insoddisfatte in merito alla valutazione della qualità della scuola. I docenti di scuola media e di scuola dell'infanzia non sentono il bisogno che la scuola venga valutata più regolarmente ma ritengono che gli strumenti per misurare la sua qualità debbano essere migliorati. Gli anni di servizio all'interno della scuola non influenzano invece il giudizio emesso dai docenti.

Al contrario dei docenti, i dirigenti hanno una percezione piuttosto omogenea: indipendentemente dall'ordine scolastico in cui operano e dagli anni di servizio nella scuola sentono il bisogno di migliorare entrambi gli aspetti che riguardano la valutazione della scuola. In particolare, sono i dirigenti attivi nelle scuole comunali ad esprimere questo bisogno in maniera più acuta.

La percezione degli studenti considerati globalmente o divisi per tipo di scuola frequentata o sesso resta simile: esprimono un bisogno abbastanza acuto di migliorare entrambi gli aspetti. L'unica eccezione riguarda gli studenti delle scuole professionali a tempo parziale che considerano che la situazione va bene così.

2. Le norme della serie ISO 9000 sono state sviluppate dall'*International Organization for Standardization* (ISO) per definire i requisiti internazionali per i sistemi di gestione per la qualità.

B. I risultati

Analizzando più nel dettaglio l'opinione dei genitori, scopriamo che solo quelli che hanno almeno un figlio che frequenta la scuola speciale sono abbastanza soddisfatti di come la qualità della scuola viene valutata e degli strumenti che la misurano, sebbene essi sfiorino la linea di demarcazione tra il primo e il quarto quadrante. I genitori che hanno almeno un figlio che frequenta le scuole medie reputano invece che sia necessario potenziare le misure di valutazione ma che gli strumenti per effettuare questa attività siano piuttosto validi.

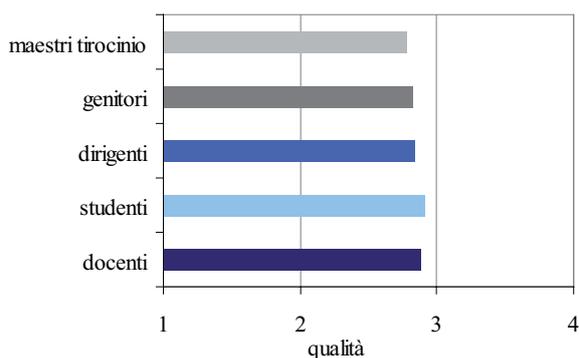
2.2. Le opinioni sulla qualità della scuola

Dopo avere individuato i bisogni relativi alla valutazione della qualità della scuola, è interessante esaminare quale opinione hanno della scuola in generale e dei differenti settori scolastici i gruppi di persone considerati nella nostra indagine. Questo obiettivo è stato raggiunto chiedendo loro di giudicare la qualità della scuola in generale e dei differenti tipi di scuola attraverso una scala comprendente quattro livelli: per nulla elevata, poco elevata, abbastanza elevata, molto elevata.

Figura B2.3.

Valutazione della qualità della scuola in generale secondo i diversi gruppi di attori

(1 = per nulla elevata; 2 = poco elevata; 3 = abbastanza elevata; 4 = molto elevata)



Globalmente tutti i gruppi interpellati giudicano la qualità della scuola in modo piuttosto simile, considerandola nel complesso abbastanza buona. Esaminando alcune loro caratteristiche, emergono però delle differenze.

Per quanto attiene ai docenti, quelli che lavorano nelle scuole medie superiori danno un giudizio più critico rispetto a chi insegna nella scuola dell'infanzia o nella scuola elementare. Non ci sono invece differenze se si considera la loro età, il sesso o gli anni di insegnamento.

Riguardo ai dirigenti, quelli che operano nelle scuole comunali danno un giudizio più negativo rispetto ai colleghi delle scuole medie. Per contro, l'anzianità di servizio non influenza il tipo di giudizio espresso.

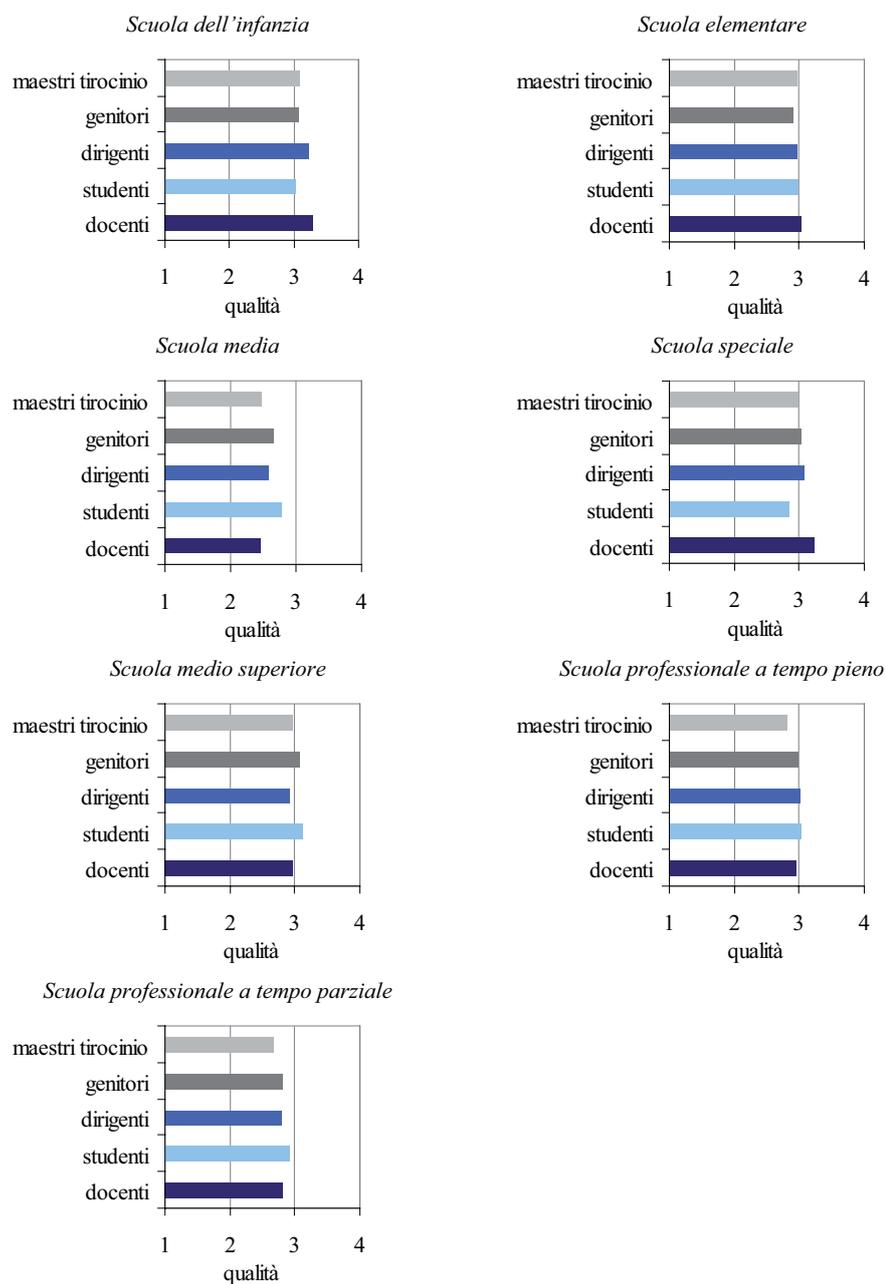
Neppure tra gli studenti emergono differenze d'opinione considerando il tipo o l'anno di scuola frequentati, il loro sesso o l'origine sociale. Il parere dei genitori

in merito alla qualità della scuola non diverge se analizziamo le loro risposte in base all'ordine scolastico frequentato da almeno un figlio.

Verifichiamo ora se questo giudizio piuttosto positivo sulla qualità della scuola in generale si può estendere ai singoli ordini scolastici.

Figura B2.4.

Valutazione della qualità dei diversi ordini scolastici secondo i diversi gruppi di **attori** (1 = per nulla elevata; 2 = poco elevata; 3 = abbastanza elevata; 4 = molto elevata)



B. I risultati

Da un primo esame della figura B2.4. si può notare che generalmente la qualità dei diversi settori scolastici è valutata abbastanza bene. Emerge comunque che la qualità della scuola dell'infanzia è giudicata mediamente la migliore da tutti i gruppi con l'eccezione degli studenti, che reputano la scuola medio superiore mediamente di qualità maggiormente elevata. Al contrario, la scuola media ottiene la valutazione più bassa da parte di tutte le categorie di persone interpellate, seguita dalla scuola professionale a tempo parziale (all'eccezione degli studenti, per i quali segue la scuola speciale).

Analizziamo ora più nel dettaglio i risultati emersi per ogni ordine di scuola.

Per quanto riguarda la *scuola dell'infanzia*, la sua qualità è considerata abbastanza elevata da tutti i gruppi di persone che hanno partecipato all'indagine. Ci sono comunque delle leggere differenze di percezione: i docenti sono più positivi rispetto a studenti e genitori nella loro valutazione. Più in particolare, i docenti che lavorano in questo tipo di scuola danno un giudizio più positivo rispetto agli insegnanti delle scuole medie.

La stessa differenza di percezione riscontrata per la scuola dell'infanzia tra docenti e genitori esiste anche nei confronti della *scuola elementare*. Più nel dettaglio, come nel caso precedente, i docenti che lavorano nelle scuole dell'infanzia, insieme a quelli delle scuole elementari sono meno critici di quelli delle scuole medie. Comunque non si deve dimenticare che le valutazioni restano sempre piuttosto buone.

I docenti danno un giudizio più positivo alla *scuola speciale* rispetto agli studenti. In questo caso non esiste nessuna discordanza di opinione tra docenti in base all'ordine di scuola in cui insegnano. Bisogna comunque aggiungere che più della metà delle persone, indipendentemente dalla categoria di appartenenza, non ha saputo valutare questo tipo di scuola.

Come abbiamo accennato prima, tutti i gruppi di attori esprimono un giudizio sulla qualità della *scuola media* un po' meno positivo rispetto agli altri tipi di scuola. In particolare, nel valutare la *scuola media* i docenti sono più critici dei genitori e degli studenti. A loro volta gli studenti sono più positivi dei maestri di tirocinio. Analizzando i dati più in profondità, i docenti e i dirigenti che lavorano nelle scuole medie valutano in maniera più positiva questa scuola rispetto ai loro colleghi delle scuole postobbligatorie (scuole professionali e scuole medie superiori). I giudizi degli studenti sono invece più omogenei e non si distinguono particolarmente secondo il tipo di scuola frequentato.

Per quanto riguarda la qualità delle *scuole professionali*, quelle a tempo pieno sono giudicate mediamente in modo migliore rispetto a quelle a tempo parziale. I maestri di tirocinio sono leggermente più negativi nei confronti di entrambe queste scuole. Inoltre, considerando soltanto le scuole professionali a tempo parziale, i docenti delle scuole medie superiori le valutano in maniera più negativa rispetto ai loro colleghi. Nel giudicare le scuole professionali a tempo pieno non ci sono differenze in base al tipo di scuola in cui insegnano i docenti. Neppure tra studenti delle diverse scuole emergono divergenze di opinione, ovvero chi effettivamente frequenta questo ordine scolastico, a tempo pieno o a tempo parziale, non vi attribuisce un giudizio né più negativo né più positivo rispetto agli altri. Si può inoltre rilevare che circa la metà

degli studenti, dei docenti, dei dirigenti e dei genitori ha scelto l'opzione di risposta *non so*, non avendo gli elementi necessari per valutare la scuola professionale (sia a tempo parziale sia a tempo pieno).

In relazione alla *scuola medio superiore*, le percezioni dei docenti non si distinguono secondo la scuola in cui operano. Gli studenti sono più positivi dei docenti nella loro valutazione, indipendentemente dalla scuola frequentata.

In generale, si rileva che gli anni di lavoro nel mondo della scuola di dirigenti e di docenti non influenzano il giudizio sulla qualità di nessun ordine scolastico. Inoltre, solo i docenti si distinguono in base al sesso e unicamente perché le donne reputano più positivamente le scuole medie. Per le altre categorie di persone invece non esiste alcuna differenza. Infine, è pure interessante sottolineare che il tipo di scuola frequentato dagli studenti così come l'ordine di scuola frequentato da almeno un figlio per i genitori non influenza il giudizio sulla qualità di nessun tipo di scuola.

Sintesi

Tutti i gruppi di persone interpellati reputano che sia piuttosto importante valutare regolarmente la scuola per migliorare la qualità della sua offerta. Esistono però alcune divergenze di opinione per quanto attiene alla validità degli strumenti attualmente in uso per svolgere questa operazione. Chi esprime soddisfazione in merito ad essi sono unicamente i docenti delle scuole professionali (sia a tempo pieno che a tempo parziale), gli studenti delle scuole professionali a tempo parziale e i genitori che hanno almeno un figlio alle scuole speciali o alle scuole medie, tutti gli altri auspicano invece un loro miglioramento.

La qualità della scuola in generale è giudicata da tutti i gruppi di attori in maniera piuttosto positiva. Più nel dettaglio per quanto riguarda la valutazione dei differenti settori scolastici tutte le categorie interpellate sono state più critiche nel giudicare la scuola media e in secondo luogo la scuola professionale a tempo parziale. In particolare, riguardo alla scuola media sono soprattutto i docenti delle scuole postobbligatorie ad avere emesso il giudizio meno positivo, quindi quei docenti che insegnano proprio agli studenti provenienti dalla scuola media. Mentre a dare il parere più negativo per quanto riguarda le scuole professionali a tempo parziale sono stati i maestri di tirocinio, ovvero proprio gli operatori che sono responsabili della formazione pratica di chi frequenta questo tipo di scuola. È pure interessante rilevare che l'opinione degli studenti non varia a seconda dell'ordine di scuola frequentato. Non si può quindi affermare che chi studia in un certo tipo di scuola emette un giudizio diverso da chi invece non vi è direttamente coinvolto.

3. La durata della scuola obbligatoria

Nel nostro Cantone «la frequenza della scuola è obbligatoria per tutte le persone residenti nel Cantone, dai sei ai quindici anni di età» (Legge della scuola, art. 6); la durata obbligatoria della scuola è quindi di 9 anni. Questo tema è tornato recentemente d'attualità grazie alla discussione sul nuovo concordato intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (*HarmoS*). Uno dei suoi obiettivi è quello di definire in modo uniforme, a livello nazionale, le principali caratteristiche strutturali della scuola obbligatoria (inizio della scuola, durata dei gradi scolastici). Attualmente, a livello svizzero l'inizio della scolarità obbligatoria è molto differenziato. Tra le proposte d'armonizzazione è presente pure la scolarizzazione obbligatoria a partire dall'età di 4 anni compiuti (CDPE, 2006). Questo concordato è stato messo in consultazione nel corso del 2006 e ha suscitato ampi consensi sul piano nazionale, per cui esso sarà reso operativo secondo un calendario stabilito dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE)¹. L'inizio della scolarità obbligatoria in Svizzera sarà quindi anticipata per tutti all'età di 4 anni, e di conseguenza la durata complessiva passerà dagli attuali 9 anni a 11 anni. Il Cantone Ticino ha espresso alcune riserve in merito a certi aspetti di *HarmoS*, ma non sulla durata della scuola obbligatoria.

A margine di questo dibattito, quando il concordato non era ancora stato messo in consultazione e non era quindi conosciuto dai rispondenti, abbiamo deciso di chiedere un'opinione in merito, per capire se le persone interrogate sentivano il bisogno di cambiare la durata della scuola obbligatoria, a prescindere dal contesto di *HarmoS*, oppure di anticipare e/o posticipare il suo inizio.

A questo proposito sono state formulate le seguenti domande.

- *Oggi, nel nostro Cantone, vi è l'obbligo di andare a scuola per nove anni. Secondo lei bisognerebbe:*
 - *aumentare la durata della scolarità obbligatoria (più di 9 anni)*
 - *diminuire la durata della scolarità obbligatoria (meno di 9 anni)*
 - *va bene così*

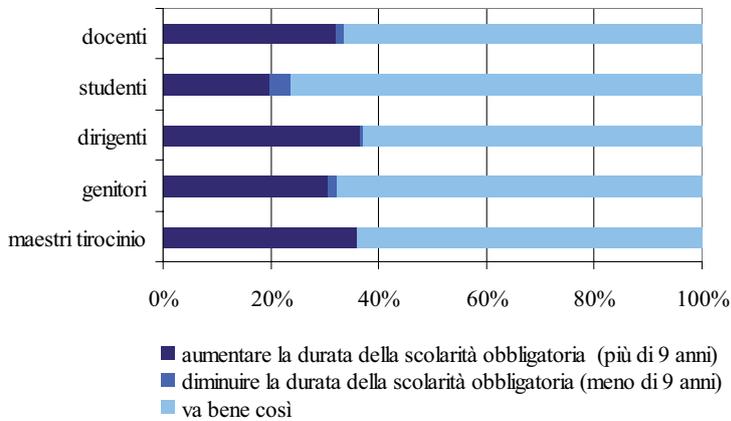
1. Per informazioni aggiornate, si veda il sito della CDPE, <http://www.edk.ch>.

B. I risultati

- Secondo lei, a quale età dovrebbe iniziare l'obbligo scolastico?
- Secondo lei, a quale età dovrebbe terminare l'obbligo scolastico?

Figura B3.1.

Durata della scolarità obbligatoria secondo i diversi gruppi di attori



Per un ampio numero di interpellati la durata della scolarità obbligatoria va bene com'è prevista attualmente, ossia di 9 anni. La stragrande maggioranza di chi non è d'accordo ritiene che la sua durata dovrebbe venire prolungata. Tra i gruppi di intervistati si riscontrano soltanto leggere differenze d'opinione. Soprattutto gli studenti si distinguono dagli altri, in quanto secondo il 77% di loro, indipendentemente dalla loro età, dal sesso, dalla scuola frequentata, dal luogo di nascita o dall'origine sociale, è giusto che la durata obbligatoria della scuola sia di 9 anni, mentre per le altre categorie di persone la percentuale si attesta attorno al 66%. Inoltre, la quota di studenti che ritengono che si debba aumentare la sua durata è inferiore di più di 10 punti percentuali rispetto a quella degli altri gruppi di attori. È tra i maestri di tirocinio e i dirigenti che troviamo la percentuale più alta (circa il 35%) di chi pensa che la scolarità obbligatoria vada prolungata.

Considerando l'ordine di scuola in cui lavorano i docenti, i più critici sulla durata della scuola obbligatoria sono coloro che insegnano nelle scuole dell'infanzia e in quelle postobbligatorie. Ben il 49% dei primi e il 35% dei secondi affermano che si dovrebbe aumentare la sua durata, contro il 24% di chi insegna in una scuola obbligatoria (scuola elementare e scuola media).

Riguardo all'età d'inizio della scuola dell'obbligo è emerso il quadro seguente.

Tabella B3.1.

Inizio della scolarità obbligatoria secondo tutti i gruppi di **attori**

	%
3 - 5 anni	7.5
6 anni	65.8
7 anni	22.0
> 7 anni	1.5
Età variabile	3.3
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

La maggior parte degli interpellati è dell'opinione che l'inizio dell'obbligatorietà scolastica deve rimanere invariata, ossia a 6 anni. Per coloro che stimano invece che essa vada modificata, si dovrebbe soprattutto posticiparla a 7 anni. Soltanto un'esigua percentuale afferma che i bambini dovrebbero iniziare prima dei 6 anni. Esiste inoltre una minima parte di persone secondo cui l'inizio della scuola dell'obbligo dovrebbe essere flessibile, in base al grado di maturità del bambino, variando soprattutto tra i 6 e i 7 anni.

Non si può quindi evitare di osservare che l'opinione espressa nell'indagine è in contrasto con gli intenti di *HarmoS* di voler anticipare l'entrata nella scuola obbligatoria. Naturalmente, come già detto, gli interpellati si sono espressi esclusivamente su questo tema, senza conoscere il contesto generale di *HarmoS*, e senza operare quindi nessuna considerazione di ordine strategico (ad esempio l'interesse di *sacrificare* questa peculiarità ticinese per poter ottenere altre concessioni nell'ambito del concordato).

Per quanto attiene alla fine della scolarità obbligatoria, emergono maggiori divergenze d'opinione.

Tabella B3.2.

Fine della scolarità obbligatoria secondo tutti i gruppi di **attori**

	%
< 14 anni	0.5
14 anni	6.7
15 anni	42.4
16 anni	28.5
17-18 anni	12.6
> 18 anni	1.0
Età variabile	8.4
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Poco meno della metà degli intervistati ritiene giusto che la scolarità obbligatoria si concluda all'età di 15 anni. Più di un quarto invece vorrebbe che gli studenti la terminassero con un anno in più, ossia a 16 anni. Soltanto per un'esigua parte di persone si dovrebbe finirla prima degli attuali 15 anni. Come per l'età d'inizio

B. I risultati

anche per quella della fine c'è chi reputa opportuno essere flessibili, ossia stabilire la sua conclusione soprattutto tra i 15 e i 16 anni oppure tra i 16 e i 17 anni, secondo il caso.

Sintesi

Generalmente, si reputa adeguata l'attuale durata della scuola obbligatoria, che è fissata a nove anni di scolarità. Chi non è di questo avviso vorrebbe soprattutto prolungarla oltre i quindici anni, ma quasi nessuno auspica l'anticipazione prima dei sei anni.

4. Le risorse

In generale è possibile distinguere tre tipi di risorse: umane, finanziarie e materiali. In ambito scolastico le prime rimandano a chi svolge il proprio lavoro all'interno della scuola (operatori scolastici), le seconde si riferiscono alla spesa per l'educazione, mentre le ultime includono le attrezzature e le infrastrutture scolastiche. In questo capitolo tratteremo le risorse finanziarie e quelle materiali, mentre alle risorse umane, più specificatamente ai docenti, abbiamo dedicato il capitolo successivo (*B5. I docenti*).

Le risorse finanziarie

Le risorse finanziarie sono di fondamentale importanza per permettere alla scuola di assolvere al meglio i suoi compiti e per offrire un servizio di qualità. Gli aspetti riferiti a questo tema ed emersi durante la fase esplorativa nell'analisi della documentazione sono numerosi e si snodano attraverso vari livelli e ambiti. Si va dal finanziamento del *monte ore*¹ ai contributi per il rinnovo e per la sostituzione delle attrezzature didattiche, dal potenziamento delle risorse per la gestione dei casi difficili agli aiuti per l'organizzazione di attività parascolastiche. Inoltre, un altro elemento affiorato riguarda la ripartizione delle spese tra Confederazione, Cantone e Comuni. Anche in occasione delle interviste condotte con alcune autorità scolastiche, l'aspetto del finanziamento della scuola è stato sollevato a più riprese. In particolare, sono stati toccati i seguenti argomenti:

- importanza del finanziamento del *monte ore*;
- miglioramento nella gestione e nel coordinamento delle risorse a disposizione;
- potenziamento di alcune figure all'interno della scuola;
- assunzione di alcuni costi da parte del settore privato, aiuti esterni per sostenere varie iniziative;
- autonomia nella gestione delle risorse finanziarie e aumento delle responsabilità;

1. "Credito annuale assegnato all'istituto da gestire in modo autonomo, per attività finalizzate, segnatamente nel campo della ricerca, dell'innovazione e della sperimentazione" (Legge della scuola, art. 24, cpv. 3).

B. I risultati

- equità nella ripartizione delle risorse finanziarie;
- risorse per attuare innovazioni.

Molteplici sono quindi le necessità che possono nascere attorno a questo tema. Lo Stato, come gestore principale dell'istruzione e delle sue risorse, deve «opportunamente ponderare obiettivi politici quali l'uguaglianza delle opportunità, la coesione sociale, l'efficienza e la libertà di scelta» (Beck, Huth & Rybach, 2001, p. 4). Per raggiungere tali finalità, nella ripartizione dei supporti finanziari esso deve considerare entrambi i poli: quello dell'offerta di prestazioni (la scuola) e quello della domanda (gli studenti e le loro famiglie). Emerge quindi l'aspetto dell'impiego delle risorse finanziarie allo scopo di garantire l'equità dell'offerta formativa, soprattutto quella che segue la conclusione della scuola obbligatoria. Per perseguire tale obiettivo «il Cantone favorisce l'accesso alla formazione scolastica e professionale postobbligatoria, il perfezionamento e la riqualificazione professionali con la concessione di assegni e di prestiti di studio per l'assolvimento di un tirocinio, per la continuazione degli studi nelle scuole pubbliche ticinesi, per la frequenza di istituti superiori e di istituti specializzati per il perfezionamento e la riqualificazione professionali, se il richiedente è in possesso del certificato di studi adeguato» (Legge della scuola, art. 19, cpv. 1).

Le risorse materiali

Tra le risorse materiali di una scuola si annoverano da un lato le attrezzature scolastiche, dall'altro le strutture e i servizi. In riferimento a questo secondo aspetto, ogni istituto scolastico dispone o può disporre, oltre che delle aule, anche di varie altre strutture, come ad esempio la biblioteca, l'aula informatica, la palestra, ecc.. Un sondaggio svolto nel 2001 dal sindacato VPOD tra i docenti suoi affiliati ha messo in evidenza «l'esigenza di spazi per lo studio e la socializzazione. Una cosa che viene soprattutto richiesta dagli allievi stessi che vorrebbero poter restare più a lungo nella sede scolastica» (Zanini, 2001). Pure un'indagine condotta da Besozzi (1992) indicava che secondo i docenti di scuola medio superiore c'era una carenza di spazi ricreativi per gli studenti, comprese delle aree riservate allo studio.

Nella nostra ricerca abbiamo dunque voluto chiedere un parere in merito alla qualità delle attrezzature e alla necessità di avere determinati spazi a disposizione degli allievi anche al di fuori dell'orario scolastico.

4.1. Le risorse finanziarie

Questo sottocapitolo si suddivide in due parti. La prima si occupa del concetto di equità nell'ambito degli aiuti finanziari agli studenti, la seconda tratta l'adeguatezza del supporto finanziario erogato alla scuola.

Uso delle risorse finanziarie per perseguire una politica di equità

Per questo argomento si vuole rilevare se esiste la necessità di maggiore equità nelle scelte formative degli studenti, al termine della scuola dell'obbligo,

indipendentemente dalle condizioni finanziarie delle famiglie.

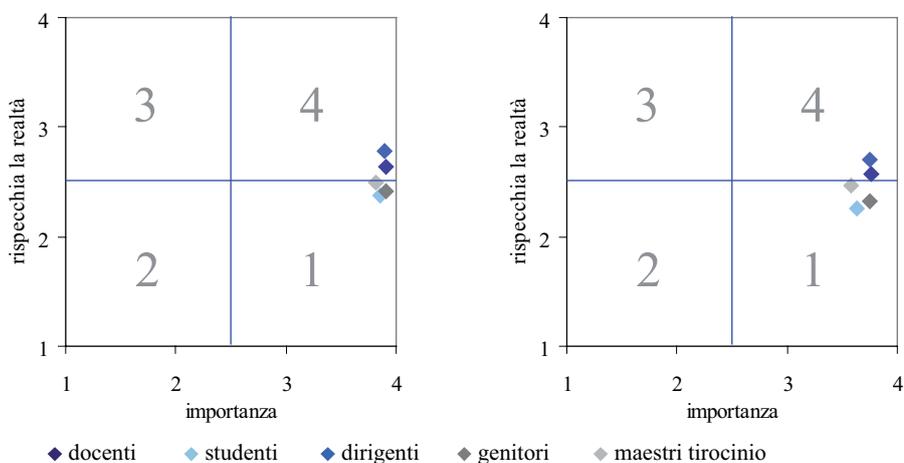
- *Tutti gli allievi devono avere le stesse possibilità nella scelta dei percorsi formativi indipendentemente dalle disponibilità finanziarie della propria famiglia.*
- *Le famiglie di reddito modesto devono poter beneficiare di un aiuto finanziario da parte del Cantone per consentire ai propri figli di proseguire gli studi dopo la scuola obbligatoria.*

Figura B4.1.

Uso delle risorse finanziarie ed esigenza di equità nelle scelte formative secondo i diversi gruppi di **attori**

Tutti gli allievi devono avere le stesse possibilità nella scelta dei percorsi formativi indipendentemente dalle disponibilità finanziarie della propria famiglia

Le famiglie di reddito modesto devono poter beneficiare di un aiuto finanziario da parte del Cantone per consentire ai propri figli di proseguire gli studi dopo la scuola obbligatoria



Generalmente i genitori, gli studenti e i maestri di tirocinio manifestano il bisogno di maggiore equità per l'accesso alla scolarità postobbligatoria. Mentre i docenti e i dirigenti esprimono più soddisfazione, ossia reputano che la scuola utilizzi in maniera soddisfacente i propri mezzi finanziari per garantire un accesso equo alla formazione postobbligatoria, anche se non si allontanano molto dal confine con il primo quadrante.

Considerando però l'ordine di scuola dei docenti, quelli che lavorano nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole elementari e nelle scuole speciali manifestano la necessità di migliorare l'aspetto relativo all'aiuto finanziario alle famiglie da parte del Cantone per consentire ai propri figli di proseguire gli studi dopo la scuola obbligatoria. Nessuna differenza d'opinione invece tra i dirigenti dei diversi settori scolastici.

È interessante rilevare che tra gli studenti esiste un'uniformità d'opinione nei confronti di entrambi gli aspetti, indipendentemente dalla loro origine sociale, dal tipo e l'anno di scuola frequentati e dal luogo di nascita. Tutti si pongono

B. I risultati

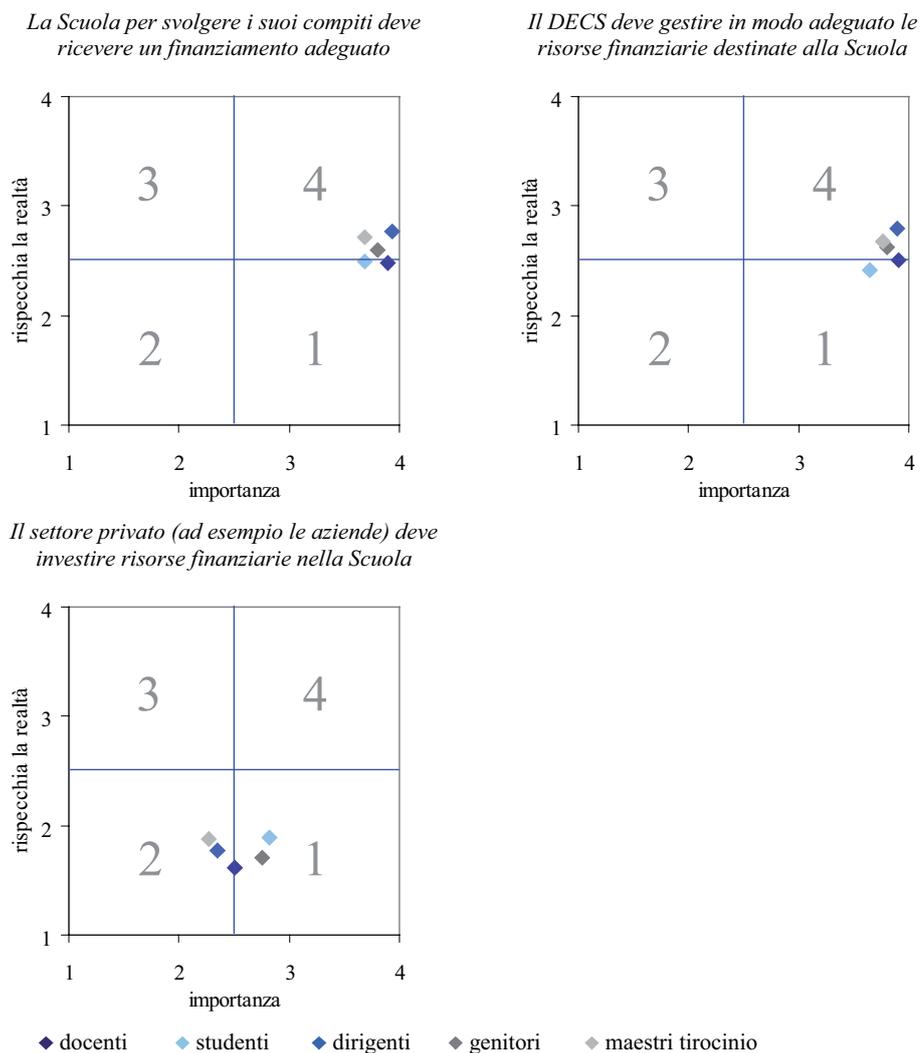
nel primo quadrante, ovvero pensano che sia importante garantire a tutti l'accesso agli studi, e che lo Stato potrebbe fare di più. Anche tra i genitori, a prescindere dal loro luogo di nascita, dalla scuola frequentata da almeno un figlio e dal numero di figli, troviamo omogeneità d'opinioni: tutti esprimono il bisogno di migliorare questi elementi legati alle risorse finanziarie.

Investimento nella scuola

In questo caso abbiamo chiesto un'opinione sull'adeguatezza del finanziamento destinato alla scuola e della gestione delle risorse finanziarie da parte del Cantone. Inoltre, abbiamo voluto sondare l'esigenza di un contributo finanziario alla scuola da parte del settore privato.

- *La Scuola per svolgere i suoi compiti deve ricevere un finanziamento adeguato.*
- *Il Dipartimento educazione cultura e sport (DECS) deve gestire in modo adeguato le risorse finanziarie destinate alla Scuola.*
- *Il settore privato (ad esempio le aziende) deve investire risorse finanziarie nella Scuola.*

Figura B4.2.
Adeguatezza del finanziamento della scuola secondo i diversi gruppi di attori



In merito all'adeguatezza del finanziamento destinato alla scuola si riscontra una certa soddisfazione, sebbene moderata, da parte di genitori, dirigenti e maestri di tirocinio. I docenti, posizionandosi nel primo quadrante, ritengono invece che l'attuale contributo finanziario non sia confacente per far fronte ai compiti richiesti alla scuola ed esprimono quindi un certo bisogno di potenziamento. Gli studenti si collocano esattamente sul confine tra il primo e il quarto quadrante, distinguendosi in modo quasi impercettibile dagli insegnanti.

Sul fatto che il DECS gestisca in modo adeguato le risorse finanziarie assegnate alla scuola, sono ancora una volta gli studenti e i docenti ad esprimere il giudizio più critico: i primi si collocano nel primo quadrante, mentre i secondi si trovano esattamente sul confine tra il bisogno soddisfatto e quello insoddisfatto.

B. I risultati

Esiste una configurazione diversa in merito al ruolo che il settore privato deve assumere nei confronti della scuola. Gli studenti, i genitori e i docenti, ponendosi nel primo quadrante, esprimono il bisogno che il settore privato investa maggiori risorse finanziarie nella scuola. Anche per i dirigenti e i maestri di tirocinio questa è un'esigenza, anche se trovandosi nel secondo quadrante, essa si manifesta con minore intensità.

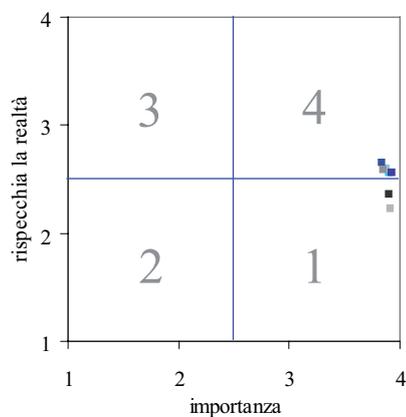
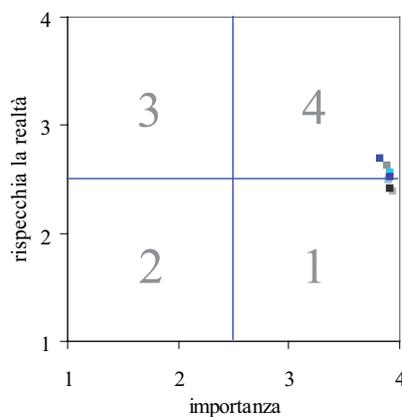
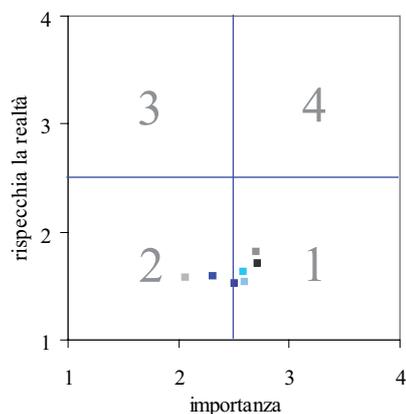
Tra gli studenti però si riscontrano delle differenze di percezione secondo la scuola frequentata. Quelli delle scuole medie superiori sono gli unici a palesare il bisogno di migliorare sia il contributo finanziario destinato alla scuola sia la sua gestione da parte del DECS. Gli allievi delle altre scuole esprimono invece esigenze in merito a uno o all'altro aspetto.

I soli genitori a manifestare la necessità di migliorare l'aspetto relativo al modo in cui il DECS gestisce le finanze destinate alla scuola sono quelli con almeno un figlio alle scuole medie superiori. Tutti gli altri si esprimono con una moderata soddisfazione.

Per quanto riguarda i dirigenti e il settore scolastico in cui lavorano, non si riscontrano differenze di giudizio se non relativamente al finanziamento da parte del settore privato: i dirigenti delle scuole professionali sono gli unici ad esprimere un bisogno acuto di potenziamento, mentre gli altri si posizionano nel secondo quadrante.

Considerando l'ordine di scuola dei docenti, nella figura B4.3. si osserva che questa variabile gioca un ruolo nel tipo di bisogno espresso in merito al finanziamento della scuola.

Figura B4.3.

Adeguatezza del finanziamento della scuola secondo l'ordine di scuola dei **docenti***La Scuola per svolgere i suoi compiti deve ricevere un finanziamento adeguato**Il DECS deve gestire in modo adeguato le risorse finanziarie destinate alla Scuola**Il settore privato (ad esempio le aziende) deve investire risorse finanziarie nella Scuola*

■ scuola infanzia ■ scuola elementare ■ scuola speciale ■ scuola media ■ scuola medio superiore
 ■ scuola professionale a tempo parziale ■ scuola professionale a tempo pieno

I docenti delle scuole medie superiori e quelli delle scuole professionali a tempo pieno ritengono che attualmente il finanziamento assegnato alla scuola non sia adeguato per far fronte ai suoi compiti. Sono sempre questi docenti, unitamente a quelli di scuola elementare, ad esprimere il bisogno di una migliore gestione delle risorse finanziarie da parte del DECS. Gli altri gruppi di interpellati manifestano maggiore soddisfazione, benché moderata.

Per quanto attiene alla necessità di un finanziamento della scuola da parte del settore privato, essa è più debole per i docenti delle scuole medie superiori e per quelli delle scuole speciali rispetto agli altri colleghi, che si posizionano nel primo quadrante. Il bisogno di questi ultimi non sembra comunque essere molto acuto.

B. I risultati

4.2. Le risorse materiali

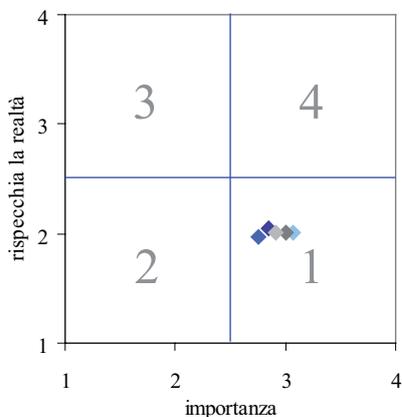
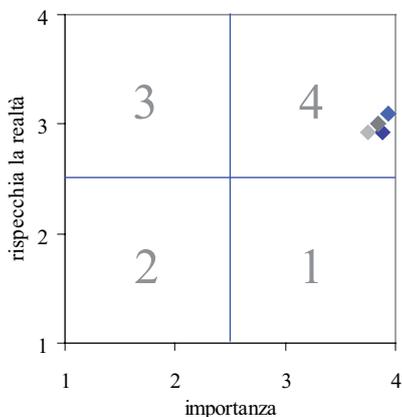
In merito alle risorse materiali, abbiamo voluto indagare sia l'esigenza di migliorare e/o potenziare le attrezzature scolastiche, sia la necessità di mettere a disposizione degli allievi degli spazi anche al di fuori dell'orario scolastico.

- *Ogni istituto scolastico deve avere le attrezzature necessarie per permettere lo svolgimento delle attività scolastiche.*
- *Anche al di fuori dell'orario scolastico gli allievi devono avere degli spazi nell'edificio scolastico per incontrarsi e socializzare.*
- *Anche al di fuori dell'orario scolastico gli allievi devono poter accedere alle infrastrutture scolastiche (biblioteca, aula informatica, palestra, ...).*

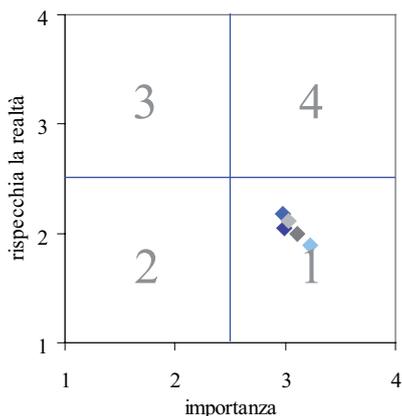
Figura B4.4.
 Attrezzature e utilizzo delle risorse materiali secondo i diversi gruppi di attori

Ogni istituto scolastico deve avere le attrezzature necessarie per permettere lo svolgimento delle attività scolastiche

Anche al di fuori dell'orario scolastico gli allievi devono avere degli spazi nell'edificio scolastico per incontrarsi e socializzare



Anche al di fuori dell'orario scolastico gli allievi devono poter accedere alle infrastrutture scolastiche (biblioteca, aula informatica, palestra, ...)



◆ docenti ◆ studenti ◆ dirigenti ◆ genitori ◆ maestri tirocinio

Tutti i gruppi di persone coinvolti nell'indagine si ritengono abbastanza soddisfatti in merito alle attrezzature a disposizione della scuola, per lo svolgimento delle attività scolastiche. Si stima quindi che attualmente esse siano sufficienti. Minore invece la soddisfazione nei confronti dell'uso degli spazi scolastici da parte degli allievi. Tutte le categorie di attori sono concordi nell'esprimere il bisogno che gli studenti, al di fuori dell'orario di lezione, dispongano maggiormente di aree per incontrarsi e socializzare, e che vi sia la possibilità di accedere alle strutture scolastiche, come ad esempio la biblioteca, l'aula informatica o la palestra.

B. I risultati

Indipendentemente da ogni loro caratteristica, tutti gli studenti hanno manifestato questa esigenza, come pure i genitori, a prescindere dalla scuola frequentata da almeno un figlio. Anche i docenti sono unanimi nell'esprimere tale necessità, e lo stesso si può affermare per i dirigenti scolastici di tutti gli ordini.

Sintesi

Tutti i gruppi di genitori e di studenti, unitamente ai maestri di tirocinio, ritengono necessario dare ai giovani meritevoli la stessa possibilità di proseguire gli studi al termine della scuola obbligatoria. Queste categorie di persone reputano che attualmente chi proviene da famiglie con maggiori disponibilità finanziarie ha più possibilità di continuare gli studi rispetto a chi nasce in famiglie con risorse finanziarie limitate. Al contrario, i docenti e i dirigenti esprimono una moderata soddisfazione sullo stesso tema. Per analizzare ulteriormente questo risultato bisognerebbe affrontare l'argomento delle borse di studio che non è stato trattato in questa indagine.

In merito all'adeguatezza dei finanziamenti destinati alla scuola per svolgere i suoi compiti e alla gestione delle risorse finanziarie da parte del DECS, sono i docenti e gli studenti delle scuole medie superiori e gli insegnanti delle scuole professionali a tempo pieno, a manifestare un bisogno di miglioramento di entrambi gli aspetti. I dirigenti invece, indipendentemente dall'ordine di scuola in cui lavorano come pure i maestri di tirocinio si ritengono piuttosto soddisfatti.

Riguardo ad un investimento finanziario nella scuola da parte del settore privato, tutti i diversi gruppi di attori auspicano un miglioramento. Questo bisogno risulta più debole per i maestri di tirocinio, per i docenti di scuola speciale e scuola medio superiore e per quasi tutti i dirigenti, ad eccezione di quelli che operano nelle scuole professionali. In effetti per questi ultimi e per tutti gli altri attori tale necessità si manifesta in modo più acuto.

Per quanto attiene alle risorse materiali, le attrezzature per lo svolgimento delle attività scolastiche suscitano una soddisfazione generalizzata: nessuno dei gruppi di attori coinvolti nell'indagine esprime un bisogno di migliorarle. Al contrario, tutte le categorie di interpellati, indipendentemente dall'ordine scolastico in cui sono direttamente o indirettamente coinvolte, percepiscono la necessità di mettere a disposizione degli allievi al di fuori dell'orario scolastico sia spazi all'interno della scuola per incontrarsi e socializzare, sia alcuni servizi come ad esempio la biblioteca, l'aula informatica oppure la palestra.

5. I docenti

Ruolo del docente nella scuola e nella società

I principali compiti di un insegnante sono delineati dalla Legge della scuola ticinese, nella quale si afferma che «il docente, attraverso un'efficace attività culturale e didattica, deve assicurare la formazione degli allievi, favorire l'acquisizione del sapere e promuoverne l'elaborazione critica stimolando la partecipazione dei giovani ai processi di rinnovamento socioculturale» (art. 45, cpv. 2).

Questo tema è stato affrontato da molteplici autori e istituzioni, sia a livello nazionale sia sul piano internazionale. In Svizzera la *Task force Prospettive professionali nell'insegnamento* della CDPE (Bucher & Nicolet, 2003) ha definito il profilo della professione docente attraverso l'elaborazione di otto tesi. Sul piano internazionale, una proposta interessante è rappresentata dal rapporto *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité* pubblicato dall'*Organisation de coopération et de développement économiques* (OCDE) nel 2005. Un altro valido contributo è costituito dalle proposte dell'insegnamento qualificato indicate dal *National Professional Teaching Standard* (2002), un'organizzazione indipendente, istituita nel 1987 negli Stati Uniti con lo scopo di innalzare gli standard professionali dei docenti e di certificare coloro che li raggiungono. Qui di seguito riprendiamo brevemente alcuni dei contenuti principali di queste tre fonti, per delineare le caratteristiche di un buon insegnante.

Una prima qualifica del docente è ovviamente quella di conoscere la propria materia di insegnamento e di saperla trasmettere in maniera efficace. La scuola non ha bisogno solo di docenti competenti in determinati ambiti del sapere ma anche capaci di rendere questi saperi accessibili ai propri studenti, creando, arricchendo e modificando gli scenari di insegnamento con l'obiettivo di catturare e mantenere il loro interesse.

In secondo luogo, un docente dovrebbe tenere in considerazione e affrontare le diversità che esistono tra gli alunni, le quali possono essere di tipo individuale, sociale e culturale. Per esempio, riconoscere che tra studenti possano sussistere differenze di apprendimento. Inoltre, com'è noto, la scuola negli ultimi anni

B. I risultati

ha accolto sempre di più ragazzi provenienti da culture diverse, per cui è importante che i docenti siano in grado di percepire, rispettare e affrontare queste diversità.

I docenti come membri attivi della scuola, sono chiamati ad aiutare gli allievi ad inserirsi e ad integrarsi nella società, assistendoli nella costruzione della loro visione del mondo. I docenti preparano le nuove generazioni ad affrontare il futuro, rivestono quindi un ruolo importante nel modellare la società e il suo avvenire. Per svolgere nel miglior modo questa funzione di orientamento e socializzazione gli insegnanti devono avere una propria visione del mondo, essere consapevoli dei problemi attuali della società e di quelli che potrebbero sorgere in futuro.

Un'altra capacità richiesta ai docenti è quella di sapere lavorare in gruppo. Essi devono collaborare con l'obiettivo di formare gli adulti di domani e di imparare con loro. Non solo collaborazione tra colleghi ma anche con le autorità scolastiche, le direzioni delle scuole, le famiglie e gli specialisti interni ed esterni.

Non è necessario che chi insegna sia competente in tutti gli ambiti descritti in precedenza ma è importante che si senta membro di un team pedagogico.

Formazione continua e aggiornamento dei docenti

Al giorno d'oggi si produce sapere in maniera sempre più rapida, per questo motivo l'apprendimento dovrebbe essere continuo sull'arco dell'intera vita. Questo vale senz'altro anche per i docenti, posti quotidianamente di fronte alla complessità del loro ruolo.

La formazione continua degli insegnanti è stata valutata nel quadro del Programma nazionale di ricerca *Efficacité de nos systèmes de formation* (PNR 33). Nell'ambito di questo programma (Berthoud, Hutmacher, Trier & Wachter, 1999), la Conferenza svizzera dei responsabili della formazione continua degli insegnanti e delle insegnanti (CSFCE), nel 2001, ha elaborato dieci tesi concernenti l'implementazione della formazione continua nelle Alte scuole pedagogiche, tra le quali figura quella in cui si invitano gli «insegnanti a comprendere e a vivere la formazione iniziale e continua come due luoghi di apprendimento coordinati e come due componenti di un tutto. L'idea direttrice è quella di un processo di apprendimento permanente, esteso a tutta la durata della carriera professionale»¹ (tesi 4).

A livello europeo, tutte le nazioni offrono corsi di formazione continua destinati agli insegnanti ma questa offerta si differenzia da Paese a Paese (Eurydice, 2003). Anche sul piano nazionale non esistono delle condizioni e delle pratiche omogenee, i modi e i cicli di formazione continua degli insegnanti variano infatti da cantone a cantone (Müller Kucera & Stauffer, 2003). In Ticino, la Legge concernente l'aggiornamento dei docenti stabilisce le finalità e le modalità di tale processo. Secondo questa legge, esso «è predisposto ad accrescere le capacità professionali dei docenti e, conseguentemente, a migliorare la qualità della scuola» [...] «si realizza mediante iniziative personali, giornate di studio, corsi di varia durata, seminari, attività di ricerca o di produzione di materiali didattici e altre forme adeguate ai bisogni della scuola» (art. 2). Inoltre, questa legge stabilisce che il docente è responsabile della propria formazione continua e può scegliere in che modo attuarla (art. 4). Infine, ai docenti può venire concesso un congedo di aggiornamento senza deduzione dello stipendio, di regola della durata di un anno scolastico, una volta durante tutta la carriera professionale (art. 14).

1. Traduzione degli autori.

Immagine del docente e attrattiva della professione

Negli ultimi anni è sempre più presente l'idea che la professione di insegnante non sia abbastanza apprezzata. In effetti, sembra che i docenti stiano assistendo a una diminuzione del proprio prestigio e al deteriorarsi della propria immagine professionale. Queste opinioni sembrano essere condivise sia dagli stessi docenti sia dalla società in generale ma con un'intensità diversa, come vedremo nel prossimo paragrafo.

Una professione che gode di un forte prestigio e riconoscimento sociale è quella rappresentata da persone che svolgono un servizio apprezzato e considerato importante per la società. Nel caso della professione di insegnante, le indagini nazionali a livello europeo (Eurydice, 2004) mostrano che le percezioni degli insegnanti non sembrano coincidere con quelle delle altre persone: spesso i docenti godono di una considerazione migliore di quanto pensino. Questa opinione negativa presente tra gli insegnanti sul come la società vede la loro professione, può creare demotivazione e allontanare possibili aspiranti docenti. Queste indagini nazionali indicano anche che le maggiori cause di insoddisfazione riportate dagli insegnanti sono le condizioni di lavoro (ad es. complessità e ampiezza del carico di lavoro, nuovi ruoli a cui si sentono impreparati) mentre quelle salariali vengono citate più raramente.

Per quanto riguarda l'attrattiva della professione docente, un aspetto che può rendere poco attraente questo mestiere riguarda la mobilità professionale, che è quasi inesistente: la probabilità che un insegnante resti per tutta la vita nel medesimo istituto è elevata, mentre il passaggio a un'altra professione lo è molto meno. Questo aspetto può rendere la professione del docente meno attrattiva rispetto ad altre. È importante aggiungere che tra le priorità elaborate nel programma di lavoro della CDPE nel 2006 figura quella di rendere più attrattiva la professione d'insegnante, esaminando anche l'idea di sviluppare dei modelli di carriera.

Da ultimo segnaliamo che per rendere una professione attrattiva l'aspetto della mobilità e del salario giocano un ruolo rilevante, tuttavia ne esistono altri che sono più importanti, ad esempio il lavoro nella scuola dovrebbe essere «vissuto come qualcosa di efficace e che abbia un senso, e che le condizioni quadro siano definite in maniera chiara e sicura» (Bucher & Nicolet, 2003, p. 5).

Per studiare le necessità inerenti alla figura del docente, sulla base di queste considerazioni teoriche, abbiamo quindi utilizzato tre angolature differenti. La prima dimensione riguarda il ruolo del docente all'interno della società e della scuola. La seconda si concentra sulla sua formazione continua. Infine, abbiamo cercato di capire se il mestiere del docente sia oggi una professione attrattiva.

5.1. Il ruolo del docente all'interno della società e della scuola

Per analizzare i bisogni legati al ruolo del docente all'interno della società e della scuola sono state costruite delle affermazioni sulla base delle tesi elaborate dalla *Taskforce Prospettive professionali nell'insegnamento* della CDPE (Bucher & Nicolet, 2003), le quali mettono l'accento «sul profilo della persona,

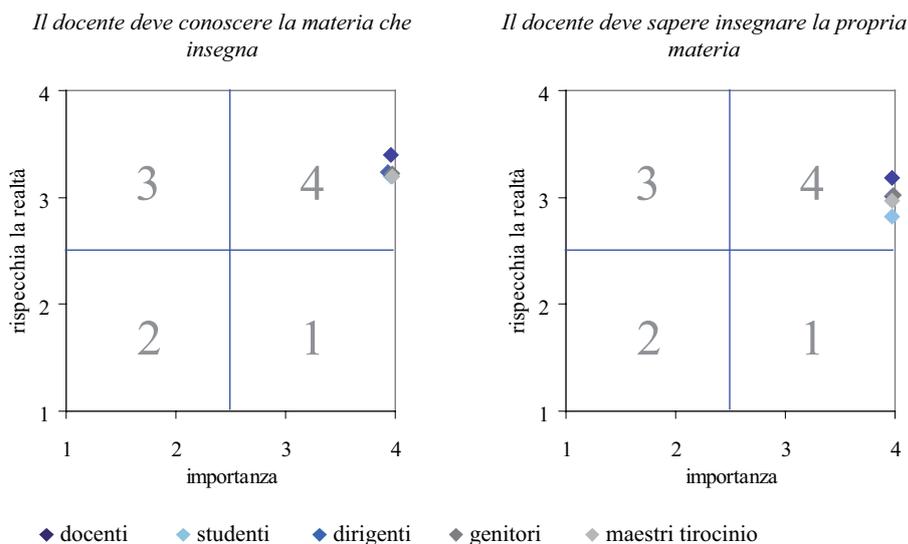
B. I risultati

chiamata in futuro ad esercitare la sua opera di docente» e descrivono «il tipo di docente e di sostegno di cui la scuola dovrà disporre per realizzare i suoi ambiziosi obiettivi» (p. 5). Nel dettaglio sono stati creati i seguenti *item*.

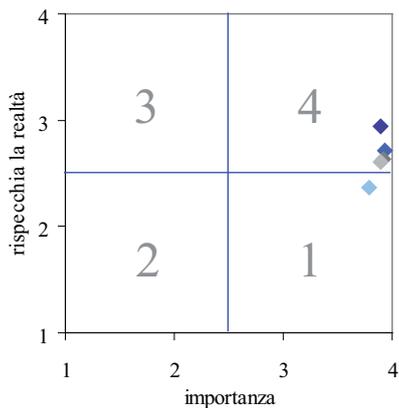
- *Il docente deve conoscere la materia che insegna.*
- *Il docente deve sapere insegnare la propria materia.*
- *Il docente deve suscitare negli allievi l'interesse e la motivazione per l'apprendimento.*
- *Il docente deve sapere affrontare le differenze individuali, sociali e culturali degli allievi.*
- *Il docente deve sapere lavorare all'interno di un gruppo, collaborare con i colleghi e altri responsabili dell'educazione.*
- *Il docente deve sapere affrontare e gestire i cambiamenti.*
- *Il docente deve mirare a obiettivi di formazione a lungo termine e non soddisfare unicamente le esigenze immediate della società.*
- *Il docente deve aiutare gli allievi ad orientarsi nella società, cosciente dei problemi attuali e delle prospettive future.*
- *Il docente deve aiutare gli allievi ad inserirsi nella società.*

Figura B5.1.

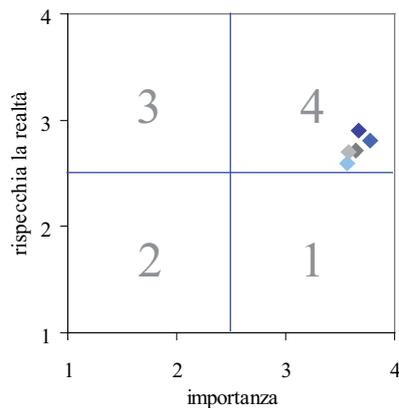
Necessità legate al ruolo del docente all'interno della società e della scuola secondo i diversi gruppi di **attori**



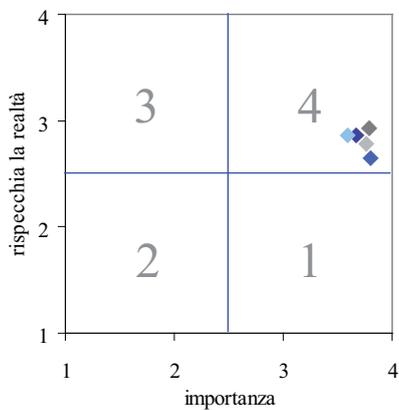
Il docente deve suscitare negli allievi l'interesse e la motivazione per l'apprendimento



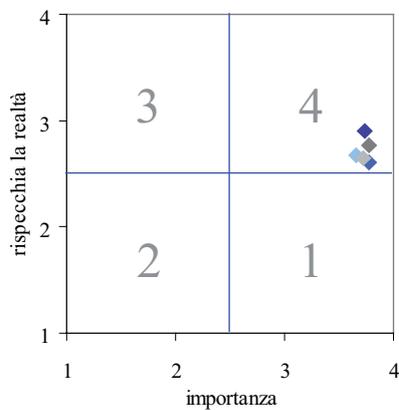
Il docente deve sapere affrontare le differenze individuali, sociali e culturali degli allievi



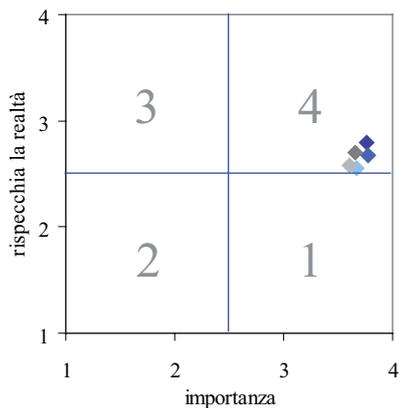
Il docente deve sapere lavorare all'interno di un gruppo, collaborare con i colleghi e altri responsabili dell'educazione



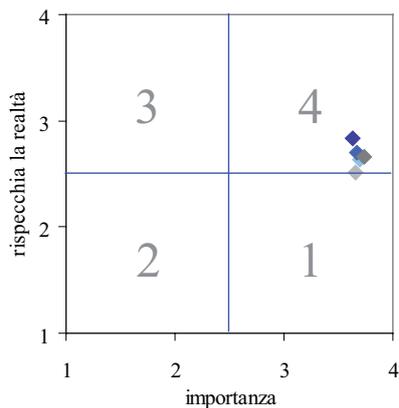
Il docente deve sapere affrontare e gestire i cambiamenti



Il docente deve mirare a obiettivi di formazione a lungo termine e non soddisfare unicamente le esigenze immediate della società



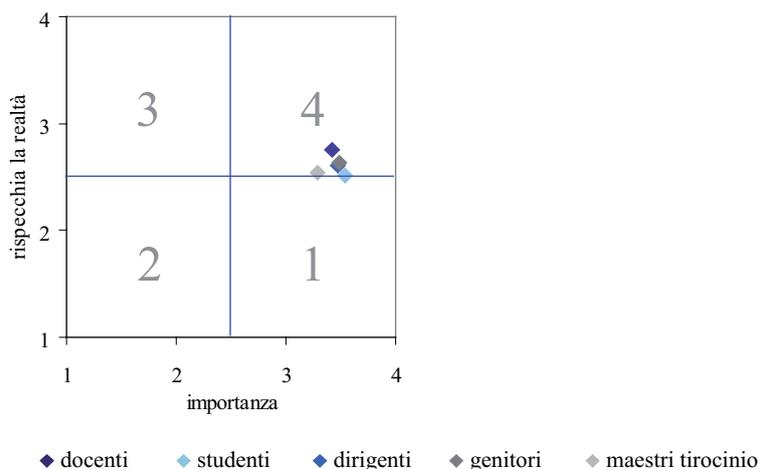
Il docente deve aiutare gli allievi ad orientarsi nella società, cosciente dei problemi attuali e delle prospettive future



◆ docenti ◆ studenti ◆ dirigenti ◆ genitori ◆ maestri tirocinio

B. I risultati

Il docente deve aiutare gli allievi ad inserirsi nella società



Una prima valutazione di questi grafici rivela che quasi tutti i gruppi di persone intervistati giudicano molto importanti tutte le dimensioni proposte, e che tutti ritengono che esse rispecchino piuttosto bene la realtà. Osserviamo quindi una situazione di moderata soddisfazione in merito alla figura degli insegnanti nei diversi elementi, pur con dei margini di miglioramento.

Un esame più attento indica comunque che non tutti i gruppi di attori seguono questa tendenza positiva, soprattutto se li differenziamo per ordine di scuola. Nel caso dell'aspetto legato al fatto che i docenti debbano suscitare negli allievi l'interesse e la motivazione per l'apprendimento, gli studenti danno molta importanza a questo elemento ma al contrario degli altri gruppi sono più critici in merito alla situazione attuale. Ciò significa che per loro esiste la necessità di essere stimolati e motivati maggiormente nell'apprendimento da parte dei docenti. Sono di questa opinione sia gli studenti che le studentesse, indipendentemente dall'ordine scolastico e dall'anno frequentati. Sempre per quanto riguarda gli studenti, differenze di percezione in base al tipo di scuola frequentato le troviamo per l'affermazione *Il docente deve mirare a obiettivi di formazione a lungo termine e non soddisfare unicamente le esigenze immediate della società*, dove gli studenti delle scuole medie superiori ritengono che gli insegnanti dovrebbero mirare maggiormente a obiettivi di formazione a lungo termine e non soddisfare unicamente le esigenze immediate della società. Inoltre, gli studenti delle scuole professionali (sia a tempo pieno sia a tempo parziale) reputano importante che il docente aiuti gli alunni a inserirsi nella società e questo aspetto secondo loro andrebbe migliorato.

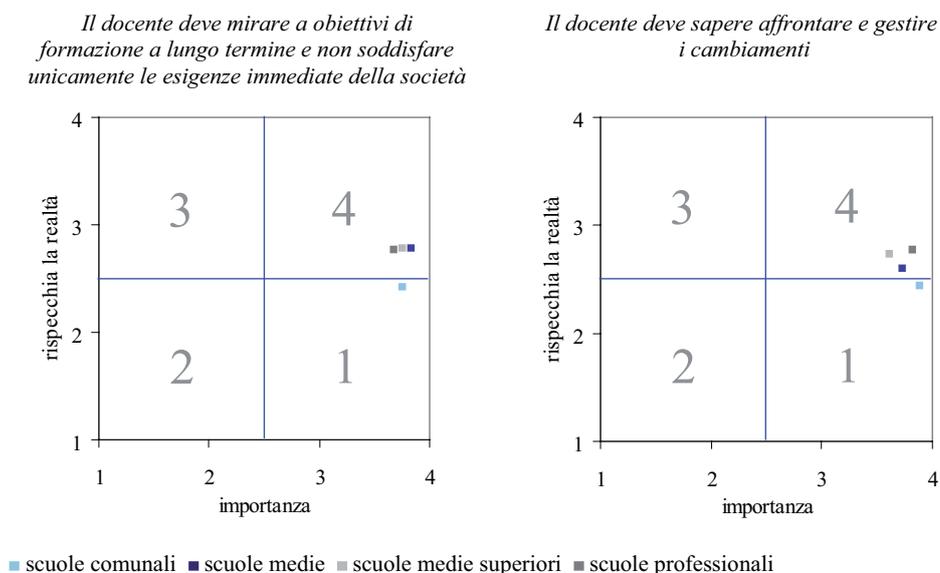
I genitori che hanno almeno un figlio che frequenta una scuola postobbligatoria a tempo pieno (scuola medio superiore o scuola professionale) si situano nel primo quadrante rispetto alle affermazioni *Il docente deve aiutare gli allievi ad inserirsi nella società* e *Il docente deve suscitare negli allievi l'interesse e la motivazione per l'apprendimento*. Ciò significa che essi ritengono che gli insegnanti dovrebbero impegnarsi nei confronti di questi due elementi. Inoltre, i genitori con almeno un figlio che frequenta le scuole professionali a tempo pieno pensano anche

che bisognerebbe rafforzare un po' la capacità dell'insegnante di affrontare le differenze individuali, sociali e culturali degli studenti e nello stesso tempo di aiutare gli allievi ad orientarsi nella società.

L'ordine di scuola e gli anni di insegnamento dei docenti non influenzano le risposte. Al contrario, tra i dirigenti scolastici ci sono delle leggere differenze di percezione legate al settore scolastico in cui lavorano e agli anni di attività all'interno della scuola. Per quanto riguarda il secondo punto, i dirigenti che operano nel campo della scuola da più di trent'anni si differenziano dagli altri ritenendo che i docenti debbano migliorare la loro capacità di lavorare all'interno di un gruppo e il proprio spirito di collaborazione. Inoltre, reputano che i docenti non siano sufficientemente capaci di affrontare e gestire i cambiamenti. Bisogna però sottolineare che si situano vicino alla linea di confine tra il primo e il quarto quadrante. Per contro, i dirigenti scolastici che operano da meno tempo sono piuttosto soddisfatti di questi aspetti.

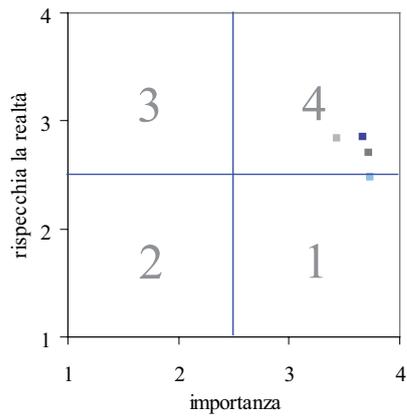
Qui di seguito riportiamo i grafici che mostrano quali sono le differenze di percezione tra i dirigenti che operano in diversi ordini di scuola.

Figura B5.2.
Necessità legate al ruolo del docente all'interno della società e della scuola secondo l'ordine di scuola dei **dirigenti**

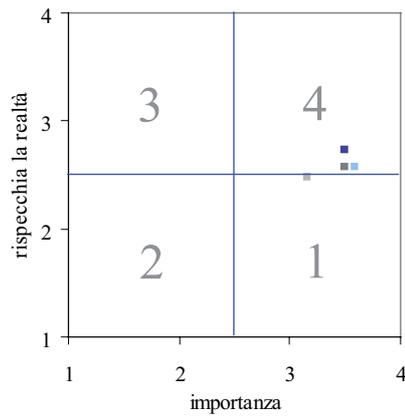


B. I risultati

Il docente deve aiutare gli allievi ad orientarsi nella società, cosciente dei problemi attuali e delle prospettive future



Il docente deve aiutare gli allievi ad inserirsi nella società

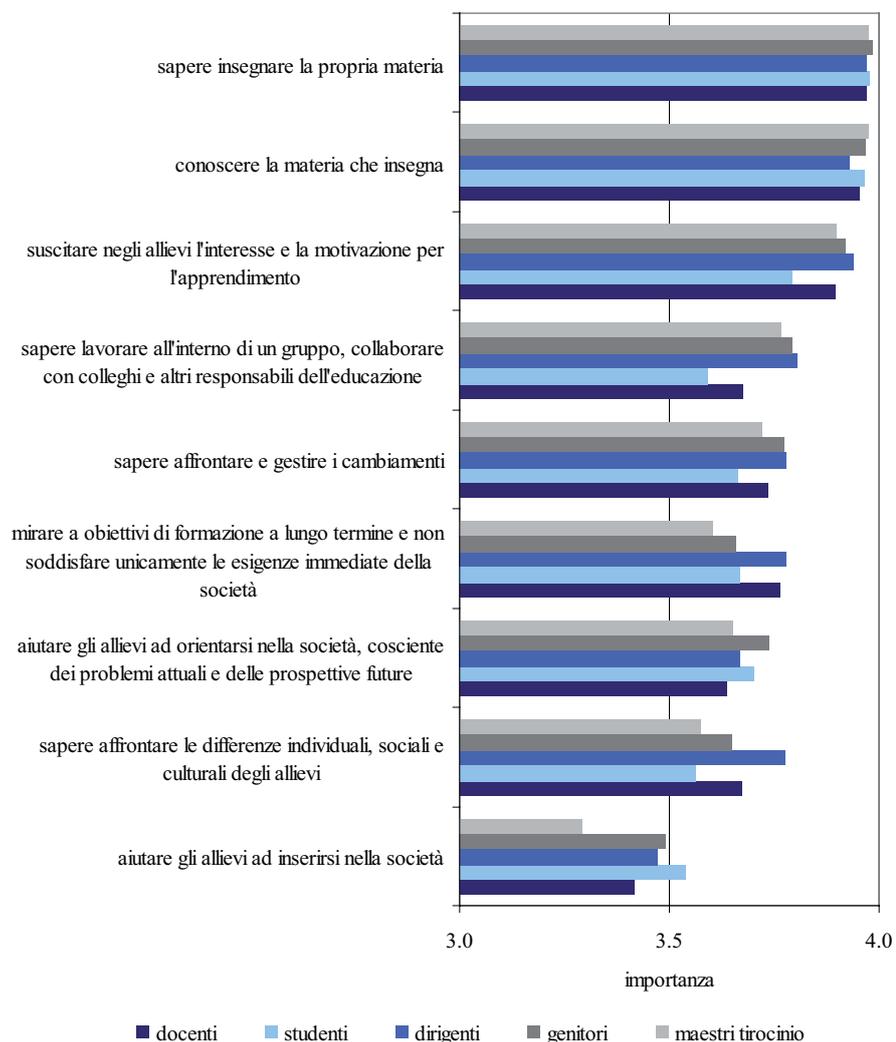


■ scuole comunali ■ scuole medie ■ scuole medie superiori ■ scuole professionali

I dirigenti delle scuole comunali, contrariamente ai loro colleghi ritengono che i docenti non mirano sufficientemente ad obiettivi di formazione a lungo termine, non aiutano abbastanza gli studenti ad orientarsi nella società e non sappiano affrontare e gestire i cambiamenti in maniera ottimale. Mentre solo i dirigenti delle scuole medie superiori valutano che i docenti non sostengono sufficientemente gli allievi nell'inserimento nella società. Tutte le categorie di dirigenti abbastanza insoddisfatti elencati si situano comunque vicino alla linea di confine tra il primo e il quarto quadrante.

Figura B5.3.

Importanza dei singoli aspetti legati al ruolo del docente secondo i diversi gruppi di attori



Tutti i gruppi di persone interpellati reputano come elemento più importante nel profilo di un docente il fatto di conoscere e sapere insegnare bene la propria materia. Mentre quello relativamente meno rilevante concerne l'aiuto agli studenti ad inserirsi nella società.

Per quanto riguarda gli altri elementi legati al ruolo degli insegnanti, i docenti danno più importanza dei genitori al fatto che il docente debba mirare a obiettivi di formazione a lungo termine e non soddisfare unicamente le esigenze immediate della società. Al contrario, i genitori rispetto ai docenti reputano più importante la competenza degli insegnanti di sapere lavorare all'interno di un gruppo, lo spirito collaborativo e il fatto di sapere aiutare gli allievi ad orientarsi nella società.

B. I risultati

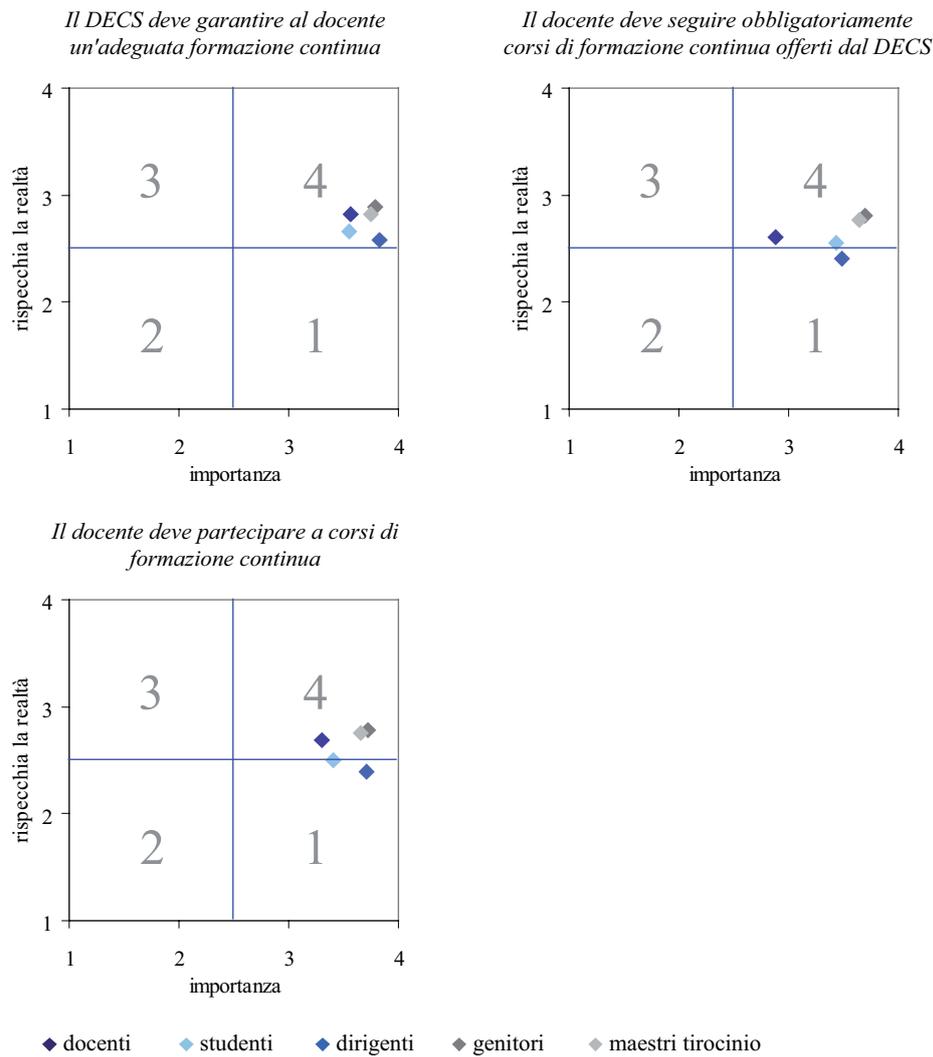
5.2. La formazione continua dei docenti

Per valutare i bisogni inerenti alla formazione continua dei docenti abbiamo costruito i seguenti *item*.

- *Il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal Dipartimento educazione cultura e sport.*
- *Il docente deve partecipare a corsi di formazione continua.*
- *Il Dipartimento educazione cultura e sport deve garantire al docente un'adeguata formazione continua.*

Figura B5.4.

Necessità legate alla formazione continua dei docenti secondo i diversi gruppi di attori

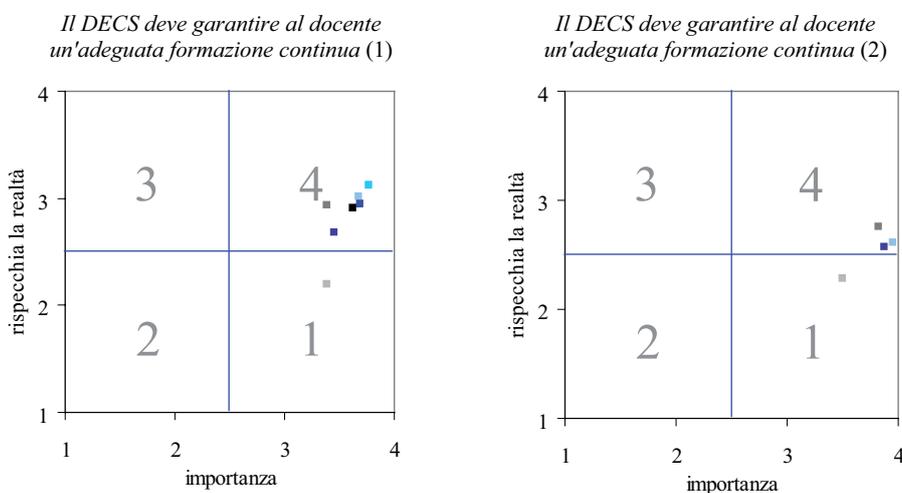


Per quanto riguarda il fatto che il DECS debba garantire ai docenti un'adeguata formazione continua, tutti i gruppi interpellati ritengono che questo aspetto sia importante e che rispecchi piuttosto bene la situazione attuale. Si può quindi considerarlo un bisogno soddisfatto, pur con dei margini di miglioramento. Per gli altri due aspetti, *Il docente deve partecipare a corsi di formazione continua* e *Il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal DECS*, non troviamo un'omogeneità di opinione così marcata: i dirigenti infatti auspicano un miglioramento di questi due elementi mentre gli altri gruppi di persone sono relativamente soddisfatti.

Consideriamo ora da più vicino l'opinione dei docenti e dei dirigenti secondo il loro ordine scolastico.

Figura B5.5.

Necessità legata al fatto che il DECS deve garantire al docente un'adeguata formazione continua secondo l'ordine di scuola dei **docenti** (1) e dei **dirigenti** (2)



Docenti (1)

■ scuola infanzia ■ scuola elementare ■ scuola speciale ■ scuola media ■ scuola medio superiore
■ scuola professionale a tempo parziale ■ scuola professionale a tempo pieno

Dirigenti (2)

■ scuole comunali ■ scuole medie ■ scuole medie superiori ■ scuole professionali

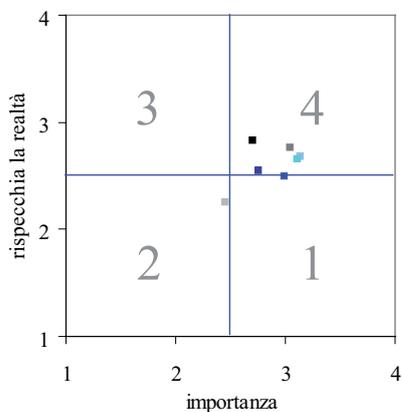
Come mostra la figura precedente, se ci si focalizza sul settore scolastico dei docenti e dei dirigenti, emerge che coloro che operano nelle scuole medie superiori si discostano da questa opinione generale e, posizionandosi nel primo quadrante, ritengono che il DECS non garantisca a sufficienza un'adeguata formazione continua.

B. I risultati

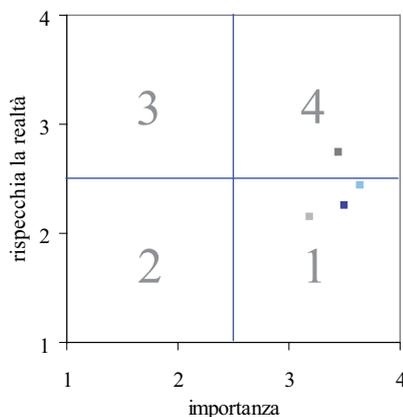
Figura B5.6.

Necessità legata al fatto che il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal DECS secondo l'ordine di scuola dei **docenti** (1) e dei **dirigenti** (2)

Il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal DECS (1)



Il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal DECS (2)



Docenti (1)

- scuola infanzia ■ scuola elementare ■ scuola speciale ■ scuola media ■ scuola medio superiore
- scuola professionale a tempo parziale ■ scuola professionale a tempo pieno

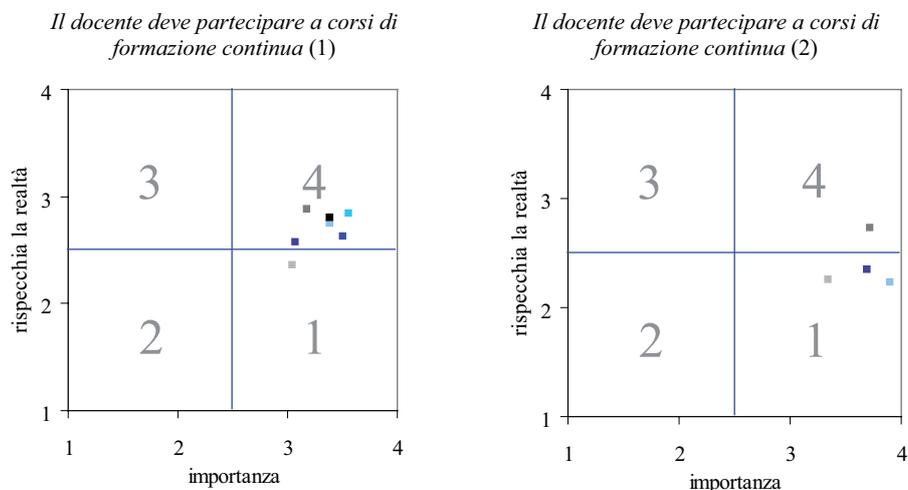
Dirigenti (2)

- scuole comunali ■ scuole medie ■ scuole medie superiori ■ scuole professionali

Riferendoci all'affermazione *Il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal DECS*, tutti i dirigenti, eccetto quelli delle scuole professionali, esprimono questo bisogno, seppur con moderazione (da notare che sono vicini alla linea di confine tra il primo e il quarto quadrante). Pure i docenti delle scuole speciali. Diversa la visione degli insegnanti delle scuole medie superiori, che percepiscono questo aspetto come poco presente attualmente, ma nello stesso tempo non auspicano un vero potenziamento, perché lo ritengono di poca importanza (secondo quadrante). Gli altri gruppi di docenti non reputano invece questo aspetto un bisogno.

Figura B5.7.

Necessità legata al fatto che il docente deve partecipare a corsi di formazione continua secondo l'ordine di scuola dei **docenti** (1) e dei **dirigenti** (1)

**Docenti (1)**

■ scuola infanzia ■ scuola elementare ■ scuola speciale ■ scuola media ■ scuola medio superiore
■ scuola professionale a tempo parziale ■ scuola professionale a tempo pieno

Dirigenti (2)

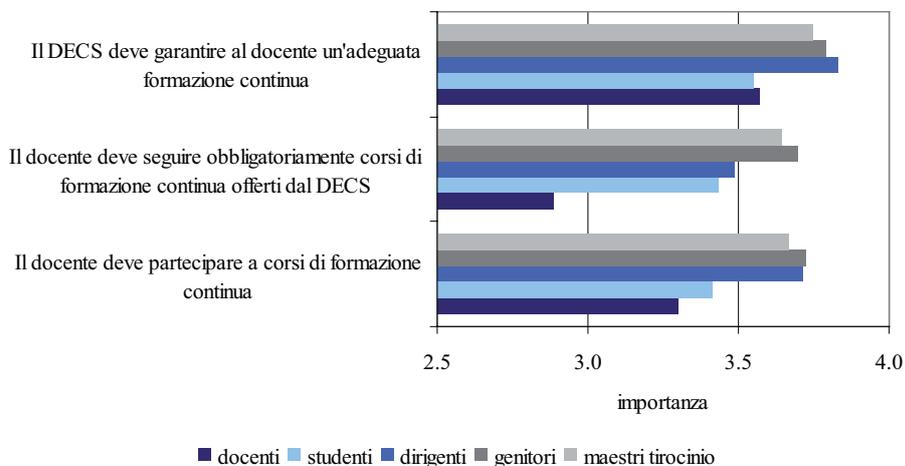
■ scuole comunali ■ scuole medie ■ scuole medie superiori ■ scuole professionali

Pure in merito all'affermazione *Il docente deve partecipare a corsi di formazione continua* tutti i dirigenti, tranne quelli delle scuole professionali, manifestano un bisogno piuttosto acuto. Hanno una percezione simile anche i docenti delle scuole medie superiori. Infine, gli anni di esperienza dei docenti e dei dirigenti non influiscono sul tipo di opinione in merito alla formazione continua.

B. I risultati

Figura B5.8.

Importanza dei singoli aspetti inerenti alla formazione continua dei docenti secondo i diversi gruppi di attori



Per tutti i gruppi di persone coinvolti nell'indagine l'affermazione *Il DECS deve garantire al docente un'adeguata formazione continua* è l'aspetto ritenuto il più importante tra quelli considerati per valutare le necessità inerenti all'aggiornamento dei docenti, sebbene i docenti e gli studenti si differenzino da dirigenti e genitori, dandovi minore importanza. È interessante rimarcare che i docenti si distinguono da tutti gli altri gruppi attribuendo meno importanza anche al fatto che il docente debba seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua. Per quanto riguarda la partecipazione volontaria degli insegnanti a corsi di formazione continua, sono ancora i docenti, questa volta spalleggiati dagli studenti, a dare meno importanza a questo aspetto rispetto a genitori, dirigenti e maestri di tirocinio. I docenti sono quindi meno favorevoli ai corsi di formazione continua soprattutto se devono seguirli obbligatoriamente. In altre parole, secondo loro è importante che il Dipartimento garantisca un'adeguata formazione continua, ma che non sia obbligatoria.

5.3. L'attrattiva della professione di docente

Per valutare l'attrattiva della professione docente, abbiamo chiesto a docenti, dirigenti, genitori e maestri di tirocinio se gradirebbero avere un figlio che scegliesse questa professione, mentre agli studenti se la professione di insegnante rientra tra i loro progetti lavorativi.

- *Le piacerebbe avere un/a figlio/a che scegliesse la professione di insegnante?*
- *Le piacerebbe diventare insegnante?*

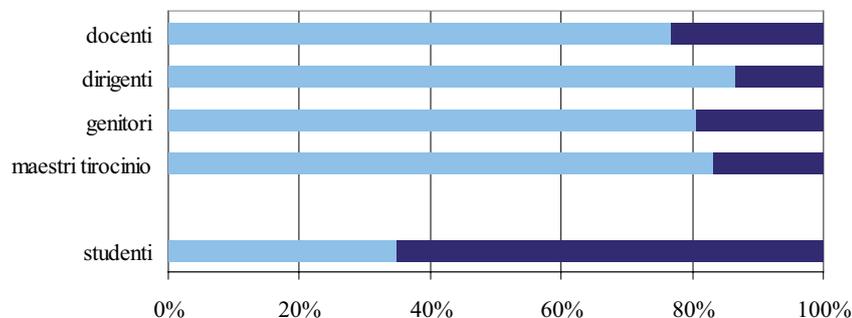
La seguente figura mostra le risposte a queste due domande.

Figura B5.9.

Le piacerebbe avere un/a figlio/a che scegliesse la professione di insegnante?

Secondo i **docenti**, i **dirigenti**, i **genitori** e i **maestri di tirocinio**

*Le piacerebbe diventare insegnante? Secondo gli **studenti***



Generalmente, docenti, dirigenti, genitori e maestri di tirocinio apprezzerebbero che il/la loro figlio/a scegliesse la professione di insegnante. Più in particolare, come mostra la figura B5.9., anche per gli stessi insegnanti questa professione resta piuttosto attrattiva sebbene coloro che hanno risposto in maniera affermativa siano in percentuale leggermente inferiore rispetto a dirigenti, genitori e maestri di tirocinio.

Le risposte date dai maestri di tirocinio, dai dirigenti e dai docenti con figli non si differenziano da quelle di chi non ha figli. Gli anni di insegnamento dei docenti invece sembrano incidere sulla risposta: la percentuale di docenti che rispondono in maniera affermativa a questa domanda è superiore tra coloro che hanno un minore numero di anni di insegnamento alle spalle. Inoltre i docenti che insegnano nelle scuole medie sono meno numerosi a rispondere in maniera affermativa rispetto soprattutto a quelli che operano nelle scuole professionali e nelle scuole dell'infanzia.

Gli studenti si differenziano in maniera netta dall'opinione degli altri gruppi di attori, considerando la professione di docente decisamente meno attrattiva. Infatti, il 35% di loro vorrebbe in futuro esercitarla. Anche dividendo gli allievi per ordine di scuola frequentato, la percentuale di risposte positive resta sempre al di sotto del 40%. Il fatto che gli studenti percepiscono molto meno attrattiva la professione di docente rispetto alle altre categorie di persone potrebbe essere probabilmente dovuto al loro vissuto scolastico molto intenso, e al fatto che più di altri percepiscono le difficoltà dell'insegnamento. Non si può nemmeno escludere che la formulazione diversa della domanda (a loro si chiedeva in prima persona se fossero interessati alla professione di docente) abbia avuto un influsso sul tipo di risposta.

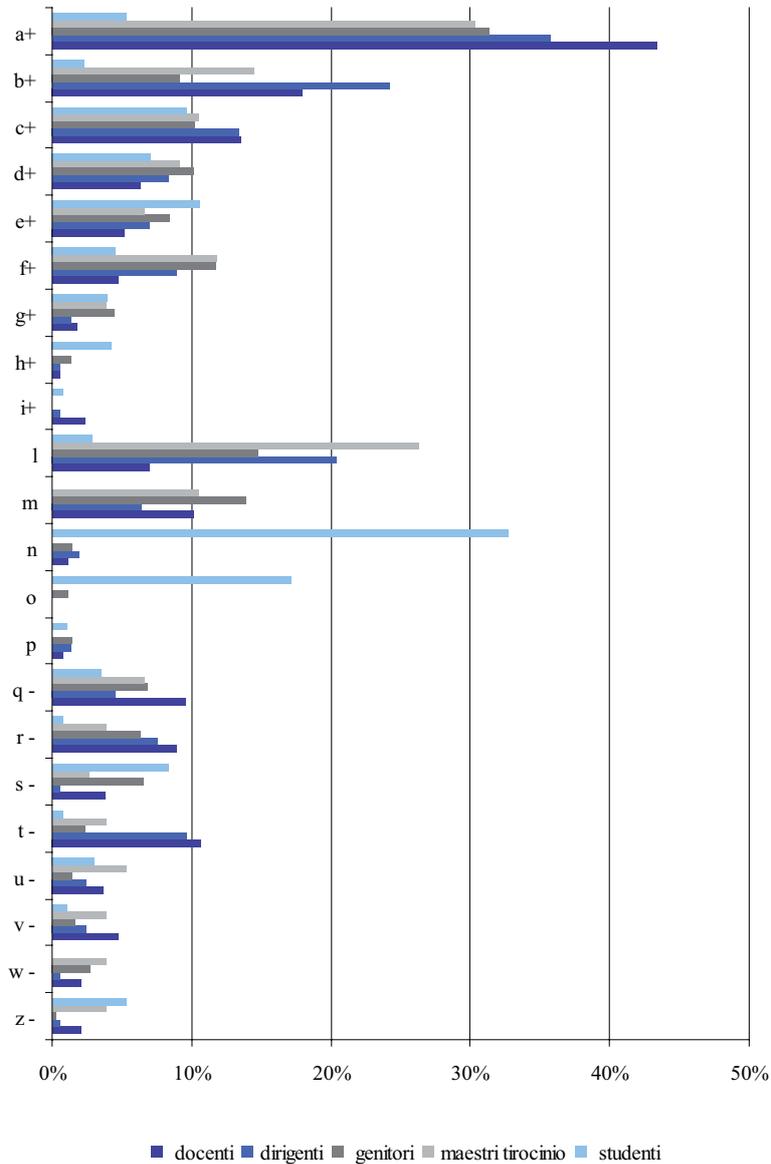
Dopo avere chiesto agli studenti se in futuro piacerebbe loro diventare insegnanti e rispettivamente agli altri gruppi se desiderino avere un figlio insegnante,

B. I risultati

tutti hanno avuto la possibilità di motivare la loro risposta. Questa opportunità è stata colta dall'83% degli interpellati e numerosi sono coloro che hanno menzionato più di un motivo. La figura seguente mostra le risposte adottate dai diversi gruppi di attori.

Figura B5.10.

Motivi per diventare o non diventare insegnanti secondo i diversi gruppi di **attori**



Il segno + accanto alle lettere indica un motivo con connotazione positiva; il segno - invece una negativa; mentre dove non c'è alcun segno significa che il motivo citato ha una valenza neutra. Nella tabella successiva sono indicati quali motivi si riferiscono a quali lettere.

Tabella B5.1.
Legenda della figura B5.10.

a+	Professione definita con aggettivi positivi (es. dà soddisfazioni, positiva, stimolante)
b+	Professione che ti permette un arricchimento personale, continua evoluzione e aggiornamento
c+	Professione a contatto con i giovani, contatto umano, interpersonale
d+	Sostegno e aiuto nella crescita degli studenti, delle nuove generazioni
e+	Trasmissione dei saperi e delle esperienze
f+	Impatto sulla società e sul futuro della società (es. migliorare la società, la sua qualità)
g+	Condizioni di lavoro positive (es. orari, vacanze, salario)
h+	È già insegnante, lo desidera (es. avrei voluto farlo io, era il mio sogno)
i+	Esempio, esperienza positivi (es. ho avuto dei buoni insegnanti, io amo questo lavoro)
l	Attitudini, tratti della personalità e capacità che dovrebbe possedere il docente (es. creatività, apertura mentale, amore per la vita, ottimismo, spirito di sacrificio)
m	Libertà di scelta al figlio
n	Mancanza di interesse per la professione di insegnante (es. non attira, scelta un'altra strada, altri interessi)
o	Mancanza delle attitudini e delle competenze necessarie (es. non ha pazienza, non è portato)
p	Altri motivi né negativi né positivi (es. non so ancora, può darsi, se mi interessa in futuro)
q -	Cambiamento ruolo del docente (es. più responsabilità e compiti, contesto difficile, aumento mole di lavoro)
r -	Condizioni di lavoro negative (es. posto non sicuro, mancanza tempo libero, stipendio non attrattivo)
s -	Difficoltà con gli studenti (es. troppo impegnativo, maleducazione, mancanza di rispetto, troppe culture diverse)
t -	Figura dell'insegnante percepita in maniera negativa dalla società, scarso riconoscimento (es. mancanza di considerazione)
u -	Professione definita con aggettivi negativi (es. frustrante, noiosa, monotona, non dà soddisfazioni)
v -	Rischi per la salute (es. stress, <i>burnout</i> , logorante, troppo coinvolgimento emotivo)
w -	Difficoltà con i genitori (es. gestione delle relazioni con i genitori)
z -	Altri motivi negativi (es. troppi studi, la scuola non mi piace)

Tra le differenti argomentazioni, quella maggiormente addotta da docenti, dirigenti, genitori e maestri di tirocinio qualifica la professione di insegnante con aggettivi positivi, soprattutto indicando che si tratta di un mestiere che dà soddisfazioni, interessante e stimolante.

Inoltre, un numero abbastanza elevato di docenti (il 18%) e di dirigenti (il 24%) indica che questo mestiere permette un arricchimento personale. Questo motivo è menzionato anche dai maestri di tirocinio sebbene in numero leggermente minore. Più di un quarto di questi ultimi e un quinto dei dirigenti giustificano la loro risposta citando motivi legati alle attitudini che un docente dovrebbe avere, come ad esempio la creatività, l'ottimismo, lo spirito di sacrificio. Pochi i docenti che hanno menzionato questa motivazione.

Tra gli studenti, quasi un terzo di loro ha argomentato le risposte specificando che ha già scelto un'altra strada e quindi la professione di docente non lo attira. La mancanza delle attitudini e delle competenze necessarie è un altro elemento menzionato con una certa frequenza per motivare la propria risposta.

Sintesi

Tutti i gruppi di persone coinvolti nell'inchiesta sono relativamente soddisfatti in merito agli aspetti inerenti al ruolo del docente all'interno della scuola e nella società. Una particolare attenzione merita comunque il fatto che gli studenti indipendentemente dall'ordine di scuola frequentato reputano che i docenti dovrebbero impegnarsi maggiormente nel suscitare l'interesse e la motivazione all'apprendimento degli allievi.

Per quanto attiene alla formazione continua dei docenti, sono i dirigenti e i docenti delle scuole medie superiori unitamente agli studenti delle scuole professionali a tempo pieno a manifestare un bisogno di miglioramento. Più precisamente, per questi gruppi di persone il docente dovrebbe partecipare maggiormente a corsi di formazione continua e il DECS dovrebbe garantire un'offerta più adeguata.

Infine, la professione del docente si è rivelata piuttosto attrattiva per gli stessi insegnanti, i dirigenti, i genitori e i maestri di tirocinio. Per la maggior parte di loro si tratta soprattutto di un mestiere che dà soddisfazioni, è interessante e stimolante. Tra i docenti e i dirigenti che non vorrebbero che il loro figlio esercitasse questo lavoro, viene soprattutto citato lo scarso riconoscimento di questa figura professionale da parte della società. Gli studenti invece hanno avuto uno sguardo più critico: poco più di un terzo di loro ha indicato che gli piacerebbe svolgere in futuro la professione di insegnante. La maggior parte di coloro che hanno risposto negativamente elenca come motivi il fatto di avere scelto già un'altra strada professionale e/o la mancanza di attitudini e competenze.

6. Le relazioni

Numerose ricerche dimostrano che le scuole che funzionano bene sia per quanto riguarda il successo scolastico degli allievi sia per la minore frequenza dei problemi d'indisciplina e di violenza, si distinguono per le buone relazioni che regnano tra allievi, insegnanti e direzione (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Moos, 1979; Purkey & Smith, 1983). La qualità di queste relazioni comprende la cordialità dei contatti interpersonali, il rispetto tra gli individui e il sostegno reciproco.

Relazioni nella scuola

Date le considerazioni emesse nel paragrafo precedente, sarebbe quindi opportuno che tra insegnante e allievo si instaurino relazioni positive e serene. In una ricerca condotta da Besozzi (1988) era stato domandato agli studenti di due licei del Cantone Ticino di esprimere un giudizio riguardo al rapporto tra insegnanti e allievi (riferendosi ai loro insegnanti di scuola media e del liceo). Per la metà degli intervistati solo alcuni o nessun docente di scuola media erano comprensivi verso gli allievi e per più dell'80% degli studenti questi insegnanti erano poco o per niente attenti ai loro problemi personali. I ragazzi erano risultati più critici rispetto alle ragazze. Anche nel giudicare le capacità relazionali dei propri docenti del liceo, gli studenti sono stati piuttosto severi sottolineando il bisogno di una relazione più intensa e partecipativa. Inoltre, per il 91% degli studenti nessuno o solo alcuni degli insegnanti era disposto a considerare i loro problemi personali.

All'interno di una scuola non esistono solamente le interazioni tra allievi e insegnanti ma anche quelle tra queste due popolazioni e la direzione. Gli studenti liceali della ricerca citata nel paragrafo precedente (Besozzi, 1988) vedono la direzione della scuola come un'autorità con potere su insegnanti e studenti o come un luogo dove vengono risolti i problemi scolastici di tipo organizzativo (ad es. gite, orari, ...). Non percepiscono invece la direzione come luogo di scambio e mediazione ma piuttosto come un raccoglitore di lamentele, tensioni e ansie senza che quest'ultima lanci a sua volta dei segnali di ritorno.

B. I risultati

La necessità di valutare se esistono delle buone relazioni all'interno degli istituti scolastici è sempre attuale nelle nostre scuole. A questo proposito indichiamo che alcuni istituti del nostro Cantone hanno richiesto di valutare il loro ambiente socioeducativo attraverso il questionario *Il clima a scuola*, realizzato dall'Ufficio studi e ricerche in collaborazione con il Centro di formazione per formatori (Dignola, 2004; Galeandro, 2003). Tra le dimensioni analizzate da questo questionario figura il clima relazionale esistente tra le differenti componenti della scuola (docenti, studenti, direzione).

Relazioni tra scuola e famiglia

Molte ricerche (ad es. Condor & Epstein, 1995, Hickman, Greenwood & Iller, 1995, Purkey & Smith, 1983 citati in Janosz et al., 1998), mostrano che più gli allievi sentono i genitori coinvolti nella propria vita scolastica più riconoscono il ruolo sociale rivestito dalla scuola. Ciò avrà a sua volta un'influenza sull'instaurarsi di un buon clima educativo e di buone relazioni tra adulti della scuola. Gli istituti scolastici per essere efficienti sono quindi chiamati a suscitare la partecipazione dei genitori alle differenti attività scolastiche ed a sostenerli nel difficile compito di aiutare i propri figli durante gli studi (Janosz et al., 1998).

D'altro canto anche i genitori devono essere partecipi della vita scolastica dei propri figli. Secondo la Legge della scuola i genitori «sono tenuti a collaborare con la scuola nello svolgimento dei suoi compiti educativi» (art. 53) ed essi hanno il diritto «di partecipare alla vita di istituto» (art. 55d) e «di essere informati sulla situazione scolastica dei propri figli» (art. 55a). Numerosi studi mettono in evidenza che la partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei propri figli attraverso incoraggiamenti, aiuto nei compiti e come spettatori ha un'influenza positiva sui risultati scolastici, sugli apprendimenti, sui comportamenti appropriati in classe, sul tempo consacrato ai compiti, ecc. (Deslandes, 1996; Deslandes, 2001; Deslandes & Jacques, 2003; Deslandes & Bertrand, 2004; Grolnick, Gurland, DeCoursey & Jacob, 2002; Henderson & Mapp, 2002).

Vista l'importanza che rivestono le relazioni interpersonali a scuola, non potevamo non dedicare una parte della nostra ricerca alla qualità di quest'ultime all'interno della scuola e tra scuola e famiglia, valutando l'esistenza di un'eventuale necessità di miglioramento.

6.1. Le relazioni nella scuola

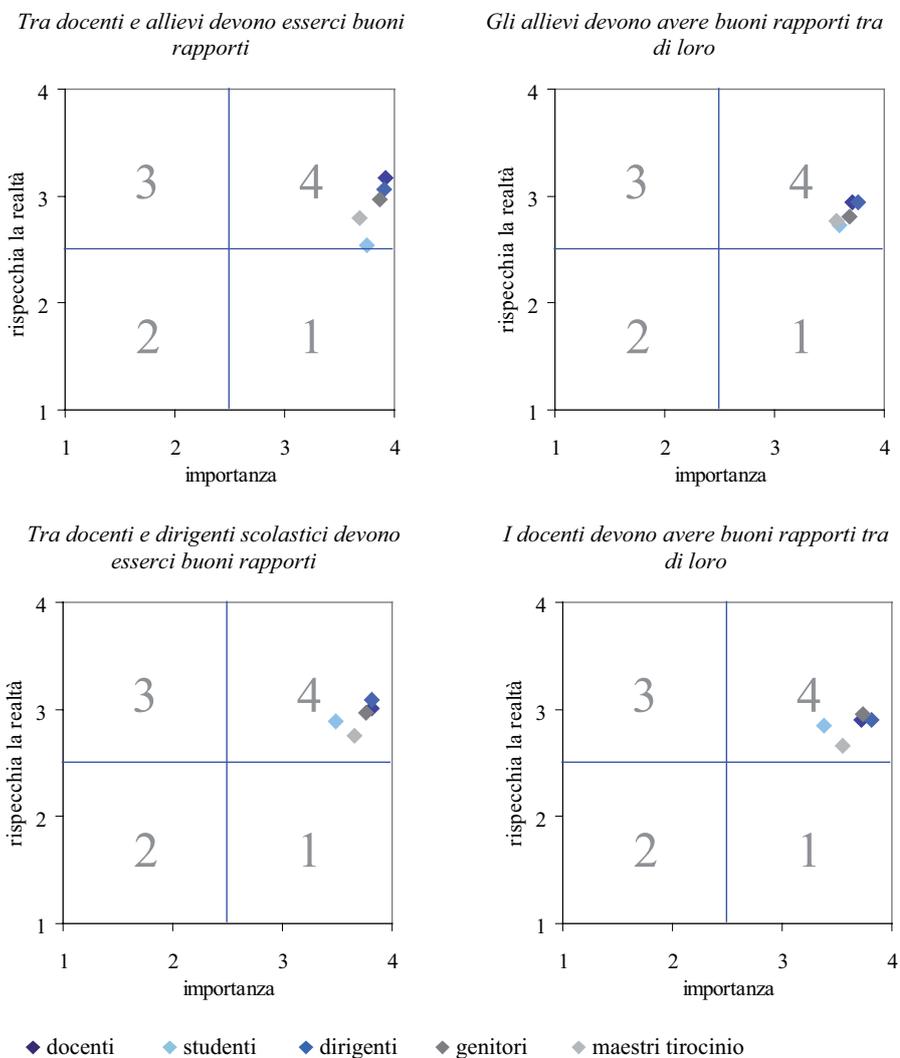
In merito alle relazioni tra docenti, studenti e dirigenti scolastici sono stati creati quattro *item*, per valutare l'importanza attribuita alle relazioni tra studenti, docenti e direzione e il loro grado di presenza nella realtà. Più nello specifico sono state proposte le seguenti affermazioni.

- *Tra docenti e allievi devono esserci buoni rapporti.*
- *Gli allievi devono avere buoni rapporti tra di loro.*

- Tra docenti e dirigenti scolastici (direttore, ispettore, ecc.) devono esserci buoni rapporti.
- I docenti devono avere buoni rapporti tra di loro.

Figura B6.1.

Necessità di migliorare le relazioni nella scuola secondo i diversi gruppi di attori



Globalmente dai dati raccolti emerge una qualità abbastanza buona delle relazioni all'interno della scuola. Infatti, come mostrano i quattro grafici, docenti, allievi, dirigenti scolastici, genitori e maestri di tirocinio si situano nel quarto riquadro. In altre parole, le persone interpellate si ritengono abbastanza soddisfatte delle relazioni nella scuola, reputandole importanti e rispecchianti piuttosto la situazione attuale. Una particolare attenzione merita comunque il fatto che per quanto riguarda le relazioni tra allievi e docenti, gli studenti si posizionano molto vicino alla

B. I risultati

linea di confine, emettendo un giudizio più critico rispetto agli altri gruppi di persone interpellati.

In generale questo profilo piuttosto positivo non cambia analizzando più nel dettaglio le risposte dei partecipanti all'inchiesta rispetto ad alcune loro caratteristiche. I docenti e i dirigenti che operano nei differenti ordini scolastici sono abbastanza soddisfatti delle relazioni all'interno della scuola. Questa osservazione vale anche per gli studenti e i genitori a prescindere dall'ordine scolastico frequentato rispettivamente dallo studente o da quello frequentato da almeno un figlio. Gli anni di attività professionale all'interno della scuola non sembrano influenzare l'opinione né dei dirigenti scolastici né dei docenti: nessuno percepisce il bisogno di migliorare le relazioni all'interno della scuola.

6.2. Le relazioni tra scuola e famiglia

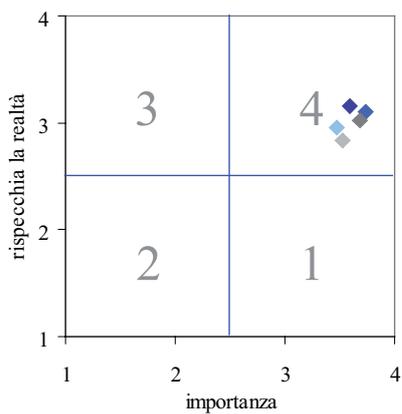
Per valutare i bisogni inerenti alle relazioni tra la scuola e le famiglie sono stati creati sei *item*.

- *L'istituto scolastico deve informare i genitori sulle proprie attività.*
- *I genitori devono essere ben accolti nell'istituto scolastico.*
- *I genitori devono essere disponibili a collaborare con l'istituto scolastico.*
- *L'istituto scolastico deve informare i genitori sulla situazione scolastica dei loro figli.*
- *I genitori devono informarsi sulla situazione scolastica dei propri figli.*
- *Tra docenti e genitori devono esserci buoni rapporti.*

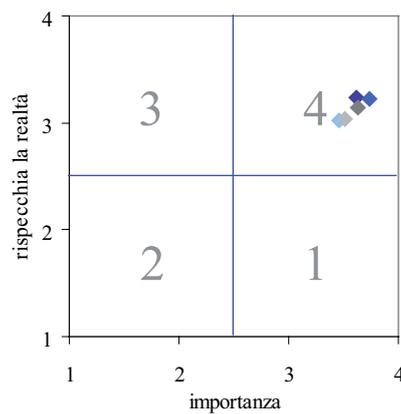
Figura B6.2.

Necessità di migliorare le relazioni tra scuola e famiglia secondo i diversi gruppi di attori

L'istituto scolastico deve informare i genitori sulle proprie attività

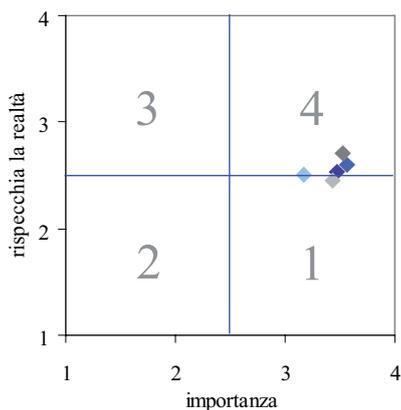


I genitori devono essere ben accolti nell'istituto scolastico

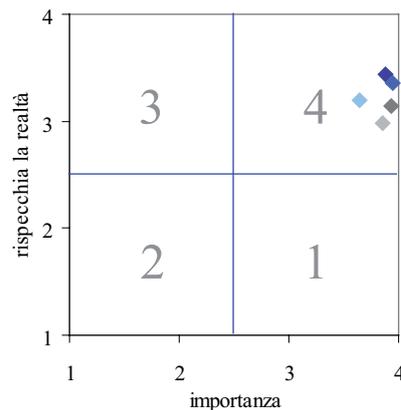


◆ docenti ◆ studenti ◆ dirigenti ◆ genitori ◆ maestri tirocinio

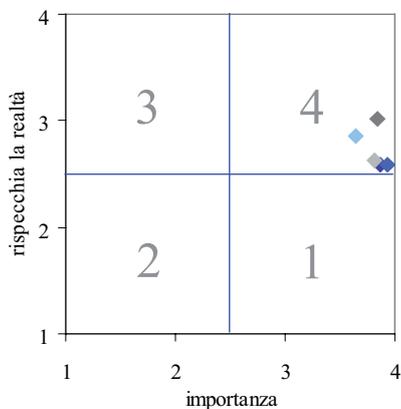
I genitori devono essere disponibili a collaborare con l'istituto scolastico



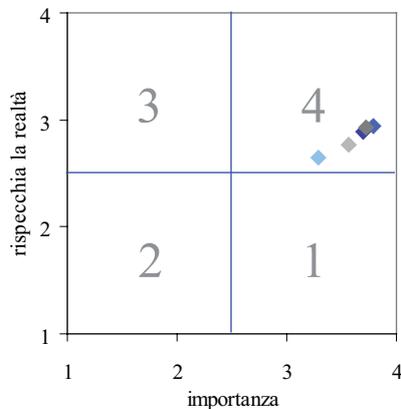
L'istituto scolastico deve informare i genitori sulla situazione scolastica dei loro figli



I genitori devono informarsi sulla situazione scolastica dei propri figli



Tra docenti e genitori devono esserci buoni rapporti



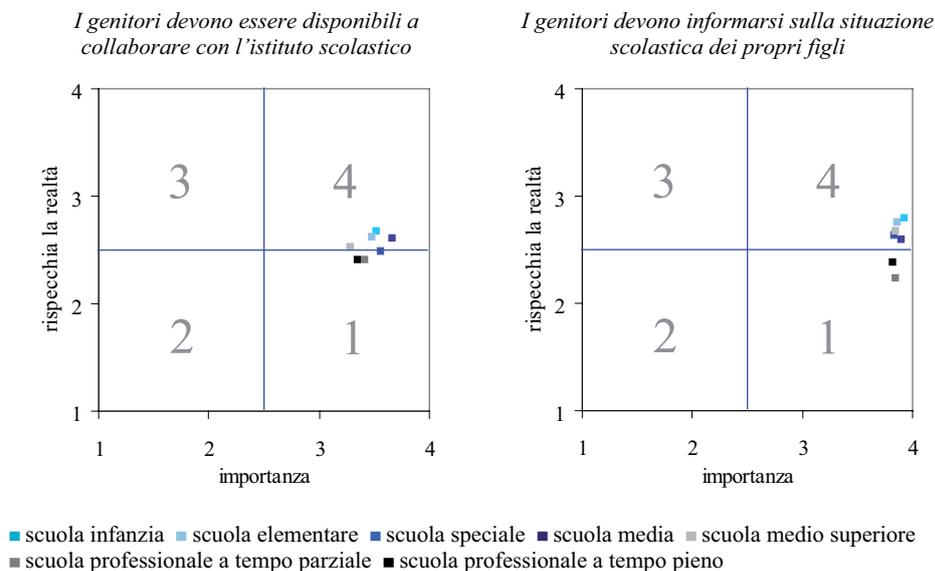
◆ docenti ◆ studenti ◆ dirigenti ◆ genitori ◆ maestri tirocinio

Anche per quanto riguarda le relazioni tra scuola e famiglia troviamo un quadro simile a quello emerso per le relazioni all'interno della scuola. Tutti i gruppi di attori si situano nel quarto quadrante, si può quindi ritenere che essi siano piuttosto soddisfatti dei differenti aspetti che toccano le interazioni tra scuola e famiglia. L'unica eccezione riguarda l'affermazione *I genitori devono essere disponibili a collaborare con l'istituto scolastico* per la quale i maestri di tirocinio si situano, anche se di poco, nel primo quadrante, reputandolo un elemento importante però non abbastanza presente nella realtà. Essi sentono quindi il bisogno di una maggiore disponibilità da parte dei genitori a collaborare con la scuola. Si può aggiungere che gli studenti per questa affermazione si trovano esattamente sul confine tra il primo e il quarto quadrante.

B. I risultati

Figura B6.3.

Necessità di migliorare le relazioni tra scuola e famiglia secondo l'ordine di scuola dei **docenti**



Più nel dettaglio, se analizziamo le risposte dei docenti rispetto all'ordine scolastico in cui insegnano e degli studenti in merito a quello frequentato esistono delle differenze interessanti nel valutare le necessità legate alle relazioni tra scuola e famiglia. I docenti che sono attivi nelle scuole professionali (sia a tempo pieno sia a tempo parziale) e gli studenti che frequentano le scuole professionali a tempo parziale considerano che i genitori debbano essere più disponibili a collaborare con l'istituto scolastico. Anche i dirigenti scolastici che operano nelle scuole medie superiori hanno un'opinione simile. Mentre i docenti e gli studenti che rispettivamente insegnano e apprendono nelle scuole medie e scuole medie superiori, situandosi nel quarto quadrante, non sentono questa necessità.

I docenti e i dirigenti che operano nelle scuole professionali, rispetto ai loro colleghi che lavorano in altri tipi di scuole, ritengono inoltre che i genitori debbano informarsi maggiormente sulla situazione scolastica dei propri figli. Essi considerano questo elemento importante ma non abbastanza presente nella situazione attuale.

Non bisogna dimenticare di approfondire anche il parere dell'altra parte presa in causa nei rapporti scuola-famiglia, vale a dire i genitori. Come abbiamo visto in precedenza essi non reputano che ci sia particolarmente bisogno di un miglioramento della qualità delle relazioni tra scuola e famiglia. Questa percezione non cambia analizzando l'opinione dei genitori suddivisi per ordine di scuola frequentato da almeno un figlio oppure per luogo di nascita.

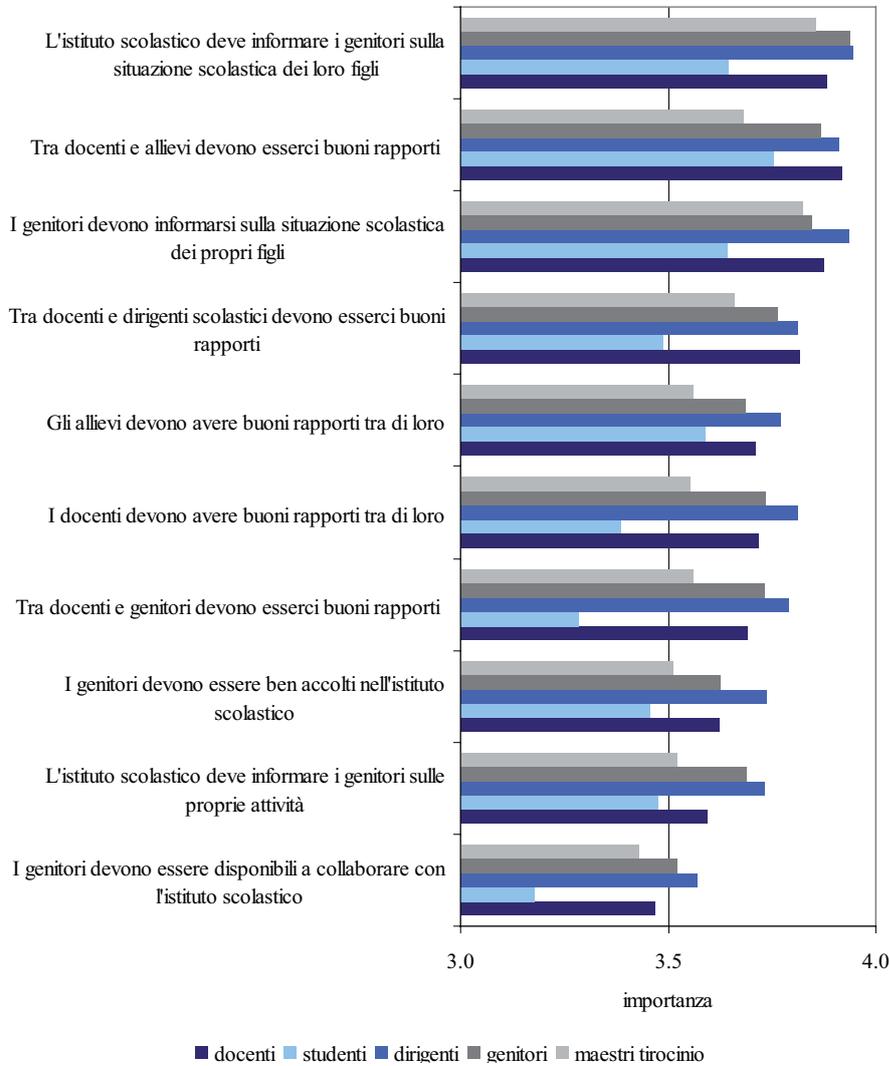
Per quanto riguarda la distinzione tra uomini e donne esistono delle differenze all'interno dei diversi gruppi di persone interpellati inerenti alle relazioni

tra scuola e famiglia. In particolare, i docenti rispetto alle loro colleghe si posizionano nel primo quadrante, seppure molto vicini alla linea di demarcazione tra il primo e il quarto quadrante, per quanto riguarda le affermazioni *I genitori devono essere disponibili a collaborare con l'istituto scolastico* e *I genitori devono informarsi sulla situazione scolastica dei propri figli*. Anche le studentesse reputano che ci sia un bisogno piuttosto acuto di una maggiore collaborazione e disponibilità da parte dei genitori nei confronti dell'istituto scolastico, sebbene si situino vicino alla linea di confine tra il primo e il quarto quadrante. Al contrario la percezione di dirigenti, genitori e maestri di tirocinio non si distingue in base al sesso.

6.3. L'importanza attribuita alle relazioni nella scuola e tra scuola e famiglia

Figura B6.4.

Importanza delle relazioni nella scuola e tra scuola e famiglia secondo i diversi gruppi di attori



I diversi gruppi di attori coinvolti nell'indagine condividono l'opinione che i tre aspetti più importanti riguardanti le relazioni a scuola sono la presenza di buone relazioni tra docenti e allievi, il fatto che la scuola deve informare i genitori sulla situazione scolastica dei figli e viceversa le famiglie devono informarsi su questa situazione. Mentre la disponibilità dei genitori a collaborare con l'istituto scolastico è l'elemento giudicato meno importante (la media delle risposte supera

comunque il 3.0 quindi la soglia dell'abbastanza importante) da tutti i gruppi di persone interpellati, in particolare dagli studenti.

Sintesi

Dalle risposte date dai diversi gruppi di attori non emergono particolari esigenze di miglioramento per quanto riguarda le relazioni nella scuola tra docenti e/o allievi, esse sono infatti percepite in maniera piuttosto positiva.

Sono invece più sfumate le opinioni di docenti, dirigenti e maestri di tirocinio in merito alle interazioni tra scuola e famiglia. In particolare, i docenti e i dirigenti che operano nelle scuole professionali sono dell'opinione che i genitori dovrebbero informarsi maggiormente in merito alla situazione scolastica dei propri figli. Inoltre un'altra necessità emersa dai docenti delle scuole professionali (sia a tempo pieno sia a tempo parziale) unitamente a quelli delle scuole speciali, ai dirigenti delle scuole medie superiori, ai maestri di tirocinio e agli studenti delle scuole professionali a tempo pieno riguarda il fatto che secondo loro i genitori dovrebbero essere più disponibili a collaborare con la scuola. Al contrario, i genitori esprimono soddisfazione in merito alle relazioni tra scuola e famiglia e non auspicano alcun miglioramento, indipendentemente dal tipo di scuola frequentato da almeno un figlio.

7. Il benessere degli allievi

Nel 1993 l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), il Consiglio d'Europa e quello dell'Unione europea hanno deciso di lanciare in modo congiunto il progetto *Réseau Européen des Ecoles en Santé* (REES), al quale ha aderito anche la Svizzera. Sul piano teorico questa rete si fonda sui principi definiti nella *Carta di Ottawa* per la promozione della salute. Le scuole all'interno di questa rete sono quindi considerate come delle entità istituzionali chiamate a promuovere la salute nel contesto scolastico. Questo dimostra come il tema del benessere a scuola sia importante e sentito anche a livello svizzero. In effetti, star bene a scuola è un diritto. Gli autori del rapporto *Santé Canada* (1999) affermano che per i giovani, vivere, crescere e apprendere in un contesto sicuro e senza violenza è importante sia per il loro sviluppo ottimale, sia per la loro salute e per il loro benessere. La scuola deve essere quindi un luogo che favorisce la promozione della salute e del benessere, e che ricerca soluzioni ai problemi e ai conflitti. Infatti, percepire di vivere in un contesto dove ci si sente sicuri, in cui vengono favoriti degli scambi relazionali efficaci tra i differenti attori della scuola (docenti, allievi e genitori) e dove tutti sono trattati nel modo corretto, influenza in modo importante il successo scolastico (Janosz et al., 1998).

Nella nostra indagine abbiamo studiato il tema del benessere degli allievi¹ riferendoci a tre differenti dimensioni: i problemi della violenza, il carico di lavoro e la soddisfazione in merito a vari aspetti legati alla scuola. Nei seguenti paragrafi daremo alcune definizioni e citeremo diverse ricerche che ci permetteranno di avere una visione generale di queste tre problematiche.

Problemi di violenza nell'istituto scolastico

Negli ultimi tempi i media, i dibattiti pubblici e politici hanno posto l'accento sempre più spesso sul tema delle inciviltà, della violenza e dell'insicurezza a scuola. Che significato si può dare al termine di *violenza*? Clémence, Rochat, Carlotzsis, Dumont, Engloff e Kaiser (2001) intendono delle aggressioni intenzionali

1. Le domande del questionario concernenti questo tema sono state rivolte solo agli studenti.

B. I risultati

con l'obiettivo dichiarato di nuocere a qualcun altro. Dare una definizione di *violenza* in un contesto più specifico come quello scolastico risulta più problematico soprattutto perché può essere legata all'identità della persona che giudica gli atti aggressivi. A questo proposito Coslin (citato da Clémence et al., 2001) afferma che allievi e insegnanti possono avere una concezione differente: i primi li soppesano pensando se sono inadeguati in un contesto scolastico mentre i secondi li giudicano secondo il grado di perturbazione che arrecano. Per esempio, gli allievi valutano in maniera più grave l'essere maleducati con persone di statuto superiore che dare un calcio a un compagno e i docenti viceversa.

Sempre gli stessi autori (Clémence et al., 2001) hanno analizzato il problema della violenza nelle scuole elementari e medie svizzere, rilevando che per quanto riguarda la loro frequenza i furti superano di numero sia i danni alla proprietà sia le azioni che nuocciono all'integrità fisica. Gli allievi che si recano a scuola a piedi sono più spesso vittime di episodi di violenza. Le estorsioni, le minacce con un'arma da fuoco e la violenza sessuale restano episodi marginali. Inoltre, chi compie atti incivili sono meno numerosi delle vittime.

Se ci riferiamo alle scuole del nostro Cantone, esse sono generalmente percepite come dei luoghi sicuri, dove il problema della violenza è apparentemente poco sentito. A conferma di questo, i dati relativi ai 1136 allievi della Svizzera italiana (dalla quinta elementare alla quarta media), raccolti nel 2006 dall'indagine quadriennale sulla salute e le dipendenze dei giovani svolta dall'Istituto per la prevenzione dell'alcolismo e altre dipendenze (ISPA) (Delgrande Jordan, Kueding, Kuntsche, Annaheim & Schmid, 2007)², hanno messo in evidenza che più dell'84% degli studenti ticinesi di 14 e 15 anni afferma di non aver mai vissuto situazioni di violenza (essere picchiato, minacciato, derubato, ecc.) all'interno dell'istituto scolastico durante gli ultimi mesi. Si incontrano percentuali solo leggermente inferiori per quanto riguarda l'essere intimoriti (il 77%) e in questo caso le risposte comprendono gli studenti dagli 11 ai 15 anni.

Clémence et al. (2001) fanno notare che quasi tutti hanno l'impressione che la violenza a scuola stia aumentando sempre di più. Questa opinione è però smentita confrontando i dati degli allievi ticinesi, che avevano partecipato all'inchiesta dell'ISPA nel 1998 (Inderwildi Bonivento, L., 2001) con quelli descritti nel paragrafo precedente che riguardano il 2006. Il 63% degli intervistati (dagli 11 ai 15 anni) nel 1998 ha affermato di non essere mai stato intimorito durante l'anno scolastico. Se ci riferiamo a un periodo di tempo più corto, il 69% dei giovani ticinesi presenti nell'indagine ha dichiarato di non aver mai vissuto situazioni di violenza (essere picchiato, derubato, preso a schiaffi, coinvolto in una rissa, ecc.) negli ultimi 30 giorni. Quindi anche nel 1998, la scuola era considerata un luogo piuttosto sicuro. Da questi dati possiamo quindi affermare che non siamo di fronte a un aumento dei problemi di violenza a scuola, bensì a un certo calo della violenza.

Lo psicologo Kahn (1999) rende comunque attenti al fatto che nel nostro Cantone negli ultimi anni si rivela sempre più necessario disporre di strumenti che siano in grado di affrontare i disagi soprattutto dei docenti di scuola elementare e di scuola media. Egli fa notare, in ogni caso, che la frequenza e il tipo di questi comportamenti non raggiungono la violenza di alcuni istituti scolastici di altri paesi, ad esempio come quelli statunitensi.

2. *Health behaviour in school-aged children* (HBSC) è un'indagine internazionale (36 paesi coinvolti) quadriennale coordinata dall'ISPA che nel 2006 ha coinvolto 9791 giovani rappresentativi degli allievi dagli 11 ai 16 anni.

Carico di lavoro

In merito all'attribuzione del lavoro a domicilio, nell'art. 47 del *Regolamento della scuola media*³ si raccomanda di «seguire dei criteri di moderazione» (cpv. 3) e si ribadisce che le attività scolastiche a domicilio «sono assegnate quale complemento alle attività di studio e di esercitazione svolte in classe e hanno lo scopo di abituare gli allievi alle verifiche e all'approfondimento personale e di favorire la conoscenza delle attività scolastiche da parte dei genitori» (cpv. 2).

Da un'indagine (Lupi, 1990) relativa agli allievi delle scuole medie sul tema dei compiti a casa era risultato che la maggior parte di loro consacrava a questa occupazione dalle tre alle sei ore settimanali e che ciò non dipendeva dalla classe frequentata ma dal sesso: le ragazze vi dedicavano più tempo rispetto ai ragazzi. Inoltre, per gli allievi di alcune scuole medie del Cantone Ticino coinvolte nel progetto *Star bene a scuola è possibile?*⁴ i troppi lavori scritti di verifica sommativa sono una fonte di stress e gli studenti auspicano tra altri elementi anche meno compiti a casa e più lavoro in classe (Dozio, 2003).

Da un'inchiesta svolta in Ticino nel 2002 (Pini, 2002) in un liceo del Cantone Ticino, dove sono stati intervistati quasi i tre quarti degli allievi della quarta classe, emerge che essi valutano l'orario settimanale del secondo anno troppo pesante, mentre quelli degli altri anni sono giudicati accettabili. Questo giudizio è condiviso solo in parte dai docenti liceali, in quanto più della metà di loro dichiara che la griglia oraria in seconda liceo è tollerabile. Per quanto riguarda il tempo destinato allo studio (esercitazioni, preparazione a prove scritte e interrogazioni, ricerche), buona parte degli studenti (70-75%) nei primi tre anni dedica a questa attività meno di 10 ore settimanali mentre durante il quarto anno (71%) lavorano da 5 a 15 ore settimanali. Per l'autore dell'inchiesta questo carico di lavoro non è ritenuto eccessivo, considerando che si tratta di un liceo.

Soddisfazione dell'allievo in merito ad aspetti legati alla sua quotidianità scolastica

La misura della soddisfazione degli studenti può essere considerata uno degli indicatori della qualità di una scuola⁵ (Berger & Ostinelli, 2006). In particolare, si può ricorrere a questo criterio anche per valutare l'efficacia dell'insegnamento (Castoldi, 2001), purché accompagnato da altre dimensioni.

Negli ultimi anni, a livello cantonale e a livello dei singoli ordini scolastici non sono state condotte ricerche approfondite relative alla soddisfazione generale degli studenti. Le iniziative prese a riguardo provengono bensì da singoli istituti scolastici. Ad esempio alcune scuole del Cantone hanno chiesto di utilizzare il questionario *Il clima a scuola* (già citato nel capitolo B6.), che comprende una sezione dedicata alla soddisfazione degli allievi.

Vista l'importanza di questi tre argomenti legati al benessere è stata inserita nel nostro questionario una parte, destinata unicamente agli studenti, poiché sono coloro che sono toccati in prima persona da questo tema.

-
3. Regolamento della scuola media (18 settembre 1996).
 4. Questo progetto si è svolto dal 2000 al 2002 su iniziativa della Divisione della scuola del DECS e dell'Ufficio dell'insegnamento medio ed è stato sostenuto dall'Ufficio federale della sanità pubblica nell'ambito del progetto-quadro nazionale *Scuole e salute*.
 5. Invitiamo il lettore a leggere il capitolo B3.2. *La qualità della scuola* dove viene spiegato quali sono i differenti approcci per misurare la qualità della scuola.

B. I risultati

7.1. La violenza a scuola

Per quanto riguarda la violenza a scuola, abbiamo domandato agli studenti con quale frequenza durante l'anno scolastico frequentato hanno subito delle violenze psicologiche oppure fisiche. In particolare sono state formulate le seguenti domande.

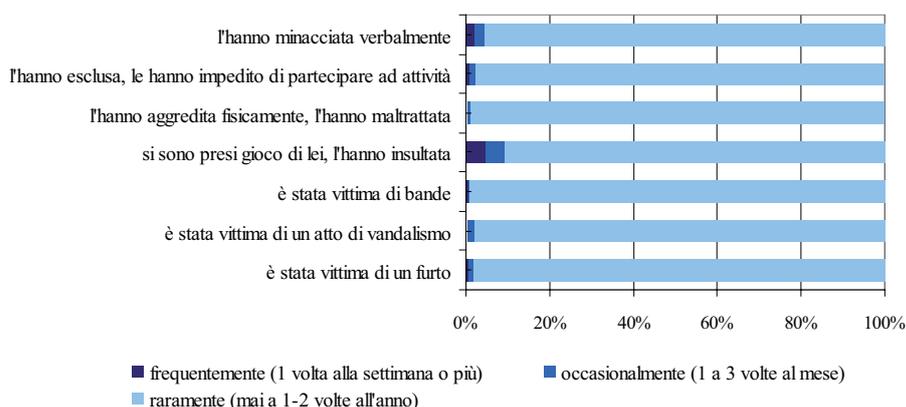
Durante l'anno scolastico con che frequenza:

- l'hanno minacciata verbalmente;
- l'hanno esclusa apposta, le hanno impedito di partecipare ad attività;
- l'hanno aggredita fisicamente, l'hanno maltrattata;
- si sono presi gioco di lei, l'hanno insultata;
- è stata vittima di bande;
- è stata vittima di un atto di vandalismo (es. rottura di un oggetto);
- è stata vittima di un furto.

Figura B7.1.

Frequenza dei comportamenti violenti vissuti a scuola

Durante questo anno scolastico, nella sua scuola:



Quasi tutti gli studenti hanno riferito di essere stati vittime solo raramente o mai (da mai a 1-2 volte all'anno) di atti di violenza a scuola. La domanda *Si sono presi gioco di lei, l'hanno insultata* è quella dove il tasso *frequentemente* e *occasionalmente* è più elevato rispetto alle altre, comunque sempre al di sotto del 10%. Al contrario, le domande *È stata vittima di bande* e *L'hanno aggredita fisicamente, l'hanno maltrattata* hanno ottenuto il tasso più alto di *raramente* (cioè da *mai* a *1-2 volte all'anno*).

Queste percentuali restano simili se suddividiamo gli studenti per scuola d'appartenenza (scuola media, scuola medio superiore e scuola professionale a tempo parziale e a tempo pieno). Non possiamo quindi affermare che vi siano delle differenze tra ordini scolastici nell'ambito dei comportamenti violenti.

Questi risultati tendenzialmente positivi non devono ovviamente in-

durre a sottovalutare la situazione per due ragioni. La prima è che in tale ambito anche percentuali molto piccole, come quelle qui riportate, vanno considerate con molta attenzione, soprattutto a livello dei singoli istituti. In secondo luogo, anche degli episodi isolati possono indurre nelle persone un senso d'insicurezza e disagio, che può incidere negativamente sul senso di benessere.

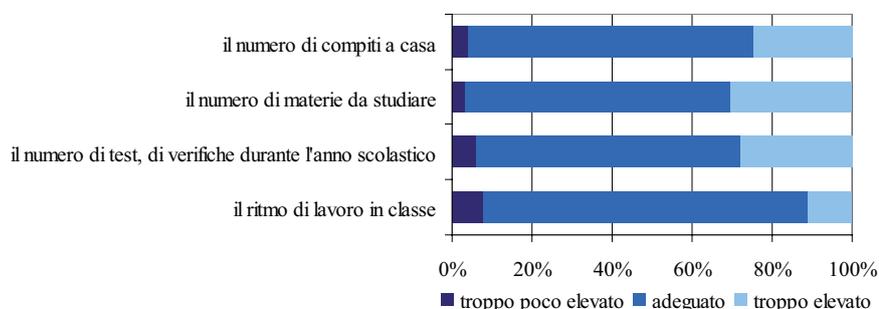
7.2. Il carico di lavoro

Per verificare quale sia il carico di lavoro degli allievi, è stato chiesto loro di fornirci un giudizio sull'adeguatezza dei seguenti aspetti:

- numero di compiti a casa;
- numero di materie da studiare;
- numero di test, di verifiche durante l'anno scolastico;
- ritmo di lavoro in classe.

Figura B7.2.

Adeguatezza del carico di lavoro



La maggior parte degli studenti reputa il carico di lavoro adeguato, in modo particolare il ritmo di lavoro in classe. È importante sottolineare che il giudizio sui vari aspetti relativi al carico di lavoro non dipende né dall'ordine né dall'anno scolastico frequentati dagli alunni: ad esempio essere un allievo di prima o di quarta di una scuola medio superiore non incide sul giudizio attribuito al carico di lavoro.

7.3. La soddisfazione degli allievi della loro scuola e di altri aspetti legati alla scuola

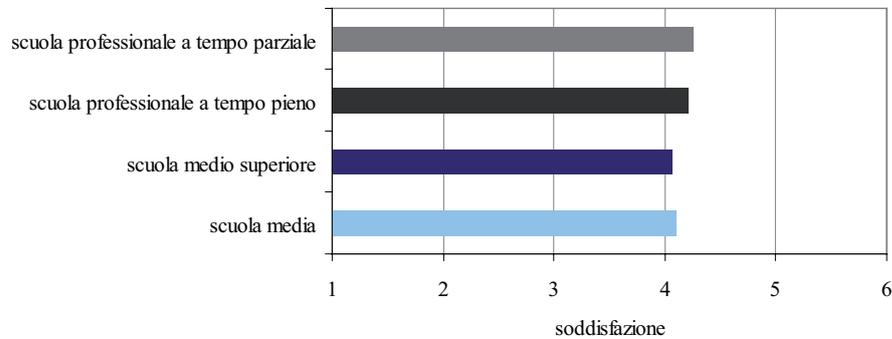
Nei paragrafi seguenti analizzeremo innanzitutto le risposte date alla domanda sulla soddisfazione generale della propria scuola, confrontando le diverse categorie di studenti. In seguito, riporteremo i risultati ottenuti nelle affermazioni relative alla soddisfazione di alcuni aspetti riferiti alla scuola frequentata, segnalando anche in questo caso eventuali differenze nelle risposte tra allievi di tipi di scuola differenti.

B. I risultati

In merito alla soddisfazione generale dell'allievo abbiamo domandato:
– *in che misura è soddisfatto della sua scuola?*

Figura B7.3.

Soddisfazione degli **allievi** della loro scuola secondo l'ordine scolastico frequentato
(1 = completamente insoddisfatto / 6 = completamente soddisfatto)



Gli studenti sono mediamente abbastanza soddisfatti della loro scuola. Questo giudizio piuttosto positivo resta omogeneo se distinguiamo l'opinione degli studenti in base a determinate loro caratteristiche. In effetti, esso non dipende né dall'ordine scolastico, né dall'anno frequentati dagli studenti. Anche l'origine sociale, il luogo di nascita (nato in Ticino/fuori cantone) e il sesso non influenzano la loro opinione.

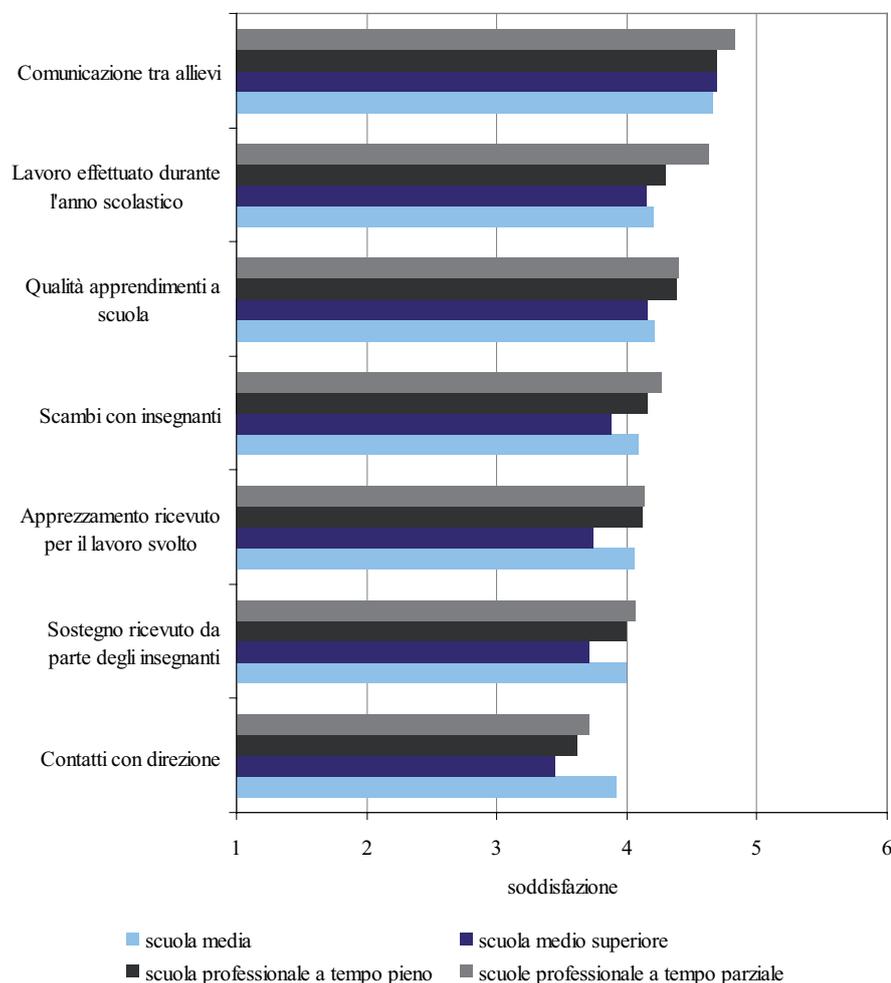
In secondo luogo abbiamo domandato il grado di soddisfazione relativo ad alcuni aspetti specifici legati alla vita scolastica, formulando le seguenti domande riprese dal questionario *Il clima a scuola*, citato nel capitolo B6. *Le relazioni*.

In che misura è soddisfatto...

- degli scambi che ha con i suoi insegnanti?
- dei contatti che ha con la direzione?
- della comunicazione tra gli allievi?
- della qualità di quello che impara (lezioni) a scuola?
- del sostegno che riceve da parte degli insegnanti?
- del lavoro che ha effettuato durante quest'anno scolastico nella sua scuola?
- dell'apprezzamento che riceve per il suo lavoro a scuola?

Figura B7.4.

Soddisfazione degli **allievi** di alcuni aspetti legati alla scuola secondo l'ordine scolastico frequentato (1 = completamente insoddisfatto / 6 = completamente soddisfatto)



In generale, gli studenti si reputano abbastanza soddisfatti di tutti gli aspetti legati alla scuola considerati nel questionario. Questo risultato rispecchia quello che finora è emerso dalle risposte degli allievi degli istituti scolastici che hanno compilato il questionario *Il clima a scuola*.

Tra tutte le dimensioni, la comunicazione tra allievi è quella per cui tutti gli studenti dimostrano più soddisfazione, al contrario, i contatti con la direzione è quella che ne riscuote meno.

Le uniche differenze di opinione affiorano tra gli studenti che frequentano le scuole medie superiori e quelli delle scuole professionali a tempo parziale: i primi sono meno soddisfatti in merito al lavoro effettuato durante l'anno scolastico rispetto ai secondi. L'origine sociale e il sesso degli studenti non sembrano invece influire sul grado di soddisfazione rispetto ai differenti aspetti analizzati.

Sintesi

In generale emerge che tra gli studenti che frequentano gli ordini scolastici considerati nella nostra indagine regni un certo benessere per quanto riguarda la vita scolastica.

Per quanto riguarda i problemi di violenza, quasi la totalità degli studenti intervistati afferma di non subire mai o soltanto raramente atti di violenza. Possiamo quindi dedurre che le nostre scuole sono dei luoghi in generale relativamente sicuri. Sembrerebbe comunque esserci una leggera tendenza a subire violenza verbale piuttosto che fisica, sebbene anch'essa molto limitata. Bisogna inoltre sottolineare che anche se il numero di allievi che subiscono atti violenti è ristretto, ci sono comunque i compagni che assistono a queste azioni. Questi ultimi potrebbero sentirsi intimoriti e a disagio, e potrebbe crearsi così un clima di insicurezza generale senza che questo comporti necessariamente l'innalzamento della frequenza degli episodi di violenza.

Gli allievi che frequentano la quarta media, le scuole medie superiori e le scuole professionali sono piuttosto soddisfatti della loro scuola, del sostegno ricevuto, dell'apprezzamento ottenuto e del lavoro svolto. Anche gli scambi che hanno con i docenti, con la direzione e con gli altri studenti sono generalmente per loro una fonte di soddisfazione.

Esiste pure un giudizio piuttosto omogeneo per quanto riguarda il carico di lavoro, la maggior parte degli studenti reputa adeguato il numero di materie da studiare, di test, di compiti e il ritmo di lavoro in classe.

8. Le transizioni

La nostra esistenza è contrassegnata da numerosi passaggi o transizioni da una situazione all'altra, che caratterizzano il percorso di vita di ogni individuo. Essi possono essere di svariata natura e avvenire durante periodi diversi. In questa ricerca è stato posto l'accento sui passaggi che avvengono nel sistema scolastico. Anche in tale ambito se ne possono distinguere di diversi tipi, come ad esempio il passaggio da una classe all'altra, da un grado scolastico o da un tipo di scuola ad un altro, fino alla transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro.

Per aiutare il giovane nelle sue scelte scolastiche e professionali, nel nostro Cantone il DECS ha al suo interno un servizio (Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale) che offre consulenze individuali e coordina le iniziative di informazione riguardo alla formazione scolastica postobbligatoria o professionale. La sua attività è indirizzata sia ad allievi, per la formazione, sia ad adulti, per riqualificazioni professionali.

Negli ultimi anni numerose ricerche si sono occupate di studiare il tema delle transizioni nel sistema scolastico. Tra queste citiamo la ricerca longitudinale condotta da Donati e Lafranchi (2007), che analizza i percorsi scolastici e professionali di circa 1400 ragazzi e ragazze ticinesi dalla fine della scuola media fino agli studi universitari e/o all'inserimento nel mondo del lavoro. Gli autori di questa indagine sottolineano che «uno fra gli elementi più significativi, progressivamente emerso dalla ricerca longitudinale, è l'affermarsi, lungo i percorsi formativi e i loro sbocchi verso gli inserimenti lavorativi, di spazi di transizione che fungono da interfaccia in situazioni di cambiamento più o meno marcate. Quelle che in passato si rivelavano perlopiù zone di passaggio automatico e prevedibile, originano oggi una serie di fenomeni particolari che si succedono nel tempo e che assumono i contorni di un processo che si rivela assai incisivo sull'evoluzione delle vicende formative e professionali e, più in generale, sui percorsi di vita delle persone coinvolte» (p. 65). Sempre più sovente quindi gli *iter* scolastici e professionali dei giovani non avvengono più in modo lineare bensì sono caratterizzati da varie *diramazioni* e cambiamenti di percorso.

B. I risultati

Altre ricerche si sono, invece, occupate di evidenziare i problemi che incontrano gli allievi quando cambiano il tipo di scuola. Ad esempio Besozzi (1988) rilevava che «nel passaggio dalle medie al liceo le difficoltà incontrate riguardano soprattutto il ritmo del lavoro scolastico e l'organizzazione dello studio personale. Inferiori sono invece state le difficoltà riguardo al rapporto con gli insegnanti, con i compagni e agli spostamenti e l'organizzazione del tempo fuori casa» (p. 43). Inoltre, da un'altra indagine condotta da Mossi e Traversi (1990) è emerso che i genitori dei figli che frequentavano la prima media avevano un'immagine positiva della transizione fra scuola elementare e scuola media. L'inserimento dei figli in questo nuovo ordine di scuola si è rivelato, per la stragrande maggioranza dei casi, più facile del previsto o come previsto. Infine, da un'inchiesta di Rezzonico (1989) gli apprendisti del primo anno di tirocinio erano dell'opinione che la preparazione raggiunta al termine della scuola media era buona, anche se questa scuola era giudicata molto teorica e che tendeva a preparare maggiormente a studi medio superiori.

Molteplici sono quindi gli elementi d'indagine che ruotano attorno al tema delle transizioni scolastiche. Attraverso la nostra ricerca abbiamo voluto capire se esiste l'esigenza di perfezionare il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media così come la necessità di migliorare la preparazione data dalla scuola dell'obbligo per affrontare i gradi scolastici successivi. Abbiamo pure chiesto un parere relativo al servizio che offre consulenza ai giovani per aiutarli nelle loro scelte scolastiche e professionali.

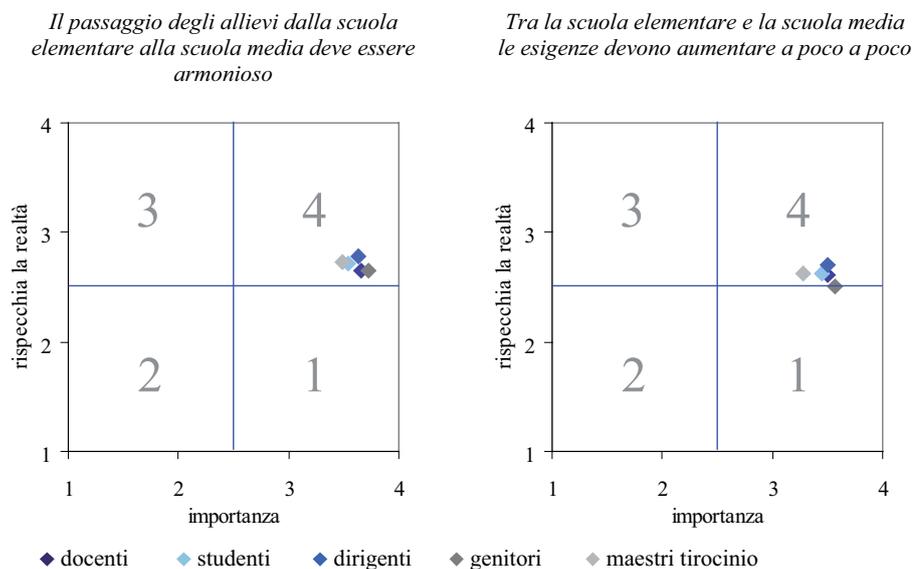
8.1. Il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media

Nel questionario sono state inserite due affermazioni, per rilevare se esiste il bisogno di migliorare il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media.

- *Il passaggio degli allievi dalla scuola elementare alla scuola media deve essere armonioso.*
- *Tra la scuola elementare e la scuola media le esigenze devono aumentare a poco a poco.*

Figura B8.1.

Passaggio dalla scuola elementare alla scuola media secondo i diversi gruppi di attori



Il giudizio in merito al passaggio dalla scuola elementare alla scuola media è abbastanza buono. Non emerge quindi il bisogno di armonizzare maggiormente questa transizione. Nemmeno l'aspetto relativo alle esigenze richieste da un grado scolastico all'altro desta preoccupazione, anche se in questo caso i genitori si trovano proprio sul confine tra il bisogno soddisfatto e quello insoddisfatto. In effetti, considerando il settore scolastico frequentato da almeno un figlio, si constata che chi ne ha almeno uno alla scuola dell'infanzia o a quella elementare manifesta la necessità di un miglioramento. Al contrario, i genitori con figli alle scuole medie e che quindi questo passaggio l'hanno già vissuto, sono piuttosto soddisfatti, benché non si discostino molto dal confine tra il primo e il quarto quadrante.

Nessuna divergenza invece di opinione in merito a entrambe le affermazioni tra gli studenti dei diversi ordini scolastici.

Riguardo ai dirigenti, gli unici a posizionarsi nel primo quadrante, ovvero ad esprimere un bisogno di miglioramento nei confronti di entrambi gli aspetti analizzati, sono quelli che operano nelle scuole comunali. Gli altri colleghi manifestano maggiore soddisfazione, valutando più positivamente la situazione attuale.

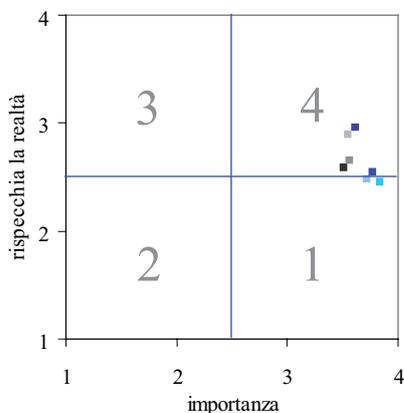
Alcune differenze affiorano pure tra docenti che lavorano in ordini di scuola diversi, come mostra nel dettaglio la figura seguente.

B. I risultati

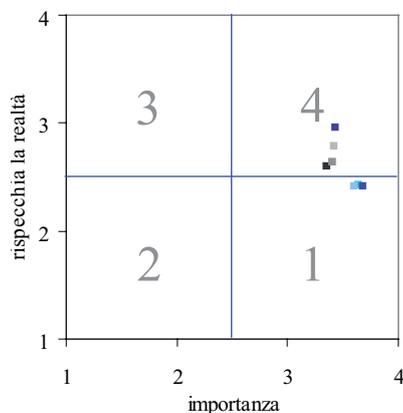
Figura B8.2.

Passaggio dalla scuola elementare alla scuola media secondo l'ordine di scuola dei docenti

Il passaggio degli allievi dalla scuola elementare alla scuola media deve essere armonioso



Tra la scuola elementare e la scuola media le esigenze devono aumentare a poco a poco



■ scuola infanzia ■ scuola elementare ■ scuola speciale ■ scuola media ■ scuola medio superiore ■ scuola professionale a tempo parziale ■ scuola professionale a tempo pieno

Come nel caso dei genitori, pure qui sono i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare, unitamente a quelli di scuola speciale, a manifestare il bisogno di migliorare la transizione dalla scuola elementare alla scuola media per quanto riguarda le esigenze richieste. Inoltre, sempre questi insegnanti ritengono che il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media debba avvenire in modo più armonioso. In questo caso i docenti di scuola speciale, sebbene si trovino nel quarto quadrante, si collocano quasi sul confine con il primo. Benché tutti gli altri insegnanti esprimano maggiore soddisfazione, sono i docenti di scuola media, seguiti da quelli delle scuole medie superiori a dare il giudizio più positivo sul fatto che attualmente il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media è armonioso e che le esigenze aumentano a poco a poco.

8.2. La preparazione data dalla scuola obbligatoria per proseguire la formazione

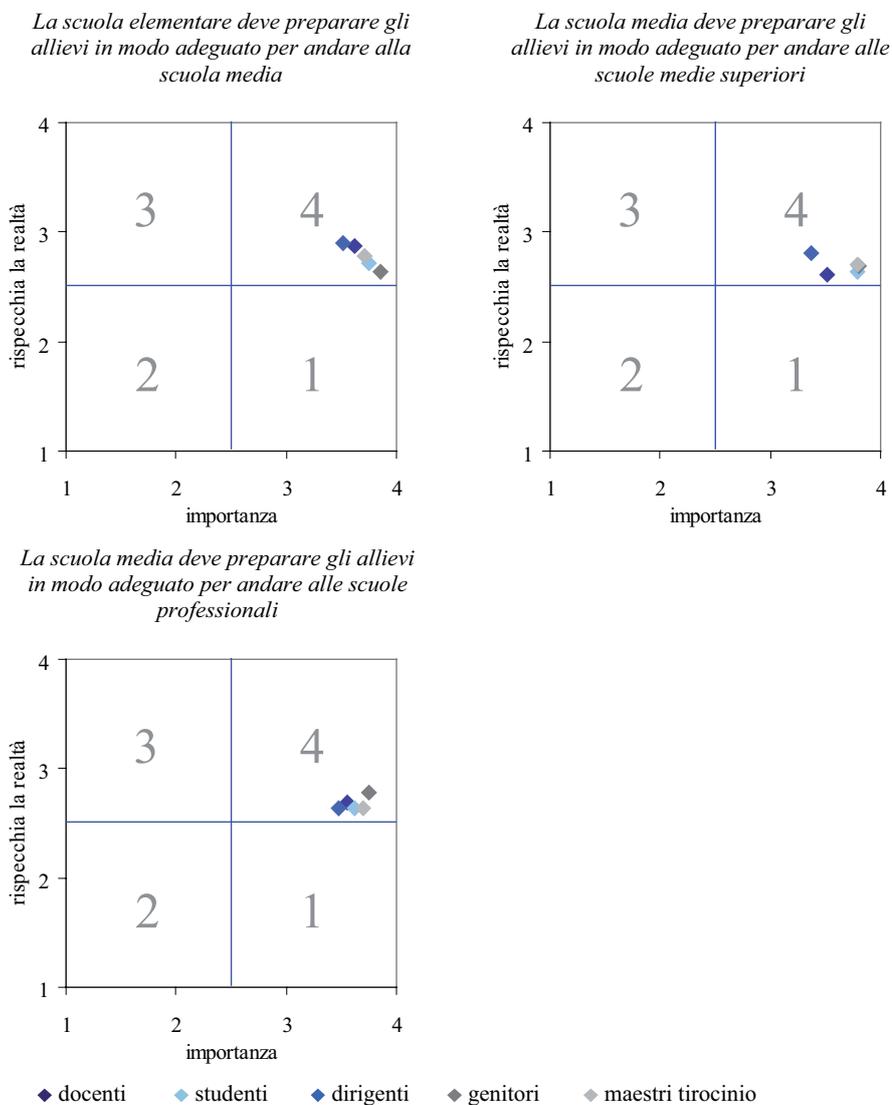
Per quanto riguarda l'esigenza di migliorare la preparazione offerta dalla scuola dell'obbligo per affrontare i successivi gradi scolastici sono state formulate le seguenti affermazioni.

- *La scuola elementare deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alla scuola media.*
- *La scuola media deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alle scuole medie superiori (liceo e scuola cantonale di commercio).*

– *La scuola media deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alle scuole professionali (scuole per apprendisti e scuole professionali a tempo pieno).*

Figura B8.3.

Preparazione della scuola per proseguire la formazione secondo i diversi gruppi di attori



Complessivamente, tutti i gruppi di persone coinvolti nell'indagine sono abbastanza soddisfatti della preparazione che offre la scuola dell'obbligo per affrontare le formazioni successive. Non si sente quindi il bisogno di migliorare questo aspetto.

B. I risultati

L'opinione dei genitori nei confronti della preparazione data dalla scuola media per affrontare una scuola postobbligatoria non diverge se si considera il tipo di scuola frequentato da almeno un figlio: tutti esprimono una certa soddisfazione. Più contestata è la preparazione fornita dalla scuola elementare per affrontare la scuola media. Infatti, i genitori con almeno un figlio in una scuola professionale a tempo pieno ritengono che essa andrebbe migliorata, mentre quelli con almeno un figlio nella scuola media si trovano quasi sul confine tra bisogno soddisfatto e insoddisfatto, sebbene si collochino nel quarto quadrante.

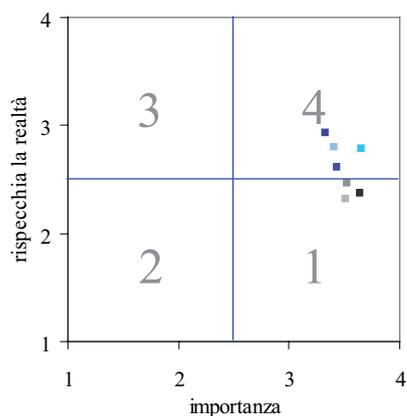
Riguardo al parere degli studenti secondo la scuola frequentata, l'unico aspetto controverso è la preparazione offerta dalla scuola media per affrontare una scuola medio superiore: gli studenti che frequentano quest'ultimo tipo di scuola si situano esattamente sul confine tra il bisogno di miglioramento e la soddisfazione, mentre gli altri si ritengono abbastanza soddisfatti.

Valutando l'ordine di scuola dei docenti si riscontrano alcune divergenze d'opinione, per quanto concerne la preparazione della scuola media per affrontare una scuola postobbligatoria, come illustra la figura seguente.

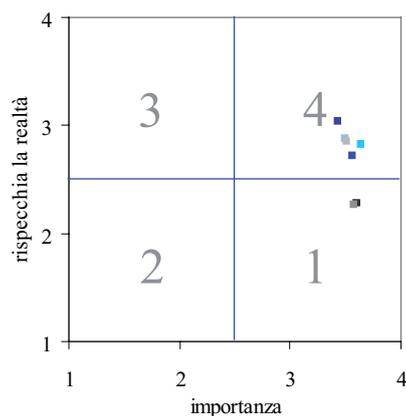
Figura B8.4.

Preparazione della scuola media per proseguire la formazione secondo l'ordine di scuola dei **docenti**

La scuola media deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alle scuole medie superiori



La scuola media deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alle scuole professionali



- scuola infanzia ■ scuola elementare ■ scuola speciale ■ scuola media ■ scuola medio superiore
- scuola professionale a tempo parziale ■ scuola professionale a tempo pieno

In effetti, i docenti delle scuole medie superiori e quelli delle scuole professionali (a tempo pieno e a tempo parziale), posizionandosi nel primo quadrante, auspicano un miglioramento della preparazione dell'allievo da parte della scuola media per affrontare una scuola medio superiore. Per quanto riguarda invece la preparazione per frequentare una scuola professionale, sono unicamente i docenti di quest'ordine di scuola a palesare la necessità di un miglioramento, mentre gli al-

tri, compresi i docenti delle scuole medie superiori, esprimono una moderata soddisfazione.

Per i dirigenti scolastici si presenta più o meno la medesima situazione: nel primo caso sono i dirigenti delle scuole medie superiori, posizionandosi nel primo quadrante, a giudicare la situazione poco soddisfacente, mentre nel secondo caso sono quelli che lavorano nelle scuole professionali.

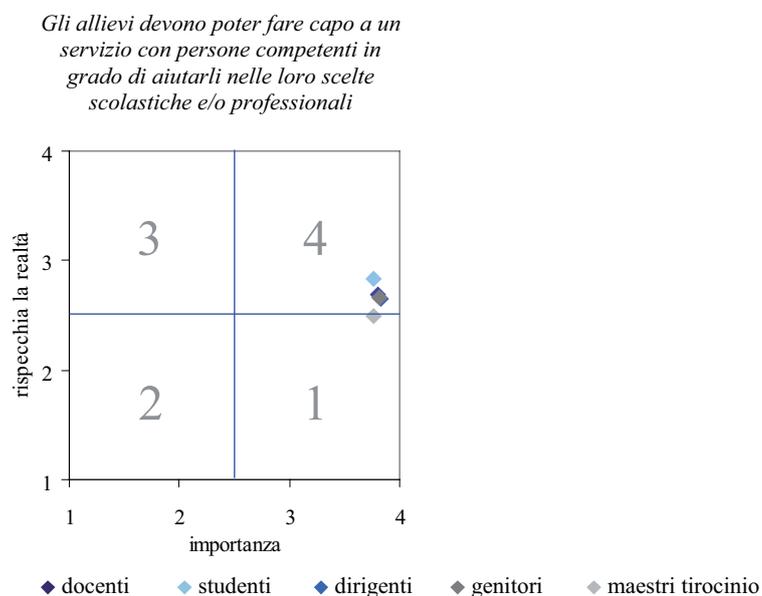
8.3. Le scelte scolastiche e professionali

Per questo sottocapitolo abbiamo inserito nel questionario un'unica affermazione riguardante la necessità di avere un servizio con persone competenti che possano aiutare il giovane nelle sue scelte scolastiche e professionali.

- *Gli allievi devono poter fare capo a un servizio con persone competenti in grado di aiutarli nelle loro scelte scolastiche e/o professionali.*

Figura B8.5.

Esigenza di un servizio con persone competenti per aiutare il giovane nelle sue scelte scolastiche e professionali secondo i diversi gruppi di **attori**



In generale, è presente una moderata soddisfazione rispetto alla qualità del servizio a cui attualmente i giovani si rivolgono per essere aiutati nelle loro scelte scolastiche e professionali. Gli unici a posizionarsi esattamente sul confine tra il bisogno soddisfatto e la necessità di miglioramento sono i maestri di tirocinio. È importante sottolineare che i fruitori di tale servizio, ossia gli studenti, non esprimono il bisogno di migliorare questa offerta.

B. I risultati

Approfondendo le analisi delle risposte fornite dagli studenti, non emergono differenze di opinioni tra allievi che frequentano ordini di scuola diversi. Neppure il fatto di essere uomo o donna, il luogo di nascita o l'origine sociale influenzano il loro giudizio in merito al servizio di consulenza a cui possono fare capo per essere aiutati nelle loro scelte scolastiche e professionali.

Anche tra i genitori con figli in tipi differenti di scuola i pareri non dissentono. Nemmeno il loro luogo di nascita costituisce un elemento che porta a una divergenza di opinioni, tutti si ritengono abbastanza soddisfatti.

Tra i docenti invece quelli che insegnano nelle scuole professionali (sia a tempo pieno che a tempo parziale) manifestano la necessità di migliorare tale servizio, al contrario degli altri colleghi che si ritengono moderatamente soddisfatti, soprattutto quelli di scuola media. Pure i dirigenti delle scuole comunali e quelli delle scuole professionali, posizionandosi nel primo quadrante, esprimono la necessità di ottimizzare questo servizio. Anche in questo caso sono i dirigenti delle scuole medie a valutare più positivamente la situazione attuale.

Sintesi

Dai risultati emersi si evidenzia che il bisogno di migliorare il passaggio tra scuola elementare e scuola media viene espresso dai genitori con figli che devono ancora effettuare questa transizione e dai docenti e dirigenti che lavorano nei gradi scolastici precedenti la scuola media. I docenti e i dirigenti che invece operano in quest'ultimo grado scolastico o in uno superiore non manifestano alcun bisogno di miglioramento. Sono di questa opinione anche gli studenti che frequentano la scuola media o una scuola postobbligatoria.

Per quanto attiene alla preparazione fornita agli allievi dalla scuola obbligatoria per affrontare gradi scolastici successivi, sono prevalentemente i docenti e i dirigenti che lavorano nelle scuole postobbligatorie a mostrare l'esigenza di un miglioramento.

Riguardo al servizio che aiuta gli studenti nelle loro scelte scolastiche e professionali, tutte le categorie di genitori e di studenti si ritengono moderatamente soddisfatti. I più critici sono i docenti e i dirigenti delle scuole professionali (sia a tempo pieno che a tempo parziale) unitamente ai dirigenti delle scuole comunali: essi infatti manifestano un bisogno di miglioramento.

9. L'integrazione degli allievi

La Legge della scuola contemplando le finalità della scuola pubblica afferma che «la scuola [...] promuove il principio di parità tra uomo e donna, si propone di correggere gli scompensi socioculturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi» (art. 2, cpv. 2d). Il Consigliere di Stato Gabriele Gendotti, rifacendosi a questo principio ha affermato che «a un sistema che tende a emarginare il diverso, in nome dell'omogeneità del gruppo apprendente, per esempio una classe scolastica, il nostro cantone ha scelto la via dell'integrazione. Nella stessa classe siedono tra i banchi giovani non solo di diversa estrazione sociale, ma anche di diversa provenienza» (Gendotti, 2005). A favore dell'integrazione di queste persone, sempre la Legge della scuola recita che «nelle scuole di ogni ordine e grado possono essere organizzati corsi di lingua italiana per allievi di altra lingua che non sono in grado di seguire normalmente l'insegnamento e, in particolare, iniziative per favorire l'integrazione scolastica degli allievi provenienti da paesi non italofoni, nella salvaguardia della loro identità culturale» (art. 72, cpv. 1). Per quanto riguarda invece l'integrazione di allievi con difficoltà di adattamento o di apprendimento scolastico, in aiuto al docente sono istituiti i servizi di sostegno pedagogico della scuola dell'infanzia, della scuola elementare e della scuola media (Legge della scuola, art. 63).

Se da un lato quindi la scelta dell'integrazione è stata riconosciuta come vincente, dall'altro non bisogna dimenticare che gestire l'eterogeneità delle classi, con allievi differenti per provenienza e cultura o con allievi problematici richiede un enorme investimento d'energia, prevalentemente da parte dei docenti. Soprattutto la gestione di allievi problematici crea spesso grosse difficoltà a chi insegna. Come sostiene lo psicologo e terapeuta familiare Kahn «il docente (scuola elementare) o i docenti (scuola media) confrontati con dei problemi di comportamento a volte anche violenti dell'allievo si trovano alle prese con situazioni difficilmente gestibili» (1999, p. 5). Spesso per l'inserimento di queste casistiche nelle classi sono quindi richieste particolari risorse umane e di conseguenza anche un adeguato contributo finanziario. A proposito di quest'aspetto nel 2002 il Consiglio di

B. I risultati

Stato ha deciso di destinare una parte dell'importo complessivo a sua disposizione per far fronte ai *nuovi compiti della scuola*, tra cui il miglioramento della gestione degli allievi *difficili* (Driussi, 2002). La scelta politica di favorire, con la messa a disposizione di particolari risorse umane e finanziarie, l'inserimento di allievi che presentano delle diversità nelle classi normali alla lunga è sicuramente pagante in quanto «previene possibili forme di emarginazione o di esclusione, e l'esclusione in età scolastica può essere premonitrice di ben altre forme di esclusione in età adulta» (Erba, 2001, p. 2).

Alla luce di queste riflessioni, nella nostra indagine abbiamo considerato sia l'eterogeneità culturale sia l'aspetto legato all'integrazione in classi normali di ragazzi con problemi di apprendimento e/o di comportamento. Più precisamente abbiamo voluto rilevare in quale misura il principio dell'integrazione adottato dalla scuola ticinese è un obiettivo condiviso non solo dagli operatori scolastici ma anche dagli stessi studenti e dai loro genitori.

9.1. L'integrazione di studenti di diversa provenienza e cultura

L'obiettivo di questo sottocapitolo è da un lato di rilevare se esiste l'esigenza di migliorare e/o potenziare le misure di sostegno destinate agli allievi di diversa provenienza e cultura e dall'altro di sondare la capacità dei docenti di gestire questa eterogeneità. Gli *item* creati sono i seguenti.

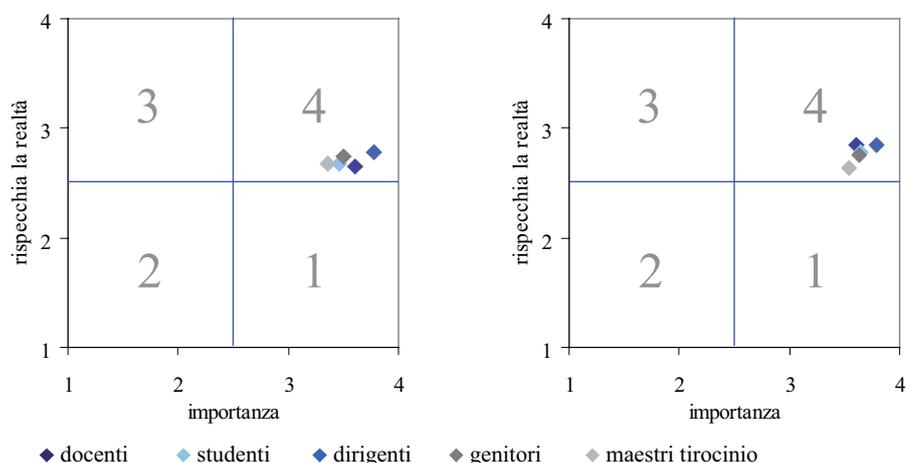
- *Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi di diversa provenienza e cultura per garantire il loro inserimento nelle classi normali.*
- *I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi di diversa provenienza e cultura.*

Figura B9.1.

Necessità d'integrazione in classi normali di studenti di diversa provenienza e cultura secondo i diversi gruppi di attori

Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi di diversa provenienza e cultura per garantire il loro inserimento nelle classi normali

I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi di diversa provenienza e cultura



In generale, l'inserimento di allievi di diversa provenienza e cultura in classi normali è ritenuto importante e rispecchia abbastanza bene la realtà (tutti gli interpellati si situano nel quarto quadrante). Ciò significa che attualmente non si sente un bisogno acuto di migliorare o potenziare né le misure di sostegno adottate, né la preparazione dei docenti per la gestione dell'eterogeneità culturale. Neanche considerando gli ordini di scuola in cui operano i docenti e i dirigenti scolastici emergono delle differenze. Inoltre, tutti gli studenti indistintamente dal tipo di scuola frequentata, dal luogo di nascita o dall'origine sociale si rivelano piuttosto soddisfatti. Anche i genitori, a prescindere dalla scuola frequentata da almeno un figlio non esprimono attualmente il bisogno di ottimizzare questi elementi legati all'inserimento in classi normali di allievi di diversa provenienza e cultura.

9.2. L'integrazione di studenti con difficoltà di apprendimento e comportamentali

Per questa parte dell'indagine che mira a sondare se esiste la necessità di potenziare e/o migliorare le misure di sostegno per l'inserimento dei casi difficili in classi normali e se è richiesto un miglioramento della capacità dei docenti per la loro gestione, sono state elaborate le seguenti affermazioni.

- *Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi che hanno particolari difficoltà di apprendimento per garantire il loro inserimento in classi normali.*

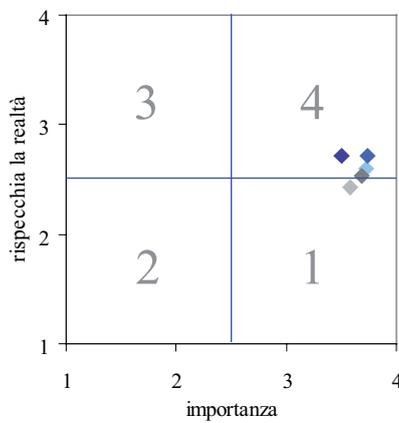
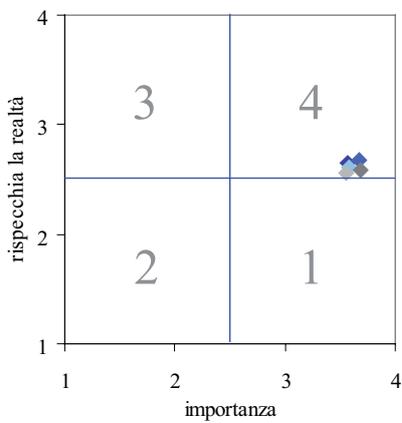
B. I risultati

- *I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi con difficoltà di apprendimento.*
- *Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi che hanno particolari difficoltà di comportamento per garantire il loro inserimento in classi normali.*
- *I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi con difficoltà di comportamento.*

Figura B9.2.
Necessità d'inserimento in classi normali di studenti con difficoltà di apprendimento e di comportamento secondo i diversi gruppi di **attori**

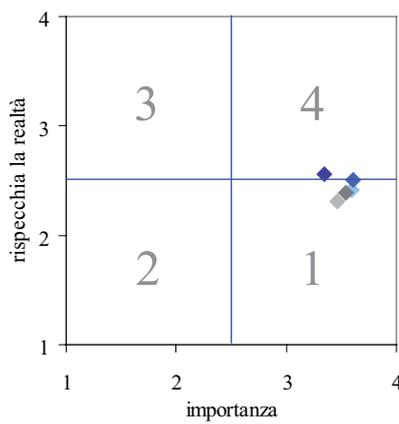
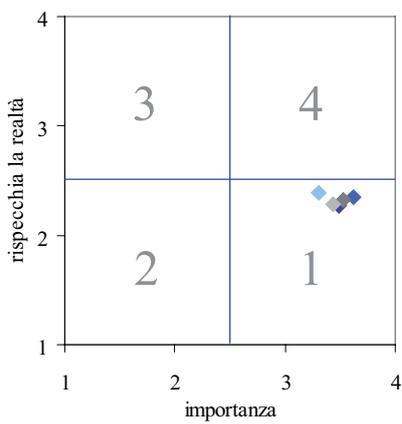
Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi che hanno particolari difficoltà di apprendimento per garantire il loro inserimento in classi normali

I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi con difficoltà di apprendimento



Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi che hanno particolari difficoltà di comportamento per garantire il loro inserimento in classi normali

I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi con difficoltà di comportamento



◆ docenti ◆ studenti ◆ dirigenti ◆ genitori ◆ maestri tirocinio

In merito alla messa in atto di misure adeguate di sostegno per allievi con difficoltà, tutti i diversi gruppi di attori coinvolti nell'indagine sono concordi nell'esprimere il bisogno di potenziare quelle che garantiscono l'inserimento in classi normali di allievi con problemi comportamentali piuttosto che quelle indirizzate a chi ha difficoltà di apprendimento, nei confronti di queste ultime si esprime maggiore soddisfazione, sebbene moderata. Il giudizio rimane invariato tra i docenti dei diversi ordini scolastici.

Tra i dirigenti, quelli delle scuole medie superiori, al contrario dei loro colleghi, manifestano anche il bisogno di migliorare e/o potenziare le misure nei confronti di allievi con problemi di apprendimento. Anche nel caso degli studenti, gli unici a manifestare tale bisogno sono coloro che frequentano una scuola medio superiore.

Riguardo alla capacità dei docenti di sapere gestire i casi difficili, troviamo alcune divergenze di opinione tra le diverse categorie di persone interpellate. Ad esprimere insoddisfazione in merito alla capacità dei docenti di gestire allievi con difficoltà di apprendimento sono i maestri di tirocinio, gli studenti delle scuole medie superiori e i genitori con almeno un figlio in questo ordine scolastico e in una scuola professionale a tempo pieno, gli altri non esprimono un bisogno acuto di miglioramento, anche se la soddisfazione è piuttosto moderata. Non c'è nessuna differenza nel tipo di bisogno espresso tra docenti e dirigenti di diverso ordine di scuola, tutti manifestano una moderata soddisfazione.

Un maggiore malcontento da parte di più gruppi di persone affiora nei confronti della capacità dei docenti di gestire allievi con problemi comportamentali. In questo caso, i maestri di tirocinio, come pure gli studenti, indistintamente dalla scuola frequentata e i genitori, eccetto quelli con almeno un figlio alla scuola dell'infanzia, palesano l'esigenza di un miglioramento. Se si considera il settore scolastico degli operatori scolastici, i docenti di scuola speciale e quelli delle scuole professionali a tempo parziale, collocandosi nel primo quadrante, manifestano tale bisogno unitamente ai dirigenti delle scuole comunali.

Sintesi

Complessivamente, si reputa importante investire risorse per inserire in classi normali sia gli allievi di provenienza e cultura diversa sia chi manifesta difficoltà di apprendimento e/o comportamentali. La politica dell'integrazione adottata dal Ticino è pertanto appoggiata dai differenti gruppi di attori interpellati.

Per quanto concerne l'attuale soddisfazione nei confronti di queste misure, dall'indagine non affiora alcuna necessità di miglioramento e/o potenziamento di quelle indirizzate ad allievi di diversa provenienza e cultura. Nemmeno la preparazione dei docenti per gestire la multiculturalità rappresenta motivo di insoddisfazione.

Emerge invece un giudizio diverso per le misure messe in atto al fine di garantire l'integrazione in classi normali di chi ha problemi comportamentali. L'insieme di attori di tutti gli ordini di scuola considerati nell'indagine palesa la necessità di migliorare e/o potenziare tali dispositivi.

In merito invece alle misure impiegate per garantire l'inserimento in classi normali di ragazzi con problemi di apprendimento, affiora una necessità di miglioramento soltanto da parte degli studenti delle scuole medie superiori, dei dirigenti che operano in questo ordine di scuola e dei genitori con almeno un figlio alle scuole professionali a tempo pieno.

La totalità dei gruppi di docenti interpellati manifesta il bisogno di avere a disposizione maggiori e/o migliori misure di sostegno per l'inserimento in classi normali di allievi con problemi comportamentali, d'altro canto tutti mostrano soddisfazione nei confronti di quelle a favore di chi invece ha difficoltà di apprendimento. Essendo molto spesso queste due problematiche legate fra loro, si può quindi affermare che la preoccupazione maggiore degli insegnanti è quella di potenziare le misure per gestire gli allievi con problemi di comportamento piuttosto che quelle destinate ad allievi con difficoltà di apprendimento, che probabilmente sono ritenute sufficienti.

Infine, tra gli studenti e i genitori viene espresso maggiormente il bisogno di ottimizzare la preparazione dei docenti per gestire gli allievi con problemi di comportamento piuttosto che quella per far fronte a chi dimostra difficoltà di apprendimento.

10. La selezione degli allievi nella scuola obbligatoria

La selezione scolastica è un processo attraverso il quale la scuola divide e raggruppa gli alunni in base a dei criteri dati e secondo modalità diverse. Generalmente, il fondamento legittimo di selezione dovrebbe essere la competenza, misurata in maniera valida e affidabile, sulla base della quale la scuola può indirizzare l'alunno verso un determinato tipo di curriculum. Tuttavia, molto raramente la selezione si fonda unicamente su tali criteri, spesso entra in gioco l'appartenenza sociale degli allievi, che secondo la maggiore o minore prossimità con i valori veicolati dall'istituzione, può determinare una selezione che non avrebbe ragione di esistere sulla base delle sole competenze. In tal caso non è più possibile parlare di una selezione legittima, o *giusta*, ma piuttosto di un meccanismo iniquo di riproduzione delle differenze sociali. Questi fenomeni sono stati studiati a fondo da Bourdieu (Bourdieu, 1970) e sono stati confermati e rinforzati da numerosi studi, in particolare dal *Programme for international student assessment (PISA)* (Origoni, 2007).

In Ticino, la scuola elementare e il primo biennio della scuola media presentano al loro interno una struttura unitaria, mentre soltanto a partire dalla terza media i ragazzi devono scegliere tra corso base e corso attitudinale per il tedesco e la matematica; inoltre, per allievi con gravi difficoltà d'apprendimento esiste, sempre nella scuola media, il corso pratico che sostituisce una o più materie d'insegnamento per un massimo di 12 ore settimanali. Circa il 2% degli allievi, che rappresenta la percentuale più bassa in Svizzera (Berger et al., 2005), è collocata nella scuola speciale, a causa di problemi cognitivi importanti. Pensando al sistema scolastico ticinese possiamo quindi in ogni caso sostenere che «il nostro Cantone, con la scuola media, si è da tempo dotato di un sistema scolastico comprensivo, un sistema cioè nel quale confluiscono tutti gli alunni, indipendentemente dal loro profitto scolastico o da qualsiasi altra caratteristica» (Berger, 2005, p. 2).

Sebbene a livello svizzero sia sempre aperto il dibattito che vorrebbe diffondere questo modello anche negli altri cantoni, nella realtà dei fatti in Svizzera gli alunni vengono spesso divisi in base alle loro capacità, attraverso quindi una *selezione strutturale*. Essa dovrebbe favorire l'omogeneità degli studenti all'interno

B. I risultati

delle classi e quindi pure la qualità della scuola, secondo l'opinione che sia meglio separare gli allievi competenti dai più deboli. La realtà però sembra essere diversa: da un'analisi effettuata dall'OCDE nell'ambito dello studio PISA è emerso che «sono i Paesi che non operano nessuna selezione prima dei 15 anni ad ottenere la media più alta in lettura» (Berger, 2005, p. 3). Ciò non significa che una struttura comprensiva porti automaticamente a dei buoni risultati, ma attesta in maniera inequivocabile che non è vera la credenza secondo la quale i migliori allievi sarebbero *frenati* dalla presenza di compagni più deboli. A sostegno di una struttura scolastica comprensiva c'è anche la maggiore equità del sistema educativo: nei Paesi in cui essa è presente «i risultati degli alunni sono determinati più dalle loro competenze che dalla professione dei genitori» (Berger, 2005, p. 3). Pure altri studi rafforzano la tesi a favore di un sistema scolastico comprensivo (Corbett Burriss, Heubert, & Levin, 2005; Zahner Dossier, 2005).

Tra le numerose pratiche selettive, troviamo la bocciatura, con conseguente ripetizione della classe. Questa procedura può essere attuata quando il rendimento dell'allievo non raggiunge la sufficienza. Secondo Bless, Bonvin e Schüpbach (2005, p. 9) «un anno di scuola supplementare dovrebbe così permettergli di raggiungere gli obiettivi d'apprendimento previsti nel programma scolastico di un determinato anno. Il concetto pedagogico principale alla base di questa misura è quindi quello di dare all'allievo più tempo per apprendere»¹.

Nel nostro Cantone, nell'anno scolastico 2005/2006 (Rigoni, 2007), l'1.2% degli allievi di scuola elementare non è stato promosso, mentre questa percentuale si attesta sull'1.5% per quanto riguarda gli allievi di scuola media. Nella scuola elementare il tasso di bocciature più alto si ritrova per i bambini che concludono la seconda elementare (2.1%), mentre nella scuola media è al termine del primo anno che rileviamo la percentuale più alta di bocciati (2.0%). Nelle scuole postobbligatorie questi tassi aumentano fino a toccare il 27.8% per quanto attiene agli allievi che concludono la prima liceo; nelle scuole professionali questa percentuale varia molto da un tipo di scuola all'altro.

Dalle numerose ricerche effettuate finora sul tema delle bocciature emerge che «gli effetti a lungo termine di questa misura sono piuttosto preoccupanti: la bocciatura risulta uno degli indicatori principali di un'evoluzione futura negativa del percorso scolastico»² (Bless et al., 2005, p. 43). Inoltre, da quanto affiora dalla ricerca condotta da Bless et al. (2005) la decisione a favore o contro una bocciatura per un bambino debole dipende molto dalla classe che frequenta e dal suo insegnante. Questo risultato è un argomento a sfavore dell'equità delle bocciature. Inoltre, come attestano i risultati di PISA 2000 (OCDE, 2001) per migliorare l'efficacia di un sistema di formazione, le bocciature sembrano essere una misura piuttosto inutile, e soprattutto i Paesi che ottengono i migliori risultati (tra cui quelli scandinavi), hanno da tempo introdotto la promozione automatica nella scuola obbligatoria, e quindi abolito il concetto di bocciatura.

Nel nostro questionario ci siamo occupati, da un lato di verificare quale fosse in Ticino l'atteggiamento nei confronti della selezione degli allievi nella scuola dell'obbligo. Dall'altro abbiamo sondato le opinioni in merito alle bocciature, ovvero al fare ripetere l'anno scolastico agli allievi di scuola obbligatoria che non raggiungono un livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva.

1. Traduzione degli autori.

2. Traduzione degli autori.

10.1. La selezione degli allievi secondo le competenze scolastiche

Questo sottocapitolo tratta l'esigenza di selezionare gli allievi della scuola dell'obbligo (scuola elementare e scuola media) secondo le competenze scolastiche. Per raggiungere tale obiettivo sono state formulate due affermazioni.

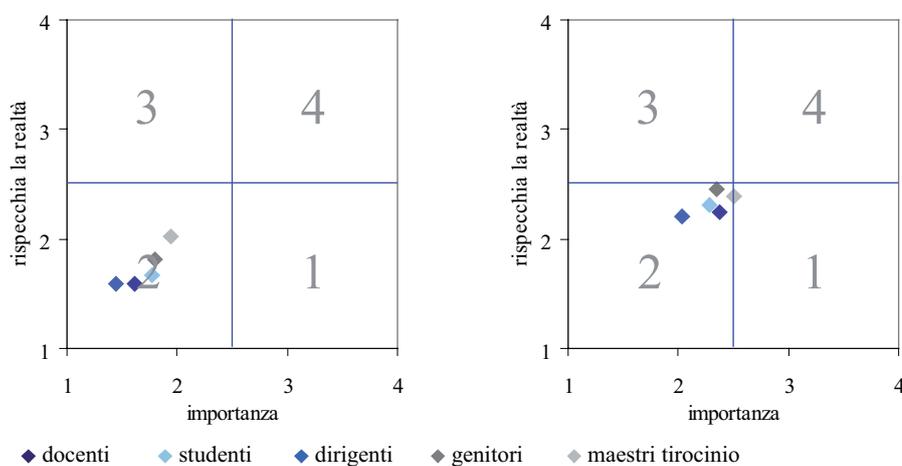
- *La scuola elementare deve dividere gli allievi in classi differenti in base alle loro competenze scolastiche.*
- *La scuola media deve dividere gli allievi in classi differenti in base alle loro competenze scolastiche.*

Figura B10.1.

Esigenza di selezionare gli allievi nella scuola obbligatoria secondo i diversi gruppi di attori

La scuola elementare deve dividere gli allievi in classi differenti in base alle loro competenze scolastiche

La scuola media deve dividere gli allievi in classi differenti in base alle loro competenze scolastiche



Tra tutte le analisi dei risultati effettuate in quest'indagine, questa è una delle poche situazioni in cui i gruppi di persone interpellati si collocano nel secondo quadrante, attribuendo scarsa importanza alla selezione nella scuola obbligatoria e soprattutto a quella nella scuola elementare. La situazione attuale è pertanto soddisfacente, dato che nella realtà in questi ordini scolastici la selezione è molto limitata. Gli unici a manifestare un'insoddisfazione, seppur piuttosto contenuta, sono i maestri di tirocinio che a livello di scuola media auspicerebbero una maggiore selezione. Ponendosi però vicino al confine con il secondo quadrante questo risultato va letto con cautela.

I giudizi dei docenti e quelli dei dirigenti non si differenziano se si considera il loro settore scolastico d'appartenenza. Anche puntando la lente sui genitori e sugli studenti, tutti si situano nel secondo quadrante, a prescindere rispettivamente dal tipo di scuola seguito da almeno un figlio e dall'ordine di scuola frequentato.

10.2. La ripetizione della classe

In questo caso abbiamo voluto rilevare, attraverso due *item*, se ci fosse l'esigenza di migliorare o potenziare il sistema di ripetizione della classe nella scuola dell'obbligo, distinguendo tra scuola elementare e scuola media.

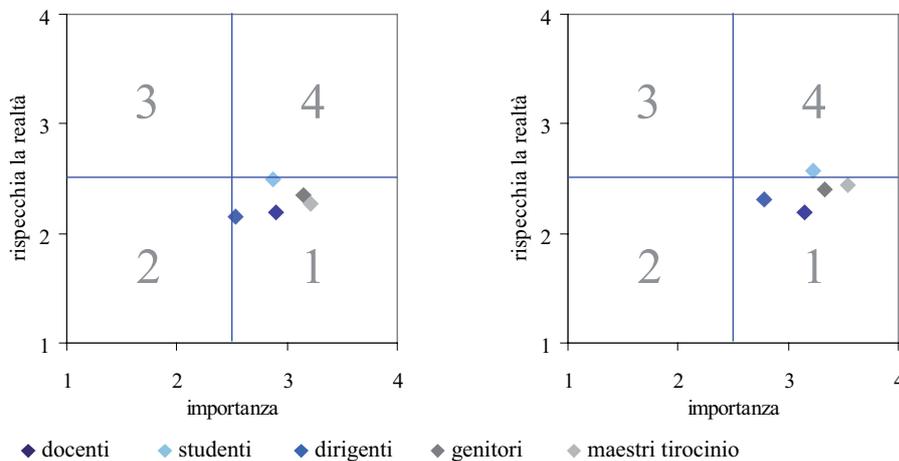
- *Gli allievi di scuola elementare che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati.*
- *Gli allievi di scuola media che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati.*

Figura B10.2.

Esigenza di fare ripetere la classe agli allievi della scuola obbligatoria secondo i diversi gruppi di **attori**

Gli allievi di scuola elementare che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati

Gli allievi di scuola media che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati



Fare ripetere l'anno agli allievi della scuola obbligatoria che non raggiungono un livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva è un bisogno più sentito rispetto alla necessità di dividere gli allievi di scuola obbligatoria in classi differenti in base alle loro competenze scolastiche. Trovandosi nel primo quadrante i gruppi interpellati vorrebbero quindi che si bocciasse maggiormente, ad eccezione degli studenti che per quanto riguarda le bocciature nelle scuole medie esprimono soddisfazione, indipendentemente dal tipo di scuola da loro frequentato. In merito invece alle scuole elementari, gli studenti di scuola media e di scuola medio superiore auspicano una maggiore selezione attraverso questa pratica.

Tra i genitori, gli unici ad esprimere soddisfazione, seppure moderata, nei confronti sia delle bocciature nelle scuole elementari sia di quelle effettuate nelle scuole medie, sono i genitori con almeno un figlio nella scuola dell'infanzia.

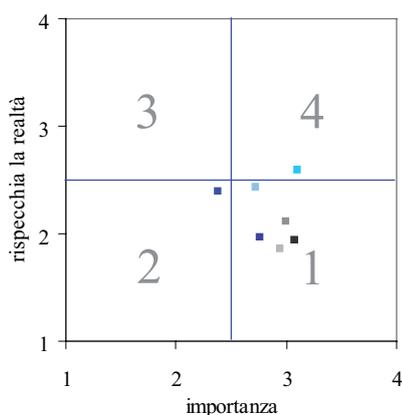
Tra i dirigenti, chi è attivo nelle scuole postobbligatorie palesa il bisogno di effettuare maggiore selezione attraverso le bocciature tra gli allievi della scuola dell'obbligo rispetto ai colleghi delle scuole comunali e delle scuole medie.

Considerando la figura B10.2. sembrerebbe che i docenti abbiano tutti lo stesso bisogno di migliorare l'aspetto delle bocciature, se però analizziamo le loro risposte secondo l'ordine scolastico in cui insegnano emergono delle differenze di opinione.

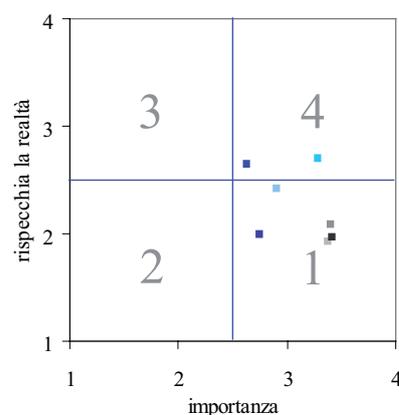
Figura B10.3.

Esigenza di fare ripetere la classe agli allievi della scuola obbligatoria secondo l'ordine di scuola dei **docenti**

Gli allievi di scuola elementare che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati



Gli allievi di scuola media che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati



■ scuola infanzia ■ scuola elementare ■ scuola speciale ■ scuola media ■ scuola medio superiore
■ scuola professionale a tempo parziale ■ scuola professionale a tempo pieno

I docenti di scuola dell'infanzia e quelli di scuola speciale sono coloro che esprimono maggiore soddisfazione, nonostante essa sia moderata, e non auspicano un miglioramento in merito alle bocciature effettuate nella scuola dell'obbligo. Sebbene i docenti di scuola speciale vi attribuiscono minore importanza rispetto a chi lavora nella scuola dell'infanzia. Gli insegnanti che invece manifestano un bisogno piuttosto acuto di valutare meglio le bocciature sono quelli delle scuole postobbligatorie, seguiti da quelli delle scuole medie. I docenti di scuola elementare palesano anch'essi tale bisogno sebbene meno acuto, dato che giudicano leggermente più positiva la situazione attuale.

Questi risultati confermano quindi un dato che emerge dalle ricerche sul tema della ripetizione della classe (Bless et al., 2005): sebbene i dati empirici siano abbastanza concordi nell'affermare che tale pratica si riveli spesso inefficace o dannosa, i diversi attori scolastici rimangono fermamente convinti della sua utilità. Nel nostro caso ciò li porta ad esprimere una certa insoddisfazione rispetto alla scuola ticinese, che nella realtà usa la pratica delle bocciature con molta parsimonia.

Sintesi

In generale, i gruppi di persone a cui abbiamo chiesto un'opinione riconoscono che nella scuola dell'obbligo non viene sostanzialmente effettuata una selezione strutturale, e ritengono che la situazione attuale sia soddisfacente. Sono unicamente i maestri di tirocinio ad auspicare che la scuola media divida maggiormente gli allievi in base alle loro competenze scolastiche.

Un malcontento più grande affiora invece riguardo al tema della ripetizione della classe: quasi tutti i gruppi interpellati, compresi gli stessi docenti (ad eccezione di quelli delle scuole dell'infanzia e di scuola speciale) esprimono il parere che nella scuola dell'obbligo non si selezioni abbastanza tramite questa pratica. Si manifesta così il bisogno di *bocciare* maggiormente gli allievi della scuola obbligatoria che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva. Questo risultato andrebbe approfondito in relazione agli esiti di numerosissimi studi che attestano l'inutilità di tale pratica per migliorare l'efficacia di un sistema di formazione.

11. La valutazione degli allievi

La valutazione dell'apprendimento è una dimensione fondamentale della vita scolastica e si situa da sempre al centro della riflessione pedagogica. Secondo Hadji (1995), per definire la valutazione bisogna considerare tre parole chiave, cioè *verificare, situare e giudicare*:

- «verificare la presenza di qualcosa di atteso (conoscenza e competenza);
- situare (un individuo, una produzione) in relazione a un livello, a un obiettivo;
- giudicare (il valore di ...)»¹ (p. 22).

In altri termini, si può sostenere che l'essenziale della valutazione risiede nella messa in relazione: «tra ciò che esiste e ciò che è atteso [...]; tra un comportamento dato e un comportamento auspicato [...]; tra una realtà e un modello ideale» (Hadji, 1995, p. 24).

La complessità della valutazione si rispecchia anche nelle diverse forme assunte da essa. Si pensi in particolare alla *valutazione formativa* e alla *valutazione sommativa/certificativa*. La prima ha come scopo di migliorare l'apprendimento in corso, informando da un lato l'insegnante sugli effetti reali della sua azione pedagogica e dall'altro l'allievo sul proprio percorso, sulla sua riuscita e sulle difficoltà, per permettergli di comprendere e di correggere i propri errori. La seconda ha come funzione di effettuare un bilancio finale, di verificare e di certificare un'attività d'apprendimento, spesso in vista di una classifica o di una selezione. Non è nostra intenzione approfondire ulteriormente l'argomento. Va però sottolineata la necessità che tutte le pratiche valutative, a prescindere dalla tipologia adottata, siano giuste, eque e trasparenti. Tutti devono capire esattamente cosa viene valutato e perché. È proprio su quest'aspetto che abbiamo focalizzato il nostro interesse.

Inoltre, abbiamo rivolto la nostra attenzione ai criteri adottati nelle valutazioni, come ad esempio la media dei voti, il risultato d'ogni singolo allievo rispetto a quelli della classe, i progressi d'ogni singolo studente. A tale proposito, dalla ricerca di Besozzi (1988), che aveva coinvolto gli studenti liceali ticinesi, era emerso

1. Traduzione degli autori.

B. I risultati

un certo malcontento riguardo a questo piano. Si rilevava infatti «come agli studenti, il criterio di valutazione che poggia sulla media dei voti, che risulta essere, almeno formalmente il più obiettivo, non piaccia molto. Infatti, secondo loro, gli insegnanti dovrebbero procedere alla valutazione guardando di più alla realtà personale dell'allievo e non solo quindi ai suoi risultati oggettivi» (p. 115). Inoltre, da alcune interviste condotte con studenti sempre nell'ambito di quest'inchiesta, era stato sollevato il problema dei voti dati dai docenti per *simpatia*, anche se generalmente l'80% degli studenti interpellati riteneva di essere valutato in modo corretto dagli insegnanti.

A distanza di vent'anni, attraverso la nostra indagine, abbiamo voluto rilevare le opinioni in merito ai criteri che oggi i docenti devono adottare nella valutazione degli allievi. Oltre a ciò, abbiamo concentrato l'interesse sull'aspetto del sentimento di giustizia a scuola e più precisamente sulla trasparenza e sull'equità della valutazione.

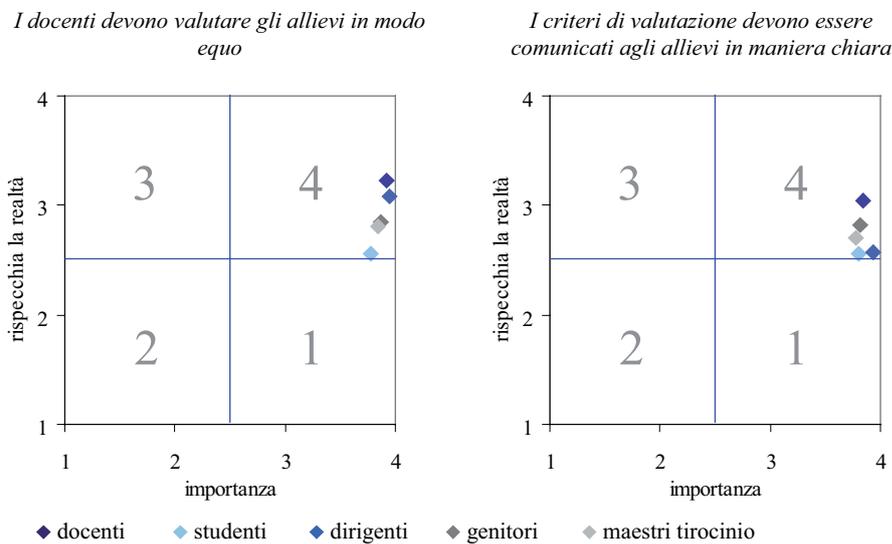
11.1. L'equità e la chiarezza della valutazione

Per indagare l'esigenza di equità nelle valutazioni e di chiarezza nel trasmettere i criteri adottati abbiamo elaborato due *item*.

- *I docenti devono valutare gli allievi in modo equo.*
- *I criteri di valutazione devono essere comunicati agli allievi in maniera chiara.*

Figura B11.1.

Esigenza di equità e di chiarezza delle pratiche valutative secondo i diversi gruppi di attori



Nessuno dei diversi gruppi di persone manifesta il bisogno di miglio-

rare gli aspetti relativi all'equità e alla chiarezza dei criteri di valutazione. In generale, se da un lato si attribuisce molta importanza al fatto che i docenti debbano valutare gli allievi in modo equo e comunicare chiaramente i criteri di valutazione (risultato piuttosto scontato), dall'altro si ritiene che ciò rispecchia abbastanza bene la realtà. A dare questo giudizio positivo sono soprattutto gli stessi docenti. Si osserva comunque che gli studenti si trovano quasi sul confine tra il primo quadrante (bisogno insoddisfatto) e il quarto quadrante (bisogno soddisfatto), valutando la realtà in modo più negativo rispetto soprattutto agli insegnanti. Per l'aspetto relativo alla chiarezza dei criteri di valutazione i dirigenti si trovano quasi nello stesso punto degli studenti.

Analizzando alcune caratteristiche di queste due categorie di persone, emerge che gli unici studenti ad oltrepassare il confine, collocandosi di conseguenza nel primo quadrante, sono quelli che frequentano una scuola medio superiore e ciò per quanto riguarda il bisogno di migliorare l'equità nel modo di valutare. Quelli degli altri ordini scolastici esprimono un parere più positivo. Considerando i dirigenti, quelli che operano nelle scuole comunali manifestano la necessità di un miglioramento in merito alla chiarezza con cui vengono comunicati agli allievi i criteri di valutazione. Per quanto attiene all'equità si dicono invece tutti piuttosto soddisfatti.

11.2. I criteri di valutazione

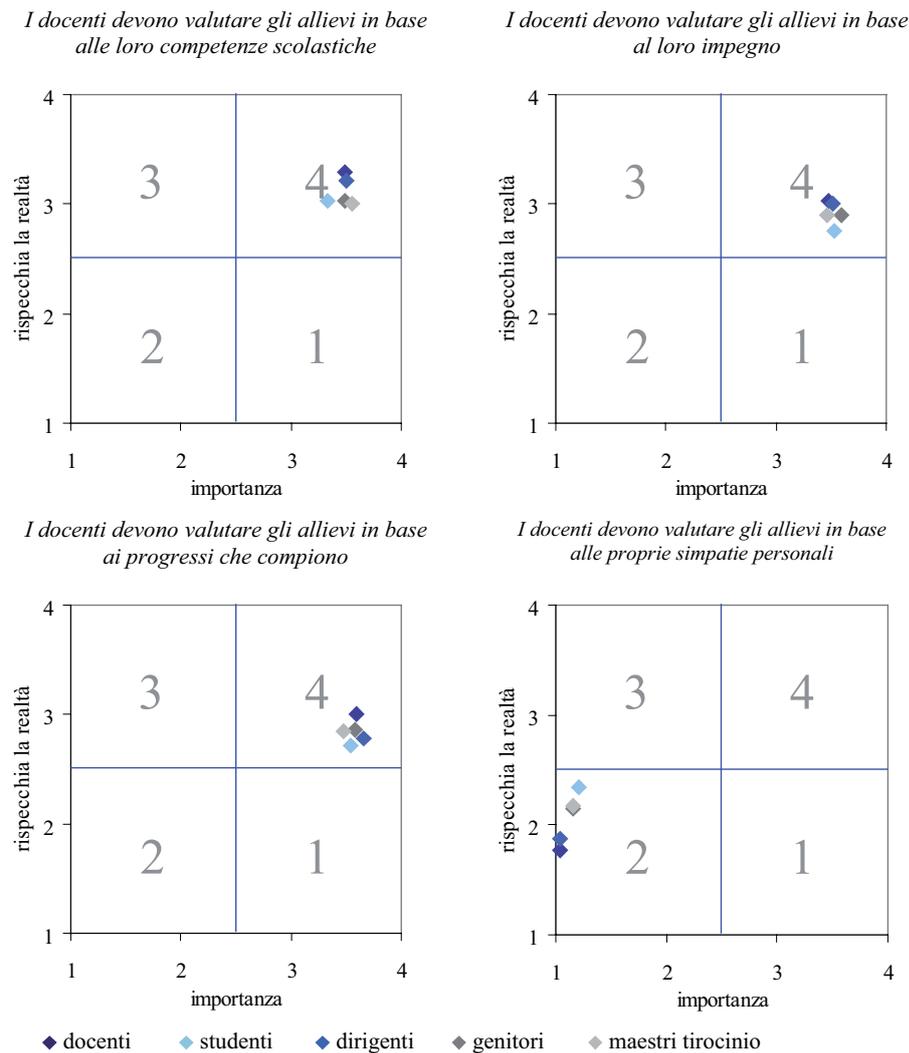
Le seguenti affermazioni mirano ad indagare l'esistenza di un bisogno in merito ai criteri adottati nelle valutazioni.

- *I docenti devono valutare gli allievi in base alle loro competenze scolastiche.*
- *I docenti devono valutare gli allievi in base al loro impegno.*
- *I docenti devono valutare gli allievi in base ai progressi che compiono.*
- *I docenti devono valutare gli allievi in base alle proprie simpatie personali.*

B. I risultati

Figura B11.2.

Criteri di valutazione degli allievi secondo i diversi gruppi di **attori**



Anche in questo caso viene dimostrato che riguardo ai criteri di valutazione adottati dai docenti tutti i gruppi interpellati esprimono un giudizio piuttosto positivo. Oltre che a ritenere importante che i docenti valutino gli allievi secondo criteri sia oggettivi, come ad esempio le competenze scolastiche, sia più soggettivi, come ad esempio l'impegno e i progressi individuali, che tengono conto della realtà personale dell'allievo, i gruppi interpellati sono moderatamente soddisfatti della situazione attuale.

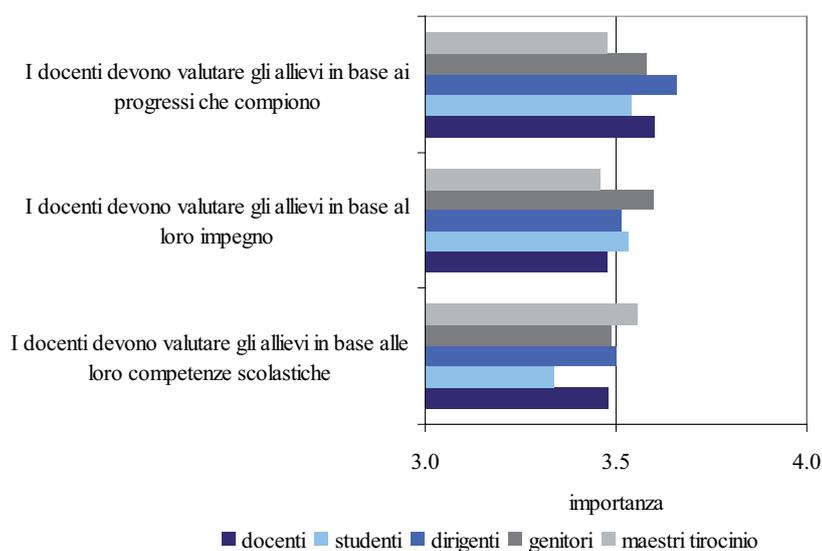
Considerando l'ordine scolastico in cui lavorano i docenti e i dirigenti, la situazione rimane invariata. Pure tra gli studenti dei diversi tipi di scuola non emergono differenze d'opinione: nessuno esprime il bisogno di ottimizzare questi elementi. Stessa situazione per i genitori, considerando la scuola frequentata da almeno un figlio.

Analizzando gli esiti in merito all'affermazione *I docenti devono valutare gli allievi in base alle proprie simpatie personali*, affiora un quadro positivo. Se da un lato la non importanza di quest'aspetto è indubbia, dall'altro la situazione attuale è considerata positivamente da tutti, ovvero si ritiene che gli insegnanti valutino poco secondo questo criterio. Gli studenti però si differenziano da docenti, dirigenti e genitori, per il loro giudizio più negativo della realtà, sebbene anch'essi ottengano una media al di sotto di 2.50.

Nella seguente figura, abbiamo voluto evidenziare quale grado d'importanza attribuiscono i diversi gruppi di attori ai criteri di valutazione, omettendo l'affermazione *I docenti devono valutare gli allievi in base alle proprie simpatie personali*.

Figura B11.3.

Importanza dei criteri di valutazione degli allievi secondo i diversi gruppi di attori



Secondo l'opinione degli interpellati per valutare gli allievi è importante considerare tutti i criteri esaminati. Per gli studenti, indipendentemente dal tipo di scuola frequentato, è però più rilevante venire valutati secondo i progressi compiuti e il loro impegno piuttosto che facendo riferimento alle loro competenze scolastiche. Tale risultato rispecchia quello emerso da un'indagine condotta da Besozzi vent'anni fa, citata all'inizio di questo capitolo. Anche i genitori, a prescindere dal tipo di scuola frequentato da almeno un figlio, sono dello stesso parere. I maestri di tirocinio, al contrario, ritengono che si debba principalmente valutare tenendo in considerazione le competenze scolastiche, ovvero elementi più oggettivi.

Analizzando le risposte dei docenti secondo l'ordine di scuola in cui insegnano, emergono delle differenze. In effetti, per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e di quelle delle scuole obbligatorie il criterio più importante è quello che fa riferimento ai progressi degli allievi, seguito da quello che rimanda all'impegno personale e da ultimo il criterio basato sulle competenze scolastiche. Quest'ultimo elemento è invece il più rilevante per i docenti delle scuole medie superiori. Chi in-

B. I risultati

segna nelle scuole professionali (sia a tempo pieno che a tempo parziale) giudica prioritario valutare secondo i progressi degli allievi. Per quanto attiene alla valutazione che si basa sull'impegno personale, chi è attivo in una scuola professionale a tempo parziale vi attribuisce maggiore importanza rispetto agli insegnanti delle scuole professionali a tempo pieno.

Per tutti i gruppi di dirigenti risulta prevalente adottare il criterio che si basa sui progressi degli allievi. L'unica eccezione è rappresentata da coloro che operano in una scuola medio superiore, per i quali è innanzitutto importante valutare secondo le competenze scolastiche e da ultimo in base ai progressi degli allievi, sebbene anche in questo caso il grado d'importanza attribuito sia piuttosto elevato.

Sintesi

Il tema della valutazione, in termini soprattutto di equità e di chiarezza, rappresenta un bisogno soddisfatto per quasi l'unanimità dei gruppi di persone interpellati. Gli unici a manifestare la necessità di maggiore equità nella valutazione degli allievi da parte dei docenti sono gli studenti delle scuole medie superiori. I soli invece ad auspicare un miglioramento per quanto attiene alla chiarezza con cui vengono comunicati i criteri di valutazione agli allievi sono i dirigenti delle scuole comunali.

In merito ai criteri adottati dai docenti per valutare gli alunni emerge soddisfazione da parte della totalità dei gruppi di persone coinvolti nell'indagine. A questi criteri viene però attribuita una importanza differente a dipendenza dei diversi gruppi di attori. Per gli studenti e i genitori, a prescindere rispettivamente dal tipo di scuola seguito e da quello frequentato da almeno un figlio, è più importante che i docenti valutino secondo i progressi che gli allievi compiono e il loro impegno, mentre per i maestri di tirocinio le competenze scolastiche sono l'aspetto prioritario. Tra i docenti e i dirigenti invece emergono differenze di giudizio secondo l'ordine di scuola in cui lavorano. Chi opera nelle scuole medie superiori stima che il criterio più importante su cui ci si deve basare per valutare gli studenti sia quello delle competenze scolastiche. Per chi lavora nella scuola dell'obbligo invece è più rilevante adottare criteri che fanno riferimento ai progressi e all'impegno dell'allievo.

12. Le innovazioni nella scuola

I continui mutamenti della società implicano un parallelo cambiamento del sistema scolastico, che ne è parte integrante. A tutti i livelli della formazione si assiste quindi ad un'incessante interazione con le nuove esigenze sociali e con il mondo economico. In base a tale presupposto, risulta necessario anche per la scuola iscriversi nell'ambito di un continuo sviluppo, non fine a se stesso, ma per poter adempiere sempre meglio quelle che sono le finalità della scuola stessa.

Concettualmente, «l'innovazione a scuola è orientata verso una situazione finale considerata migliore della situazione presente, vissuta come difettosa o deludente» (Cros, 1997, p. 171). Più specificatamente, introdurre un'innovazione nella scuola significa «fare installare, accettare e utilizzare un cambiamento» (Huberman, citato da Cros, 1997, p. 31). L'innovazione va quindi intesa sia come processo che come risultato. Durante il processo di cambiamento si distinguono tre fasi: l'inizio (l'innovazione viene adottata da un sistema), l'implementazione (l'innovazione viene realizzata nella pratica, viene sperimentata) e l'istituzionalizzazione (l'innovazione viene generalizzata e adottata nella quotidianità scolastica).

Nel caso specifico del nostro Cantone, in merito alle innovazioni e alle sperimentazioni la Legge della scuola (art. 13, cpv. 1) precisa che: «la scuola, attraverso processi di sperimentazione, promuove e controlla le opportune innovazioni in materia di organizzazione, di programmi, di metodi e di tecniche di insegnamento». Inoltre «i processi di sperimentazione possono essere proposti sia dal Dipartimento sia dagli organi scolastici cantonali sia dagli organi di conduzione degli istituti sia da gruppi di docenti» (art. 13, cpv. 2).

Per quanto attiene all'attività innovativa in generale in ambito scolastico, Fullan (2001) solleva il problema della moltitudine di progetti sovente slegati tra loro, frammentari e scoordinati. In questo caso, spesso è difficile comprendere il senso che tali innovazioni hanno all'interno della scuola. È quindi importante che quando nel sistema scolastico si introducono delle innovazioni, le loro finalità e collocazioni siano chiare per tutti gli attori coinvolti. Nelle interviste condotte durante la fase esplorativa, si è talvolta fatto riferimento ad alcuni degli aspetti appena citati,

B. I risultati

come ad esempio, il senso di disagio e di disorientamento che possono scaturire di fronte all'introduzione di molteplici riforme, il problema della scarsità dei mezzi a disposizione per realizzare le innovazioni oppure la necessità di interpellare gli operatori scolastici prima di introdurre delle riforme per evitare la percezione che esse siano *calate dall'alto*.

Nella nostra inchiesta, dato che sono stati coinvolti attori e ordini di scuola diversi, non era nostra intenzione valutare riforme specifiche, bensì abbiamo voluto rilevare eventuali esigenze che possono nascere nei confronti di alcuni aspetti di carattere generale riconducibili all'introduzione di riforme nella scuola. Essi spaziano dal coordinamento delle riforme alla chiarezza delle loro finalità, dal coinvolgimento degli operatori scolastici alle risorse messe a disposizione per l'introduzione di innovazioni.

12.1. La chiarezza delle finalità delle riforme e il loro coordinamento

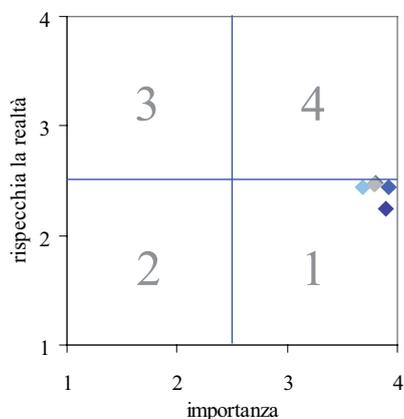
Nell'ambito del tema trattato in questo capitolo, concentriamo ora l'attenzione sull'esigenza di coordinamento delle innovazioni e di avere una visione chiara delle loro finalità. Inoltre, più in generale abbiamo voluto rilevare in che misura esse migliorano la scuola.

- *Il Dipartimento educazione cultura e sport deve avere una visione chiara della direzione in cui sta andando.*
- *L'introduzione di riforme deve portare dei miglioramenti alla Scuola.*
- *Le varie riforme in atto nella Scuola devono essere coordinate tra loro.*

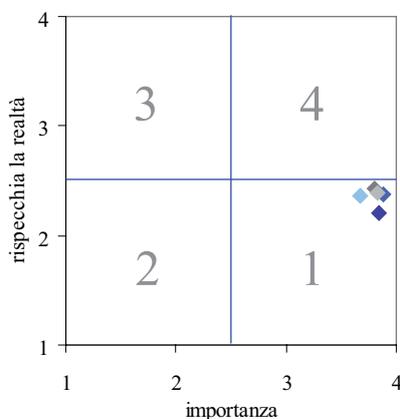
Figura B12.1.

Chiarezza delle finalità delle riforme, coordinamento e miglioramento secondo i diversi gruppi di **attori**

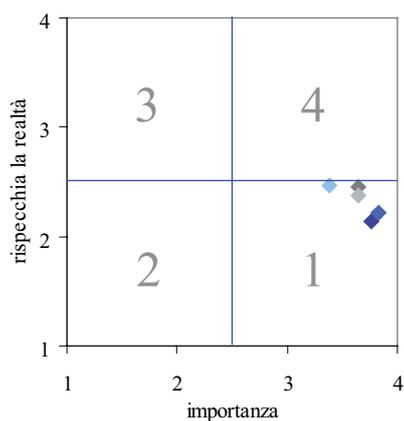
Il DECS deve avere una visione chiara della direzione in cui sta andando



L'introduzione di riforme deve portare dei miglioramenti alla Scuola



Le varie riforme in atto nella Scuola devono essere coordinate tra loro



◆ docenti ◆ studenti ◆ dirigenti ◆ genitori ◆ maestri tirocinio

Come mostra la figura B12.1., tutti i gruppi interpellati, trovandosi nel primo quadrante, esprimono un certo bisogno di miglioramento, ossia ritengono che gli aspetti valutati relativi all'introduzione di riforme nella scuola siano importanti, ma che attualmente rispecchiano poco la realtà. Si chiede quindi più chiarezza da parte del DECS in merito alla sua *visione* e un maggiore coordinamento delle riforme in atto. Inoltre, si esprime l'opinione che non sempre le riforme portano dei miglioramenti nella scuola. Il fatto che si osserva una certa uniformità nelle opinioni dei diversi gruppi di attori rinforza quest'analisi, sebbene la valutazione negativa della realtà sia moderata.

Indipendentemente dal settore scolastico in cui lavorano i docenti, essi

B. I risultati

esprimono lo stesso tipo di bisogno. L'unica eccezione è costituita dagli insegnanti delle scuole professionali a tempo parziale che relativamente all'affermazione *Il Dipartimento educazione cultura e sport deve avere una visione chiara della direzione in cui sta andando* si collocano nel quarto quadrante, ossia riguardo a quest'aspetto, al contrario degli altri colleghi, esprimono una moderata soddisfazione.

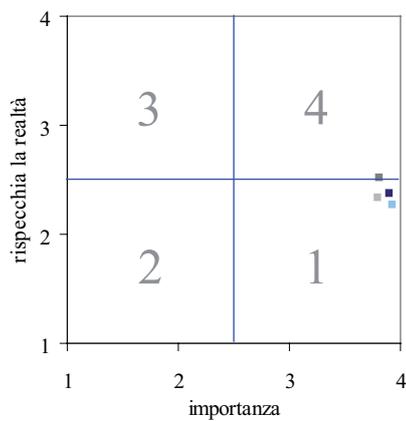
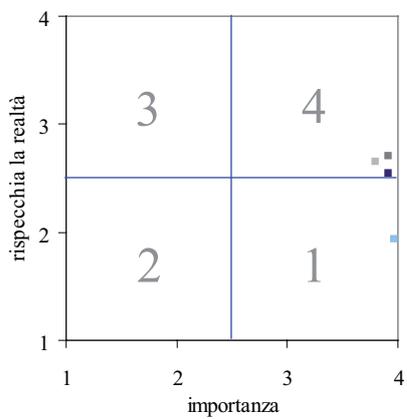
Rivolgiamo ora la nostra attenzione ai dirigenti scolastici e al loro modo di rispondere secondo l'ordine di scuola in cui operano. In questo caso, come mostra la figura seguente le divergenze sono maggiori.

Figura B12.2.

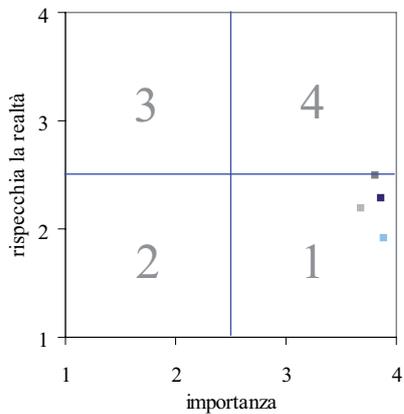
Chiarezza delle finalità delle riforme, coordinamento e miglioramento secondo l'ordine di scuola dei **dirigenti**

Il DECS deve avere una visione chiara della direzione in cui sta andando

L'introduzione di riforme deve portare dei miglioramenti alla Scuola



Le varie riforme in atto nella Scuola devono essere coordinate tra loro



■ scuole comunali ■ scuole medie ■ scuole medie superiori ■ scuole professionali

Per quanto attiene al coordinamento delle riforme, tutti i gruppi di dirigenti, indipendentemente dall'ordine di scuola in cui operano, reputano necessario un perfezionamento. È importante sottolineare che quelli delle scuole comunali valutano la realtà in modo più critico rispetto ai colleghi. Sono sempre questi dirigenti i soli ad esprimere un bisogno di miglioramento riguardo al fatto che il DECS debba avere una visione chiara della direzione in cui sta andando, gli altri gruppi sono moderatamente soddisfatti. Infine, soltanto i dirigenti che lavorano nel settore professionale non manifestano il bisogno di migliorare la qualità delle innovazioni, anche se si pongono quasi sul confine con il primo quadrante. I loro colleghi invece reputano che l'introduzione di riforme non sempre porta dei miglioramenti e che quindi la loro qualità vada migliorata.

12.2. Il coinvolgimento degli operatori scolastici nelle proposte di riforma, la libertà e le condizioni di sperimentazione

In questo sottocapitolo si affronta il tema delle innovazioni, riferendosi alla necessità di coinvolgere gli operatori scolastici nelle proposte di riforma e di avere libertà e condizioni adeguate per sperimentare e innovare.

- *Prima di introdurre delle riforme nella Scuola, il Dipartimento educazione cultura e sport deve chiedere l'opinione delle diverse parti interessate.*
- *I docenti devono essere liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento.*
- *Quando nella Scuola si introducono dei cambiamenti, si devono mettere a disposizione le risorse necessarie.*
- *Nella Scuola ci devono essere le condizioni adeguate per sperimentare e innovare.*

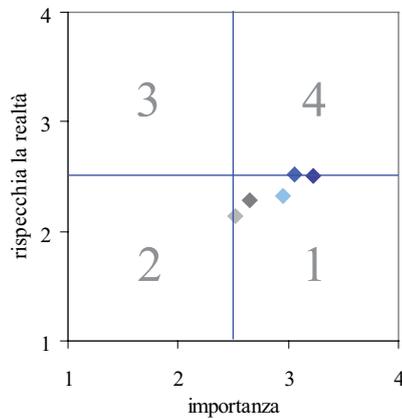
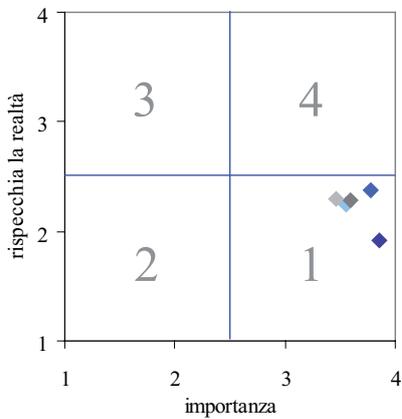
B. I risultati

Figura B12.3.

Necessità di coinvolgere gli operatori scolastici nelle proposte di riforma, di dare libertà e di avere condizioni adeguate per sperimentare secondo i diversi gruppi di attori

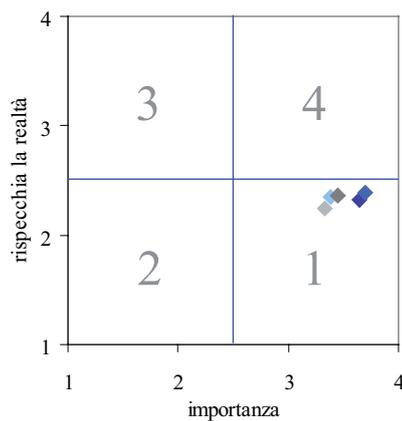
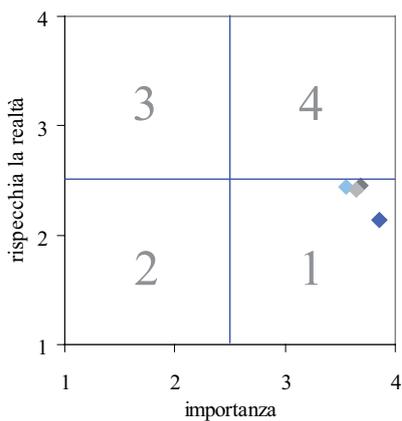
Prima di introdurre delle riforme nella Scuola, il DECS deve chiedere l'opinione delle diverse parti interessate

I docenti devono essere liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento



Quando nella Scuola si introducono dei cambiamenti, si devono mettere a disposizione le risorse necessarie

Nella Scuola ci devono essere le condizioni adeguate per sperimentare e innovare



◆ docenti ◆ studenti ◆ dirigenti ◆ genitori ◆ maestri tirocinio

Analogamente alla dimensione precedente, pure in questo caso quasi tutti i gruppi interpellati, collocandosi nel primo quadrante, manifestano il bisogno di miglioramento. L'unica affermazione che presenta alcune categorie di attori nel quarto quadrante è la seguente: *I docenti devono essere liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento*. In questo caso i docenti e i dirigenti scolastici, sebbene vicini al confine con il primo quadrante, esprimono una moderata soddisfazione, il che significa probabilmente che in realtà questa libertà esiste¹, ma non è palesata verso

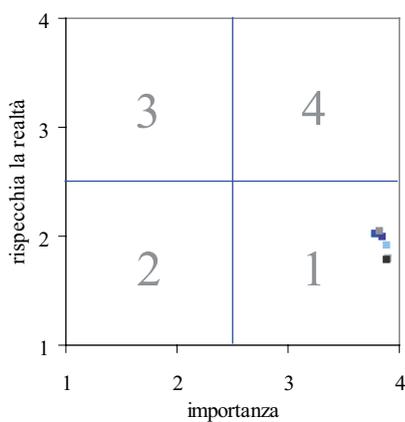
1. Si veda a questo proposito il prossimo capitolo sull'autonomia scolastica.

l'esterno. Inoltre, riguardo all'affermazione *Quando nella Scuola si introducono dei cambiamenti, si devono mettere a disposizione le risorse necessarie* questi due gruppi di persone, sovrapponendosi, esprimono lo stesso tipo di bisogno che risulta più acuto rispetto a quello manifestato da studenti, genitori e maestri di tirocinio. Analizziamo ora più da vicino le risposte date dai docenti e dai dirigenti scolastici secondo il loro ordine di scuola.

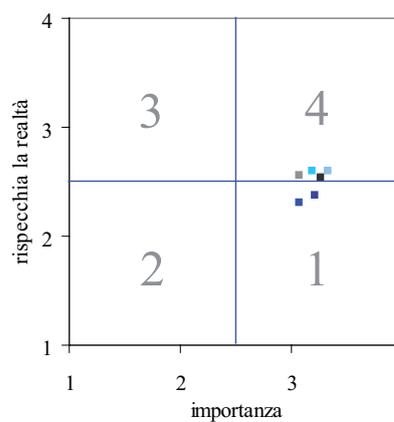
Figura B12.4.

Necessità di coinvolgere gli operatori scolastici nelle proposte di riforma, di dare libertà e di avere condizioni adeguate per sperimentare secondo l'ordine di scuola dei **docenti**

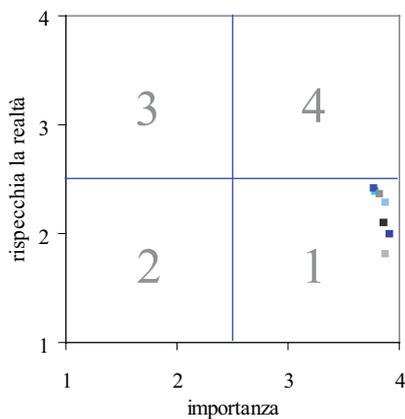
Prima di introdurre delle riforme nella Scuola, il DECS deve chiedere l'opinione delle diverse parti interessate



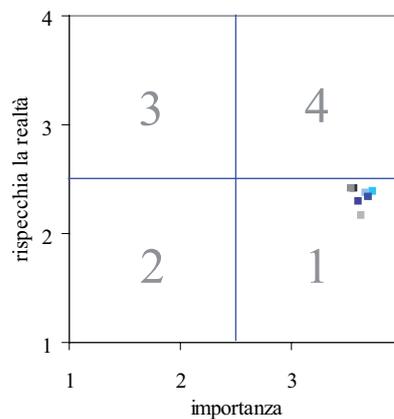
I docenti devono essere liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento



Quando nella Scuola si introducono dei cambiamenti, si devono mettere a disposizione le risorse necessarie



Nella Scuola ci devono essere le condizioni adeguate per sperimentare e innovare



■ scuola infanzia ■ scuola elementare ■ scuola speciale ■ scuola media ■ scuola medio superiore
■ scuola professionale a tempo parziale ■ scuola professionale a tempo pieno

B. I risultati

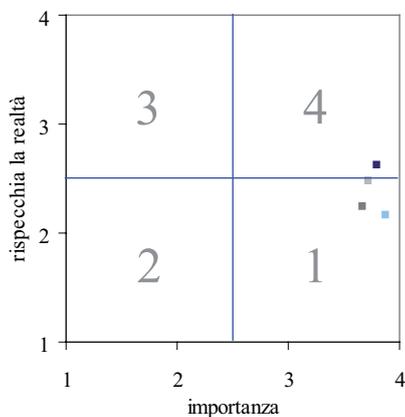
Tutti i gruppi di docenti, a prescindere dall'ordine di scuola in cui insegnano, esprimono una certa insoddisfazione e quindi un bisogno di miglioramento in merito a quasi tutti gli elementi analizzati. Specialmente per quanto riguarda le affermazioni *Prima di introdurre delle riforme nella Scuola, il DECS deve chiedere l'opinione delle diverse parti interessate* e *Quando nella Scuola si introducono dei cambiamenti, si devono mettere a disposizione le risorse necessarie*, esse sono giudicate molto importanti ma rispecchiano poco la realtà. Soprattutto in merito alla seconda affermazione i docenti delle scuole medie superiori esprimono un giudizio particolarmente negativo sulla situazione attuale. L'unico *item* che non raccoglie unicamente pareri negativi è *I docenti devono essere liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento*: soltanto i docenti di scuola media e di scuola speciale manifestano un certo bisogno di miglioramento, ossia chiedono una maggiore libertà per sperimentare nuovi metodi d'insegnamento, i colleghi palesano invece più soddisfazione, anche se la differenza è piuttosto moderata.

Per quanto riguarda i risultati ottenuti dai dirigenti scolastici secondo il settore di scuola in cui lavorano, affiorano numerose differenze che illustriamo nella figura seguente.

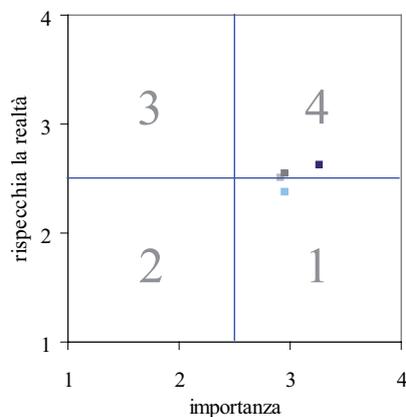
Figura B12.5.

Necessità di coinvolgere gli operatori scolastici nelle proposte di riforma, di dare libertà e di avere condizioni adeguate per sperimentare secondo l'ordine di scuola dei **dirigenti**

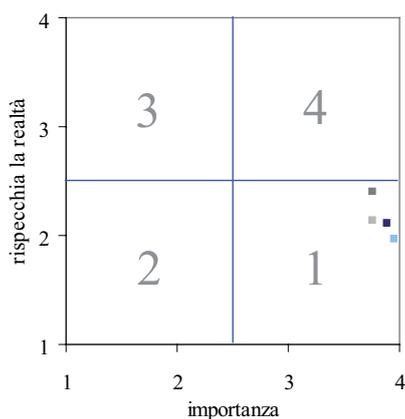
Prima di introdurre delle riforme nella Scuola, il DECS deve chiedere l'opinione delle diverse parti interessate



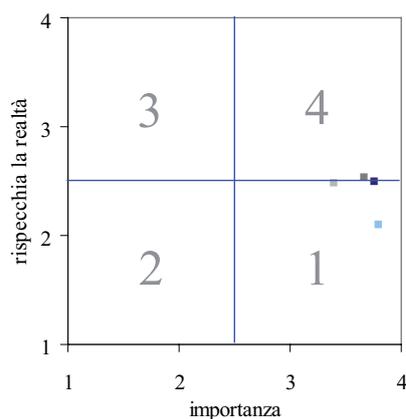
I docenti devono essere liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento



Quando nella Scuola si introducono dei cambiamenti, si devono mettere a disposizione le risorse necessarie



Nella Scuola ci devono essere le condizioni adeguate per sperimentare e innovare



■ scuole comunali ■ scuole medie ■ scuole medie superiori ■ scuole professionali

I dirigenti delle scuole medie sono gli unici a sentirsi abbastanza soddisfatti per quanto riguarda l'affermazione *Prima di introdurre delle riforme nella Scuola, il DECS deve chiedere l'opinione delle diverse parti interessate*. I loro colleghi invece esprimono un bisogno di miglioramento, sebbene i dirigenti delle scuole medie superiori si trovino vicino al confine con il quarto quadrante.

I dirigenti delle scuole comunali vorrebbero che i docenti fossero più liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento, quelli delle scuole medie su-

B. I risultati

periori si trovano esattamente sul confine tra il bisogno soddisfatto e quello insoddisfatto, mentre chi opera nelle scuole professionali e nelle scuole medie esprime maggiore soddisfazione.

Per quanto attiene invece all'affermazione *Nella Scuola ci devono essere le condizioni adeguate per sperimentare e innovare* i dirigenti delle scuole comunali sono coloro che esprimono il bisogno più acuto di miglioramento, mentre gli unici a risultare nel quarto quadrante sono i colleghi delle scuole professionali, anche se quelli delle scuole medie e medie superiori sfiorano la linea di demarcazione tra il primo e il quarto quadrante.

Infine, tutti i dirigenti, indipendentemente dall'ordine di scuola in cui lavorano, esprimono l'esigenza di avere più risorse a disposizione quando nella scuola si introducono delle innovazioni.

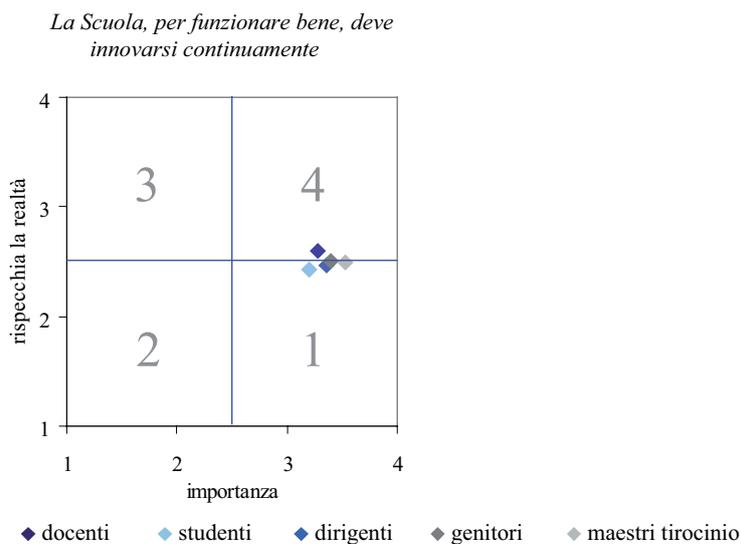
12.3. L'esigenza di innovare

Questa dimensione è stata creata per capire se esiste il bisogno di potenziare l'introduzione d'innovazioni nella scuola, per farla funzionare bene.

– *La Scuola, per funzionare bene, deve innovarsi continuamente.*

Figura B12.6.

Esigenza d'introdurre innovazioni per fare funzionare bene la scuola secondo i diversi gruppi di **attori**



Generalmente tutti i gruppi interpellati ritengono importante che la scuola s'innovi con regolarità. Tuttavia, al contrario dei docenti, gli studenti e i dirigenti manifestano il bisogno che la scuola si innovi maggiormente. Mentre i genitori e i maestri di tirocinio si trovano sul confine tra il primo e il quarto quadrante.

Confrontando le risposte in base al settore scolastico dei docenti, ri-

sulta che tutti indistintamente si sentono soddisfatti e quindi non avvertono l'esigenza che si introducano più innovazioni. Per quanto attiene invece ai dirigenti secondo il loro ordine di scuola, gli unici ad esprimere il bisogno di introdurre maggiori innovazioni sono quelli delle scuole comunali. Tra gli studenti i soli a non avere quest'esigenza sono quelli che frequentano la scuola media, mentre i loro compagni delle scuole postobbligatorie palesano il bisogno, sebbene non molto acuto, di introdurre un numero maggiore d'innovazioni, per permettere alla scuola di funzionare bene. Anche i genitori con almeno un figlio alle scuole medie superiori o alle scuole professionali a tempo pieno manifestano tale bisogno.

Sintesi

Nell'ambito delle innovazioni nella scuola tutti i gruppi interpellati chiedono che gli operatori scolastici vengano maggiormente coinvolti nelle proposte di riforma, ad eccezione dei dirigenti delle scuole medie che esprimono soddisfazione.

Inoltre, la totalità dei gruppi di docenti e di dirigenti esprime l'opinione che quando si introducono dei cambiamenti dovrebbero venire messe a disposizione più risorse per attuarli. Sempre questi due gruppi di attori auspicano un maggior coordinamento delle riforme.

Anche per quanto attiene alle condizioni per sperimentare e innovare, tutte le categorie di persone, tranne i dirigenti delle scuole professionali, sono del parere che vadano migliorate.

Riguardo invece alla libertà di sperimentare nuovi metodi di insegnamento, tra i docenti dei differenti ordini di scuola soltanto quelli delle scuole speciali e di scuola media manifestano il bisogno di avere maggiore libertà. I loro colleghi esprimono una più grande soddisfazione.

Numerosi sono pure i gruppi di attori a ritenere che non sempre l'introduzione di riforme produca miglioramenti e che il DECS non abbia una visione chiara della direzione in cui sta andando.

Infine, per quanto riguarda l'introduzione di innovazioni in generale, i dirigenti delle scuole comunali, unitamente agli studenti delle scuole postobbligatorie e ai genitori con almeno un figlio che frequenta una scuola medio superiore o una scuola professionale a tempo pieno sono del parere che la scuola per funzionare bene dovrebbe innovarsi maggiormente. Gli altri gruppi di interpellati si ritengono invece soddisfatti.

13. L'autonomia degli istituti scolastici

Da oltre vent'anni, le riforme scolastiche attuate nel mondo intero hanno spesso realizzato delle forme d'autonomia degli istituti, sia parziale che totale (Bottani, 2002). In sostanza, in tali occasioni vengono ridistribuite determinate funzioni dal centro alla *periferia*, cioè agli istituti. Anche in Ticino il tema è d'attualità, per cui vista la sua rilevanza abbiamo deciso di dedicargli ampio spazio, considerandolo separatamente dal capitolo *B12. Le innovazioni nella scuola*.

Oggi le tendenze gestionali dei sistemi educativi mirano ad una maggiore autonomia degli istituti. Riguardo alla situazione nel nostro Cantone, durante la conferenza stampa del 29 agosto 2001, il consigliere di Stato Gabriele Gendotti ha dichiarato che «il Dipartimento promuove una politica di progressiva delega di competenze in materia di gestione scolastica, che si riassume nel concetto di Autonomia. [...] Intendiamo quindi migliorare ulteriormente il funzionamento della nostra scuola in un contesto di autonomia e di responsabilizzazione degli istituti, sulla base di nuovi modelli». A tale proposito il progetto *Amministrazione 2000: Gestione istituti scolastici e professionali*¹ comprendeva, tra le sue diverse aree d'intervento anche quella denominata *Ridefinire i compiti dell'istituto scolastico*, con l'obiettivo di ripensare e rivedere, partendo dalla situazione attuale, quali compiti spettano all'istituto scolastico e quali invece alle unità centrali. Uno speciale gruppo di lavoro del DECS, che ha operato nell'ambito del progetto A2000, ha elaborato delle proposte inerenti all'autonomia scolastica, che sono momentaneamente al vaglio del Dipartimento, in vista di ulteriori approfondimenti e decisioni.

Nell'ambito degli interventi previsti a breve e medio termine dal DECS del 2001 si annoverava anche quello di «assicurare alle sedi scolastiche una maggiore disponibilità finanziaria e favorire l'autonomia nello spirito dell'art. 24 della Legge della scuola». Questo articolo di legge riferisce che «l'istituto esercita le proprie attività in modo autonomo entro i limiti stabiliti dalle leggi e dalle disposizioni di applicazione». Anche dalle interviste effettuate ad alcuni funzionari dirigenti durante la fase esplorativa della nostra indagine, il tema dell'autonomia del-

1. Per informazioni sul progetto *Amministrazione 2000* si veda il sito: http://www.ti.ch/can/a2000/temi/A2000/progetti/istituti_scolastici/

B. I risultati

L'istituto è emerso frequentemente soprattutto come esigenza di potenziamento.

Nel documento *Scuola media: idee e lavori in corso* (2000) si considera l'autonomia degli istituti come indispensabile per i processi innovativi. A tale proposito in questo documento si legge che «gli istituti di scuola media si sono avviati negli ultimi anni su un difficile percorso che segna il passaggio da una cultura della gestione della scuola sostanzialmente amministrativa ad una gestione tesa all'utilizzazione mirata delle risorse umane, strutturali e didattiche e, di conseguenza, costruita su una maggiore autonomia e indipendenza rispetto all'amministrazione centrale. Si tratta di un processo che non solo richiede tempo, proprio per la sua natura profonda, ma che è anche irto di ostacoli. Si tratta comunque di un processo irreversibile che in molti hanno preso con grande serietà. La richiesta è chiara: l'autonomia degli istituti deve essere, all'interno di un quadro di riferimento comune, reale e sostanziata dalle necessarie risorse.» (p. 3).

Recentemente l'autonomia degli istituti scolastici è stata pure oggetto di studio da parte dell'Ufficio studi e ricerche, nell'ambito del monitoraggio del sistema educativo ticinese. Lo scopo era di «determinare gli ambiti, i livelli e le modalità decisionali per capire di che tipo di autonomia fruiscano gli istituti scolastici del nostro Cantone» (Berger et al., 2005, p. 207). Per il raggiungimento di quest'obiettivo è stato utilizzato il questionario *Decision-making in education* adottato nell'inchiesta OCDE-INES 1998 e 2003. Le quattro aree decisionali esaminate da questo questionario erano:

- organizzazione pedagogica (ad es. scelta dei metodi di insegnamento, dei libri di testo, sostegno di allievi in difficoltà, composizione delle classi);
- pianificazione e strutture scolastiche (ad es. programmi di studio, creazione o abolizione di esami, uso delle aule, scelta delle materie);
- gestione del personale (ad es. assunzione o licenziamento dei docenti, retribuzione e condizioni di lavoro);
- risorse finanziarie (ad es. acquisto di mobili e materiali, ricerca di fondi, uso delle risorse della scuola).

Prima di addentrarci nei risultati della nostra inchiesta, riteniamo interessante mostrare quelli principali scaturiti dall'analisi di questo indicatore, che comprende: la scuola media (grado scolastico considerato nell'indagine OCDE), la scuola dell'infanzia ed elementare, la scuola medio superiore e la formazione professionale.

«In sintesi le risposte al questionario indicano che:

- I livelli e le modalità decisionali variano a seconda del grado scolastico.
- Nessun grado scolastico prende delle decisioni a livello regionale o circondariale.
- La maggioranza delle decisioni prese nella Scuola dell'infanzia ed elementare si situa a livello comunale o dei consorzi scolastici ed in questo senso sono le più decentralizzate.
- La maggioranza delle decisioni prese in totale autonomia si situano a livello comunale per la Scuola dell'infanzia ed elementare ed a livello cantonale per gli altri tre ordini scolastici.
- La Scuola media è il grado scolastico più centralizzato con l'84% di

decisioni prese a livello cantonale, mentre la formazione professionale, è l'ordine scolastico che più degli altri dipende dalla Confederazione.

- Gli istituti scolastici prendono pochissime decisioni; raramente queste decisioni sono prese in totale autonomia e quando questo succede esse si collocano quasi unicamente nell'ambito dell'organizzazione dell'istruzione» (Berger et al., 2005, pp. 207-208).

Per i risultati più dettagliati rimandiamo al rapporto.

Sul piano nazionale svizzero, uno studio effettuato da Hutmacher (2002) evidenzia che in un confronto internazionale gli istituti scolastici svizzeri dispongono di un'autonomia limitata. La maggioranza dell'opinione pubblica svizzera sembra favorevole a una più ampia autonomia degli istituti scolastici. In particolare, otto cittadini su dieci ritengono importante che le scuole possano decidere sul metodo di insegnamento e tre su quattro sulla selezione e sulla promozione degli insegnanti. Inoltre, sette su dieci pensano che le scuole debbano decidere la scelta delle materie d'insegnamento e il tempo necessario da dedicare loro, il carico di lavoro degli allievi e l'orario settimanale come pure l'utilizzo del budget. Sei su dieci accetterebbero pure che le scuole decidano sul salario e sulle condizioni di lavoro dei docenti. Sempre lo stesso autore sottolinea che dal 1993 le opinioni in merito a questo tema si sono evolute. La parte dei cittadini favorevoli a una più grande autonomia nelle decisioni delle scuole è aumentata sensibilmente. Particolarmente per quanto concerne il piano di studi e la gestione del personale dei docenti (selezione, promozione, salari, condizioni di lavoro): nel 1993 soltanto il 45% dei cittadini era dell'opinione che le scuole potessero decidere dei salari e delle condizioni di lavoro dei docenti, oggi risultano il 61%.

Considerando tutti questi aspetti, nella nostra indagine abbiamo voluto verificare in che misura è presente l'esigenza di potenziare l'autonomia degli istituti scolastici e soprattutto in quali ambiti.

13.1. L'esigenza di autonomia degli istituti scolastici

Per rilevare l'esigenza di autonomia degli istituti scolastici da parte dei vari gruppi di attori coinvolti nell'inchiesta abbiamo sviluppato delle affermazioni che richiamano le quattro aree decisionali presenti nell'indagine OCDE.

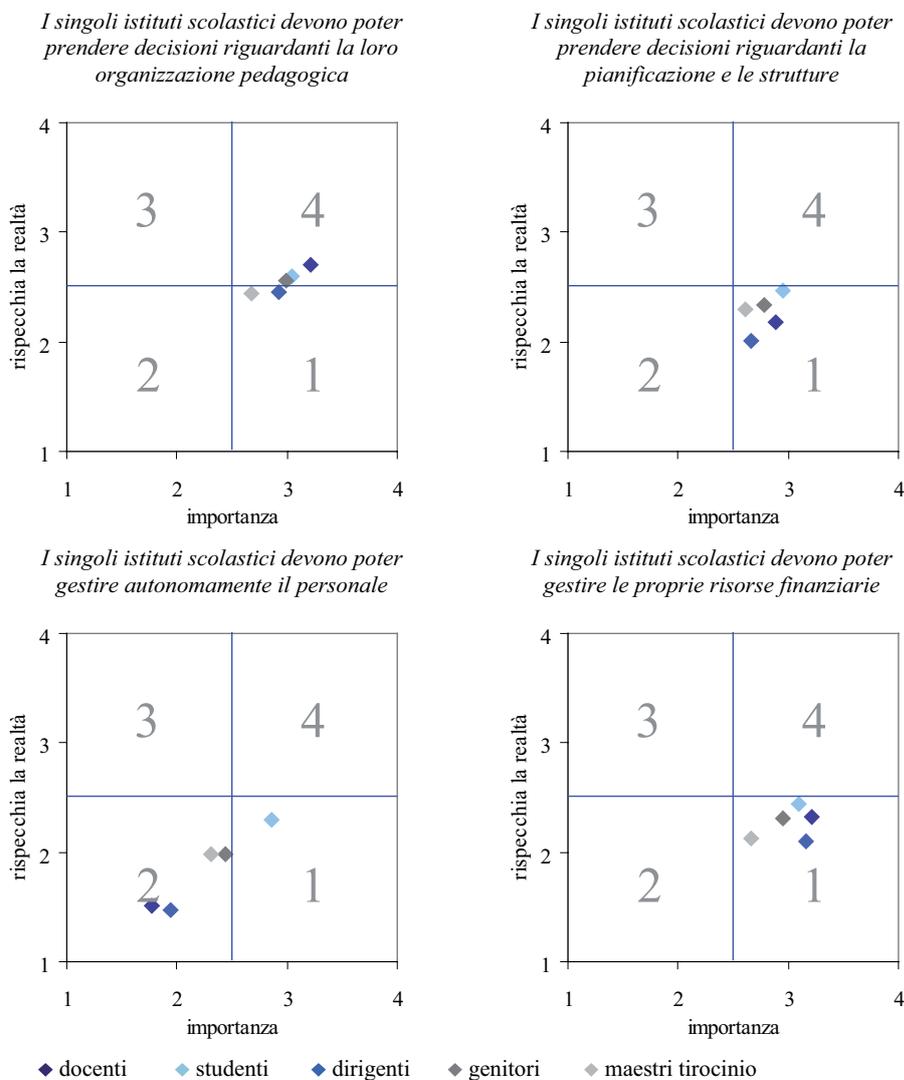
- *Organizzazione pedagogica: I singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la loro organizzazione pedagogica (ad esempio scegliere i metodi di insegnamento, i libri di testo, il sostegno ad allievi in difficoltà).*
- *Pianificazione e strutture: I singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la pianificazione e le strutture (ad esempio creazione o abolizione delle classi, uso delle aule, scelta delle materie, istituzione di esami).*
- *Gestione del personale: I singoli istituti scolastici devono poter gestire autonomamente il personale (ad esempio decidere l'assunzione o il licenziamento dei docenti, la loro retribuzione e le condizioni di lavoro).*

B. I risultati

– Risorse finanziarie: *I singoli istituti scolastici devono poter gestire le proprie risorse finanziarie (ad esempio acquisto di mobili, di materiali, uso risorse proprie della scuola, ricerca fondi).*

Figura B13.1.

Esigenza di autonomia degli istituti nelle differenti aree decisionali secondo i diversi gruppi di attori



Innanzitutto si rileva che per quanto attiene all'autonomia nell'organizzazione pedagogica i docenti unitamente ai genitori e agli studenti non avvertono il bisogno che si debba intervenire su quest'aspetto. Al contrario, i dirigenti e i maestri di tirocinio auspicano un miglioramento della situazione concernente quest'area. È interessante notare come i rispondenti abbiano un'idea

molto vicina alla realtà della situazione ticinese relativa all'autonomia. Infatti, nell'indicatore citato, risulta che in Ticino gli istituti godano di un buon margine d'autonomia unicamente nel campo pedagogico, ed è la stessa valutazione espressa dai gruppi di persone da noi interpellati (Berger et al., 2005), anche se in questo caso il giudizio è mitigato e non unanime.

Per quanto riguarda da un lato la pianificazione e le strutture, dall'altro la gestione delle risorse finanziarie, emerge un accordo tra le diverse categorie di attori sull'esigenza di sviluppare maggiormente l'autonomia in queste due aree.

Tutte considerano invece l'autonomia nella gestione del personale come la meno importante, per cui viene manifestato un debole bisogno di potenziamento, ad eccezione degli studenti che manifestano un bisogno più acuto. Si potrebbe quindi ipotizzare che gli studenti ritengano che con una gestione interna all'istituto sia più facile allontanare un docente non gradito oppure, al contrario, per un'eventuale assunzione la dirigenza sappia meglio rispondere alle loro esigenze, contrariamente alle autorità cantonali. A questo proposito va sottolineato che gli studenti interpellati frequentano tutti scuole cantonali e non comunali.

Dato che l'autonomia degli istituti tocca principalmente gli operatori scolastici, concentriamo ora la nostra attenzione sulle opinioni espresse dai docenti e dai dirigenti scolastici, secondo alcune loro caratteristiche.

Per quanto attiene ai docenti, non emergono differenze nell'esprimere il bisogno o meno nelle diverse aree decisionali secondo l'ordine scolastico in cui insegnano. L'unica eccezione riguarda l'autonomia delle risorse finanziarie: i docenti delle scuole dell'infanzia sono i soli a collocarsi nel quadrante dei bisogni soddisfatti, mentre gli altri esprimono l'esigenza di un potenziamento.

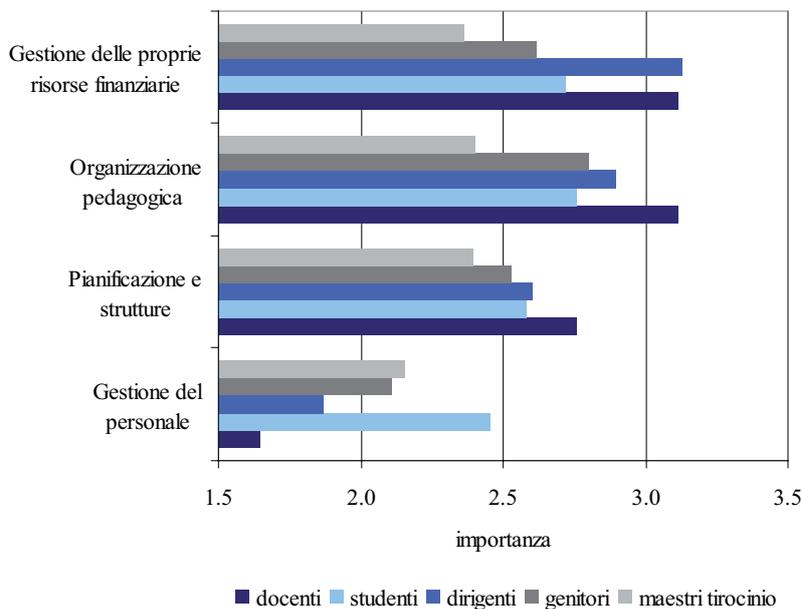
Come visto in precedenza i dirigenti palesano il bisogno di migliorare l'autonomia nell'organizzazione pedagogica. Considerando però il loro settore scolastico, sono soltanto quelli delle scuole comunali e delle scuole medie a manifestare tale bisogno. Chi invece lavora nelle scuole postobbligatorie è più soddisfatto della situazione attuale. Per quanto concerne l'area della pianificazione e delle strutture sono unicamente i dirigenti delle scuole comunali e quelli delle scuole professionali a rivelare una certa insoddisfazione. I dirigenti delle scuole medie superiori esprimono invece un parere più positivo, sebbene si collochino quasi sul confine con il primo quadrante, mentre quelli di scuola media, trovandosi nel secondo quadrante, segnalano un bisogno ma debole. Infine, tutti i gruppi di dirigenti auspicano maggiore autonomia nell'ambito della gestione delle risorse finanziarie.

13.2. L'importanza dell'autonomia degli istituti scolastici

Valutiamo ora unicamente il grado d'importanza attribuito dai diversi gruppi di persone alle varie aree decisionali.

B. I risultati

Figura B13.2.
Importanza dell'autonomia degli istituti nelle differenti aree decisionali secondo i diversi gruppi di attori



Riguardo all'importanza attribuita alle singole aree decisionali dai vari gruppi di attori emergono alcune divergenze. I docenti e i dirigenti danno maggiore rilevanza all'autonomia nell'organizzazione pedagogica e a quella delle risorse finanziarie rispetto agli altri. Al contrario, a quella nella gestione del personale sono i docenti e i dirigenti a dare minore importanza rispetto agli altri.

Considerando alcune caratteristiche dei docenti, quelli delle scuole professionali (sia a tempo pieno che a tempo parziale) si differenziano dai colleghi delle scuole medie e da quelli delle scuole medie superiori, giudicando l'autonomia nella gestione del personale più importante, anche se tutti esprimono un debole bisogno di potenziamento. È inoltre interessante segnalare che i docenti con alle spalle meno anni d'insegnamento (< 10 anni) valutano questo tipo di autonomia più importante rispetto ai colleghi con più anni di esperienza. Per le altre aree decisionali queste variabili non influiscono sul giudizio espresso.

Infine, i dirigenti, indistintamente dall'ordine di scuola in cui lavorano, sono più interessati ad un potenziamento o miglioramento dell'autonomia nella gestione delle risorse finanziarie piuttosto che in quella del personale, area considerata molto meno importante. In questo caso i dirigenti delle scuole medie si differenziano da quelli delle scuole professionali: i primi ritengono meno importante avere autonomia nel gestire il personale rispetto ai secondi.

Sintesi

Da questi risultati si rileva che i differenti gruppi di persone interpellati manifestano il bisogno di attribuire maggiore autonomia agli istituti scolastici nell'area riguardante la pianificazione e le strutture, ad eccezione dei dirigenti delle scuole medie e delle scuole medio superiore e degli studenti delle scuole medie.

In merito all'autonomia nella gestione delle risorse finanziarie tra i docenti sono unicamente quelli delle scuole dell'infanzia a non chiedere maggiore indipendenza. D'altro canto è interessante rilevare che tutte le diverse categorie di dirigenti auspica un potenziamento dell'autonomia in quest'area.

Per quanto riguarda invece l'organizzazione pedagogica tutti i gruppi di insegnanti esprimono soddisfazione, al contrario dei dirigenti delle scuole comunali e di scuola media che manifestano il bisogno di un miglioramento.

Infine, l'aver maggiore autonomia nella gestione del personale è considerato l'elemento meno importante per i docenti e i dirigenti, per cui essi manifestano complessivamente un debole bisogno di potenziamento. Per contro, tutti gli studenti, indipendentemente dal tipo di scuola frequentata, unitamente ai genitori con almeno un figlio alle scuole medie esprime un bisogno più acuto di potenziare l'autonomia in quest'area decisionale.

14. I servizi parascolastici

Il tema dei servizi parascolastici e più in particolare quello delle mense e dei doposcuola è stato spesso al centro del dibattito a margine della votazione del 2001 *Per un'effettiva libertà di scelta della scuola*. Nella mozione che ha dato avvio alla presente ricerca vi era esplicita richiesta di sondare l'esigenza di mense e doposcuola nel nostro Cantone. Già più di vent'anni fa (nel 1985) da un'analisi delle opinioni dei direttori e degli esperti di materia riguardo alla scuola media risultava che tra le carenze strutturali era presente anche la mensa (Besozzi Bennati, 1985). Inoltre, da un'indagine effettuata da Mombelli (1996) è emerso che i due terzi dei genitori di ragazzi di scuola elementare interpellati ritenevano molto o abbastanza importante un servizio mensa. Sempre in questa ricerca si legge che «non sono unicamente i genitori appartenenti alla classe sociale inferiore ad auspicare l'estensione dei servizi di mensa e doposcuola, ma che tale richiesta sia condivisa anche da famiglie di origine medio-superiore» (Mombelli, 1996, pp. 45-46). In effetti, spesso l'ammissione ai servizi parascolastici è subordinata ad alcuni criteri come ad esempio il reddito o la situazione familiare.

La Commissione federale di coordinamento per le questioni familiari (COFF), l'organo consultivo del Dipartimento federale dell'interno, in una sua recente pubblicazione si è espressa in merito al cambiamento delle forme di vita familiare in atto negli ultimi decenni affermando che «oggi, in Svizzera, il numero di donne esercitanti un'attività lucrativa – e in particolare quello delle madri – è decisamente più elevato rispetto al passato. Tuttavia, dal punto di vista strutturale, le condizioni quadro non tengono ancora abbastanza conto di questa evoluzione sociale. Assolutamente insufficiente è in particolare l'offerta di posti per la custodia dei figli complementare alla famiglia» (COFF, 2005, p. 14).

In questi ultimi anni molto si è fatto e tuttora si sta ancora facendo. In seguito a una mozione parlamentare, l'Ufficio studi e ricerche ha effettuato il censimento sulla presenza di mense e doposcuola nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole elementari e nelle scuole medie pubbliche del Cantone Ticino, nell'anno scolastico 2005/2006 (Crespi, Galeandro & Guidotti, 2007). Come dato principale è emerso

B. I risultati

che su 363 sedi scolastiche censite l'82% delle scuole dell'infanzia, il 44% delle scuole elementari e il 76% delle scuole medie offrono uno o più servizi pasti a mezzogiorno. Per quanto concerne invece il doposcuola, risulta che i bambini del 15% delle scuole dell'infanzia possono usufruire dell'orario prolungato, mentre gli allievi del 64% delle sedi elementari rispettivamente del 78% delle sedi di scuola media hanno la possibilità di frequentare uno o più doposcuola.

Un altro servizio parascolastico è rappresentato dai trasporti pubblici destinati agli studenti per effettuare il tragitto tra casa e scuola. A proposito di questo aspetto, tra i tagli attuati negli anni '90 nell'ambito della politica del risparmio si annovera anche la drastica diminuzione del sussidio al trasporto per gli apprendisti, soprattutto a partire dal 1998, anno in cui l'aiuto finanziario si è ridotto a beneficio di soltanto poche scuole.

Attraverso questa indagine si vuole quindi rilevare quanto sia attualmente presente l'esigenza di strutture per la custodia degli allievi al di fuori dell'orario scolastico e quali categorie di persone ne sentono maggiormente il bisogno. D'altro canto viene pure trattato il tema dei trasporti pubblici con l'obiettivo di verificare la loro qualità e la necessità di un loro finanziamento per gli studenti che frequentano una scuola postobbligatoria.

14.1. La custodia degli allievi

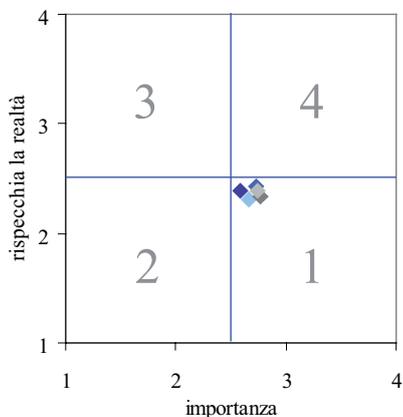
In merito a questa dimensione abbiamo voluto indagare l'esigenza di avere a disposizione dei servizi di custodia per gli allievi di scuola obbligatoria durante la pausa del mezzogiorno, prima e dopo l'orario scolastico. A tale proposito sono stati elaborati i seguenti *item*.

- *La scuola obbligatoria per stabilire gli orari scolastici deve pensare alle esigenze dei genitori che lavorano.*
- *Durante la settimana scolastica all'allievo di scuola obbligatoria deve venire offerta la possibilità di un servizio di mensa.*
- *Al mattino, prima dell'inizio delle lezioni, l'allievo di scuola obbligatoria deve avere la possibilità di accedere all'edificio scolastico svolgendo attività sorvegliate da un adulto.*
- *Al pomeriggio, dopo la fine delle lezioni, l'allievo di scuola obbligatoria deve avere la possibilità di rimanere nell'edificio scolastico svolgendo attività sorvegliate da un adulto.*

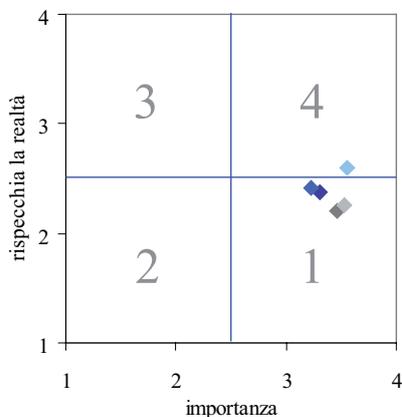
Figura B14.1.

Esigenza di avere servizi per la custodia degli allievi secondo i diversi gruppi di attori

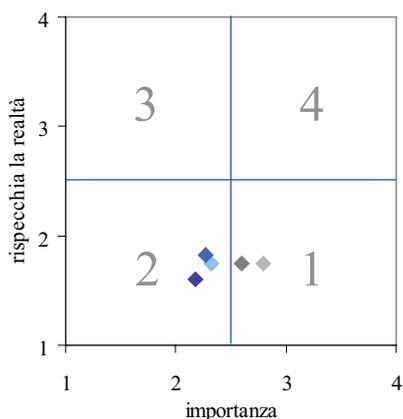
La scuola obbligatoria per stabilire gli orari scolastici deve pensare alle esigenze dei genitori che lavorano



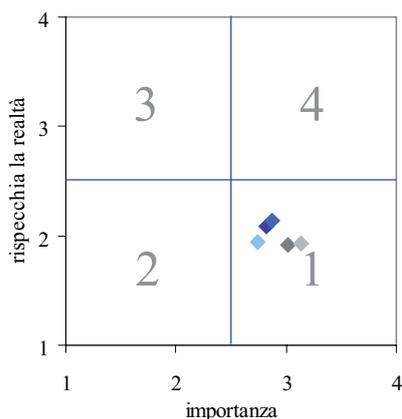
Durante la settimana scolastica all'allievo di scuola obbligatoria deve venire offerta la possibilità di un servizio di mensa



Al mattino, prima dell'inizio delle lezioni, l'allievo di scuola obbligatoria deve avere la possibilità di accedere all'edificio scolastico svolgendo attività sorvegliate da un adulto



Al pomeriggio, dopo la fine delle lezioni, l'allievo di scuola obbligatoria deve avere la possibilità di rimanere nell'edificio scolastico svolgendo attività sorvegliate da un adulto



◆ docenti ◆ studenti ◆ dirigenti ◆ genitori ◆ maestri tirocinio

In generale, avere a disposizione dei servizi per la custodia degli allievi al di fuori dell'orario scolastico costituisce un reale bisogno per tutte le categorie di persone interpellate. Infatti, esse si situano quasi tutte nel quadrante dei bisogni insoddisfatti, ossia da un lato ritengono importanti tali aspetti dall'altro però sono dell'opinione che rispecchiano poco la situazione attuale. Esistono tuttavia alcune eccezioni per il servizio mensa e quello per la custodia degli allievi al mattino prima dell'inizio della scuola. Riguardo al primo aspetto soltanto gli allievi di scuola

B. I risultati

media esprimono il bisogno di potenziare questa offerta. Gli studenti delle scuole postobbligatorie invece, non essendo direttamente toccati dalla questione, non lo giudicano una necessità, sebbene si posizionino vicino al confine tra il primo e il quarto quadrante. Relativamente al servizio di custodia al mattino, i genitori e i maestri di tirocinio manifestano un bisogno piuttosto acuto, mentre per gli altri questa necessità è debole, infatti, anche se secondo loro la situazione rispecchia poco la realtà lo reputano un servizio poco importante.

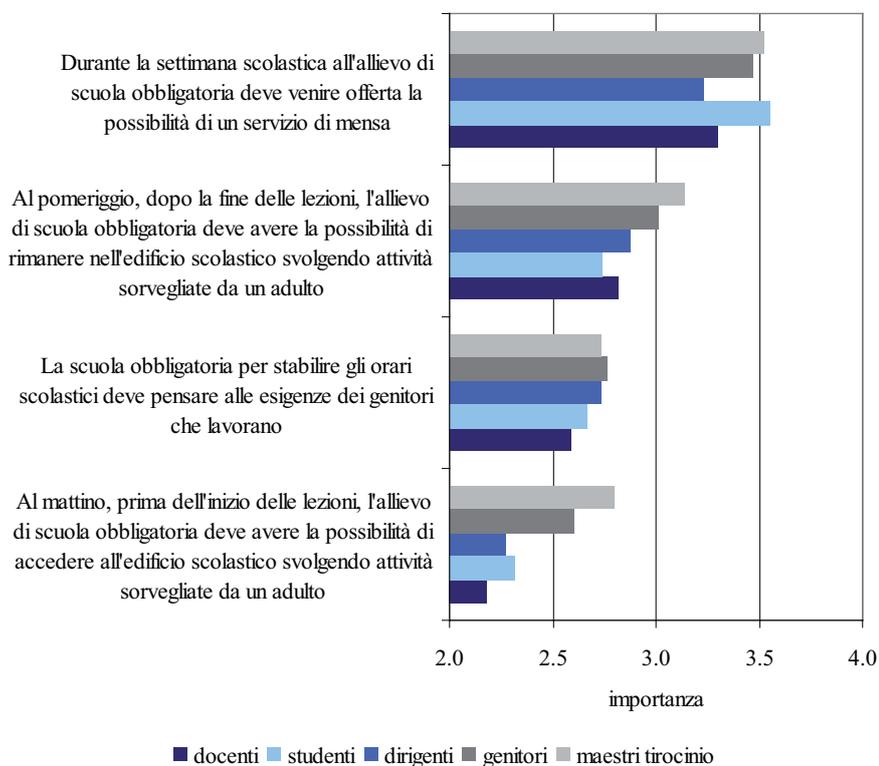
Considerando ora l'opinione dei genitori secondo alcune loro caratteristiche, risulta che tutti, indipendentemente dal tipo di scuola frequentato da almeno un figlio, dal sesso, dal luogo di nascita e dall'età manifestano il bisogno di potenziare i servizi che si occupano della custodia degli allievi.

Tra i docenti invece emergono differenti tipi di bisogno nei confronti di un servizio mensa, a dipendenza dell'ordine di scuola in cui insegnano. In effetti, tale esigenza non affiora dalle analisi delle risposte dei docenti di scuola medio superiore, mentre i docenti di scuola media si collocano proprio sul confine tra il primo e il quarto quadrante. Il bisogno di offrire agli allievi la possibilità di rimanere nell'edificio scolastico anche al pomeriggio, al di fuori dell'orario di scuola è manifestato da tutti i gruppi di insegnanti, a prescindere dal settore scolastico. Nessuno di loro manifesta invece un bisogno acuto di potenziare l'opportunità per gli studenti di svolgere attività sorvegliate al mattino prima dell'inizio delle lezioni. Neanche i dirigenti delle scuole comunali e delle scuole medie auspicano un potenziamento dei servizi mensa, al contrario dei colleghi delle scuole postobbligatorie. Questi ultimi palesano pure la necessità di dare la possibilità agli allievi di accedere all'edificio scolastico, oltre che al pomeriggio pure al mattino, prima delle lezioni.

Analizzando unicamente l'importanza attribuita ai singoli *item* risulta la seguente figura.

Figura B14.2.

Importanza di avere servizi per la custodia degli allievi secondo i diversi gruppi di attori



È interessante notare che tra i differenti gruppi di persone troviamo una certa unanimità di opinioni in merito all'importanza di avere a disposizione dei servizi di custodia. Quello a cui è stata attribuita maggiore rilevanza è la mensa, seguito da un servizio che al pomeriggio accolga gli allievi al di fuori dell'orario scolastico. Minore importanza è stata data alla possibilità per gli allievi di accedere al mattino all'edificio scolastico, svolgendo attività sorvegliate. Infine, anche il giudizio relativo al fatto che la scuola per stabilire gli orari scolastici debba tenere conto delle esigenze dei genitori che lavorano risulta essere piuttosto moderato.

Tra i genitori sono soprattutto le donne a valutare importante che la scuola obbligatoria per stabilire gli orari scolastici consideri le esigenze dei genitori professionalmente attivi e che venga offerta la possibilità di un servizio mensa, anche se tutti i gruppi di genitori hanno manifestato il bisogno di un potenziamento. Inoltre, chi è nato in Ticino si distingue da coloro che sono nati altrove, attribuendo minore importanza a tutti gli aspetti considerati relativi alla custodia degli allievi.

B. I risultati

14.2. I trasporti

Questo sottocapitolo tratta i trasporti pubblici utilizzati dagli allievi per gli spostamenti tra casa e scuola, con l'obiettivo di rilevare l'esigenza da un lato di migliorarne la qualità e dall'altro di potenziare l'aiuto finanziario per chi frequenta una scuola postobbligatoria e utilizza questi trasporti. In questo caso nel questionario sono stati inseriti due *item*.

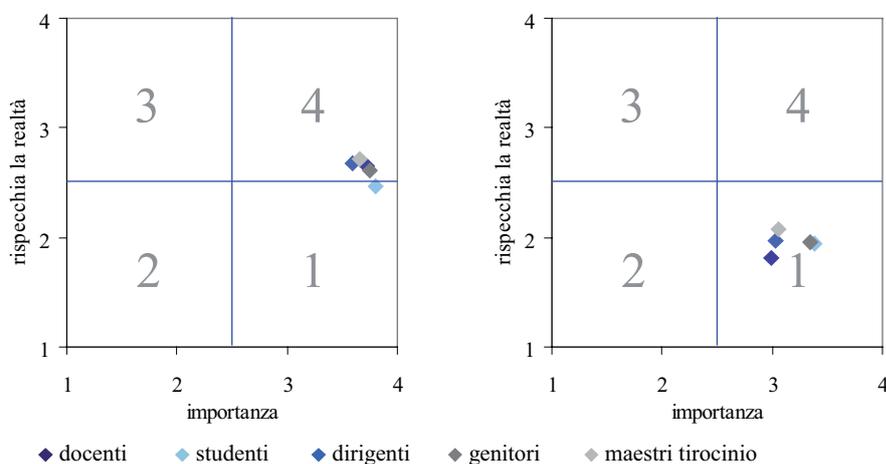
- *La qualità dei trasporti pubblici nella Scuola deve essere adeguata alle necessità degli allievi (orari, coincidenze, posti a sedere, ...).*
- *Le famiglie con figli che frequentano una scuola postobbligatoria devono ricevere aiuti finanziari per usufruire dei trasporti pubblici.*

Figura B14.3.

Qualità e finanziamento dei trasporti pubblici secondo i diversi gruppi di attori

La qualità dei trasporti pubblici nella Scuola deve essere adeguata alle necessità degli allievi

Le famiglie con figli che frequentano una scuola postobbligatoria devono ricevere aiuti finanziari per usufruire dei trasporti pubblici



Quasi tutti ritengono la qualità dei trasporti pubblici adeguata alle necessità degli allievi, tranne gli stessi fruitori di questo servizio, ossia gli studenti, che manifestano un bisogno di miglioramento. Più precisamente sono quelli delle scuole medie e quelli delle scuole medie superiori ad esprimere questa necessità. Chi invece frequenta una scuola professionale sia a tempo pieno sia a tempo parziale si dichiara abbastanza soddisfatto. Inoltre, gli unici genitori a palesare tale bisogno sono coloro che hanno almeno un figlio che frequenta la scuola medio superiore. Tutti gli altri, posizionandosi nel quarto quadrante, si ritengono invece moderatamente soddisfatti.

Per tutti i gruppi di persone intervistati l'aiuto finanziario agli studenti che frequentano una scuola postobbligatoria per usufruire dei trasporti pubblici è un bisogno piuttosto acuto. Tutti i genitori, indipendentemente dal tipo di scuola fre-

quantato da almeno un figlio, dal luogo di nascita e dal sesso, esprimono questa necessità. Stesso discorso vale per gli studenti dei diversi tipi di scuola e di differente origine sociale.

Sintesi

Generalmente, i gruppi di persone coinvolti nell'indagine hanno espresso il bisogno di potenziare l'offerta di servizi per la custodia degli allievi della scuola obbligatoria, al di fuori dell'orario scolastico.

Chi più di tutti chiede un potenziamento di ciascuno dei servizi di custodia considerati nell'indagine sono i genitori, indipendentemente dalla scuola frequentata da almeno un figlio, e i maestri di tirocinio. Tra le altre categorie di persone emergono delle differenze nel manifestare tali bisogni. In effetti, si rileva che i docenti di scuola media e di scuola medio superiore, i dirigenti delle scuole comunali e delle scuole medie come pure gli studenti, eccetto quelli di scuola media, non esprimono la necessità di potenziare il servizio mensa. Inoltre, nessun gruppo di docenti e nemmeno i dirigenti delle scuole comunali e delle scuole medie manifestano la necessità di dare la possibilità agli allievi della scuola obbligatoria di accedere all'edificio scolastico, al mattino prima dell'inizio delle lezioni. Al contrario, la totalità dei gruppi di persone interpellati auspica la possibilità per gli allievi di rimanere nell'edificio scolastico al termine delle lezioni. Da quasi tutte le categorie di interpellati è pure riconosciuto il bisogno di pensare maggiormente alle esigenze dei genitori professionalmente attivi per stabilire gli orari scolastici.

Relativamente alla qualità dei trasporti pubblici degli studenti, soltanto chi frequenta la scuola media e la scuola medio superiore unitamente ai genitori che hanno almeno un figlio alla scuola medio superiore, esprime l'esigenza di migliorare la qualità di tale servizio. Tutti gli altri manifestano una moderata soddisfazione. Unanimità invece tra i differenti gruppi di attori nel palesare il bisogno di potenziare l'aiuto finanziario per i trasporti pubblici destinato alle famiglie con figli che frequentano una scuola postobbligatoria.

15. I risultati in sintesi

In questo ultimo capitolo della parte B verranno riportate le sintesi dei risultati emersi nell'ambito di tutti i temi affrontati nel questionario, per consentire una loro lettura globale, nell'ottica di concentrare l'attenzione del lettore sugli esiti più significativi scaturiti dall'indagine.

Le finalità della scuola pubblica

In merito alle finalità che la scuola pubblica ticinese deve perseguire e riconducibili all'integrazione sociale e al civismo viene espressa una certa soddisfazione. L'unica eccezione è costituita dai maestri di tirocinio che manifestano un bisogno di miglioramento per quanto attiene al fatto che la scuola dovrebbe trasmettere maggiormente ai giovani i valori e le regole essenziali della nostra società ed educarli al loro rispetto.

Riguardo invece alle finalità legate allo sviluppo personale affiorano maggiori divergenze di opinione e vengono espressi più bisogni di miglioramento, soprattutto da parte dei docenti di scuola speciale e dei dirigenti delle scuole comunali. Entrambi i gruppi ritengono importante che la scuola si impegni di più sia per permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità sia per correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi.

Infine, per quanto attiene all'importanza delle varie finalità considerate nell'indagine, generalmente i gruppi di persone interpellati assegnano minore peso a quelle riferite allo sviluppo dell'individuo piuttosto che a quelle legate all'integrazione sociale, sebbene il grado d'importanza attribuito risulti in ogni caso elevato.

La qualità della scuola

Tutti i gruppi di persone interpellati reputano che sia piuttosto importante valutare regolarmente la scuola per migliorare la qualità della sua offerta. Esistono però alcune divergenze di opinione per quanto attiene alla validità degli

B. I risultati

strumenti attualmente in uso per svolgere questa operazione. Chi esprime soddisfazione in merito ad essi sono unicamente i docenti delle scuole professionali (sia a tempo pieno che a tempo parziale), gli studenti delle scuole professionali a tempo parziale e i genitori che hanno almeno un figlio alle scuole speciali o alle scuole medie, tutti gli altri auspicano invece un loro miglioramento.

La qualità della scuola in generale è giudicata da tutti i gruppi di attori in maniera piuttosto positiva. Più nel dettaglio per quanto riguarda la valutazione dei differenti settori scolastici tutte le categorie interpellate sono state più critiche nel giudicare la scuola media e in secondo luogo la scuola professionale a tempo parziale. In particolare, riguardo alla scuola media sono soprattutto i docenti delle scuole postobbligatorie ad avere emesso il giudizio meno positivo, quindi quei docenti che insegnano proprio agli studenti provenienti dalla scuola media. Mentre a dare il parere più negativo per quanto riguarda le scuole professionali a tempo parziale sono stati i maestri di tirocinio, ovvero proprio gli operatori che sono responsabili della formazione pratica di chi frequenta questo tipo di scuola. E' pure interessante rilevare che l'opinione degli studenti non varia a seconda dell'ordine di scuola frequentato. Non si può quindi affermare che chi studia in un certo tipo di scuola emette un giudizio diverso da chi invece non vi è direttamente coinvolto.

La durata della scuola obbligatoria

Generalmente, si reputa adeguata l'attuale durata della scuola obbligatoria, che è fissata a nove anni di scolarità. Chi non è di questo avviso vorrebbe soprattutto prolungarla oltre i quindici anni, ma quasi nessuno auspica l'anticipazione prima dei sei anni.

Le risorse

Tutti i gruppi di genitori e di studenti, unitamente ai maestri di tirocinio, ritengono necessario dare ai giovani meritevoli la stessa possibilità di proseguire gli studi al termine della scuola obbligatoria. Queste categorie di persone reputano che attualmente chi proviene da famiglie con maggiori disponibilità finanziarie ha più possibilità di continuare gli studi rispetto a chi nasce in famiglie con risorse finanziarie limitate. Al contrario, i docenti e i dirigenti esprimono una moderata soddisfazione sullo stesso tema. Per analizzare ulteriormente questo risultato bisognerebbe affrontare l'argomento delle borse di studio che non è stato trattato in questa indagine.

In merito all'adeguatezza dei finanziamenti destinati alla scuola per svolgere i suoi compiti e alla gestione delle risorse finanziarie da parte del DECS, sono i docenti e gli studenti delle scuole medie superiori e gli insegnanti delle scuole professionali a tempo pieno, a manifestare un bisogno di miglioramento di entrambi gli aspetti. I dirigenti invece, indipendentemente dall'ordine di scuola in cui lavorano come pure i maestri di tirocinio si ritengono piuttosto soddisfatti.

Riguardo ad un investimento finanziario nella scuola da parte del settore privato, tutti i diversi gruppi di attori auspicano un miglioramento. Questo bisogno risulta più debole per i maestri di tirocinio, per i docenti di scuola speciale e scuola medio superiore e per quasi tutti i dirigenti, ad eccezione di quelli che operano nelle

scuole professionali. In effetti per questi ultimi e per tutti gli altri attori tale necessità si manifesta in modo più acuto.

Per quanto attiene alle risorse materiali, le attrezzature per lo svolgimento delle attività scolastiche suscitano una soddisfazione generalizzata: nessuno dei gruppi di attori coinvolti nell'indagine esprime un bisogno di migliorarle. Al contrario, tutte le categorie di interpellati, indipendentemente dall'ordine scolastico in cui sono direttamente o indirettamente coinvolte, percepiscono la necessità di mettere a disposizione degli allievi al di fuori dell'orario scolastico sia spazi all'interno della scuola per incontrarsi e socializzare, sia alcuni servizi come ad esempio la biblioteca, l'aula informatica oppure la palestra.

I docenti

Tutti i gruppi di persone coinvolti nell'inchiesta sono relativamente soddisfatti in merito agli aspetti inerenti al ruolo del docente all'interno della scuola e nella società. Una particolare attenzione merita comunque il fatto che gli studenti indipendentemente dall'ordine di scuola frequentato reputano che i docenti dovrebbero impegnarsi maggiormente nel suscitare l'interesse e la motivazione all'apprendimento degli allievi.

Per quanto attiene alla formazione continua dei docenti, sono i dirigenti e i docenti delle scuole medie superiori unitamente agli studenti delle scuole professionali a tempo pieno a manifestare un bisogno di miglioramento. Più precisamente, per questi gruppi di persone il docente dovrebbe partecipare maggiormente a corsi di formazione continua e il DECS dovrebbe garantire un'offerta più adeguata.

Infine, la professione del docente si è rivelata piuttosto attrattiva per gli stessi insegnanti, i dirigenti, i genitori e i maestri di tirocinio. Per la maggior parte di loro si tratta soprattutto di un mestiere che dà soddisfazioni, è interessante e stimolante. Tra i docenti e i dirigenti che non vorrebbero che il loro figlio esercitasse questo lavoro, viene soprattutto citato lo scarso riconoscimento di questa figura professionale da parte della società. Gli studenti invece hanno avuto uno sguardo più critico: poco più di un terzo di loro ha indicato che gli piacerebbe svolgere in futuro la professione di insegnante. La maggior parte di coloro che hanno risposto negativamente elenca come motivi il fatto di avere scelto già un'altra strada professionale e/o la mancanza di attitudini e competenze.

Le relazioni

Dalle risposte date dai diversi gruppi di attori non emergono particolari esigenze di miglioramento per quanto riguarda le relazioni nella scuola tra docenti e/o allievi, esse sono infatti percepite in maniera piuttosto positiva.

Sono invece più sfumate le opinioni di docenti, dirigenti e maestri di tirocinio in merito alle interazioni tra scuola e famiglia. In particolare, i docenti e i dirigenti che operano nelle scuole professionali sono dell'opinione che i genitori dovrebbero informarsi maggiormente in merito alla situazione scolastica dei propri figli. Inoltre un'altra necessità emersa dai docenti delle scuole professionali (sia a tempo pieno sia a tempo parziale) unitamente a quelli delle scuole speciali, ai dirigenti delle scuole medie

B. I risultati

superiori, ai maestri di tirocinio e agli studenti delle scuole professionali a tempo pieno riguarda il fatto che secondo loro i genitori dovrebbero essere più disponibili a collaborare con la scuola. Al contrario, i genitori esprimono soddisfazione in merito alle relazioni tra scuola e famiglia e non auspicano alcun miglioramento, indipendentemente dal tipo di scuola frequentato da almeno un figlio.

Il benessere degli allievi

In generale emerge che tra gli studenti che frequentano gli ordini scolastici considerati nella nostra indagine regni un certo benessere per quanto riguarda la vita scolastica.

Per quanto riguarda i problemi di violenza, quasi la totalità degli studenti intervistati afferma di non subire mai o soltanto raramente atti di violenza. Possiamo quindi dedurre che le nostre scuole sono dei luoghi in generale relativamente sicuri. Sembrerebbe comunque esserci una leggera tendenza a subire violenza verbale piuttosto che fisica, sebbene anch'essa molto limitata. Bisogna inoltre sottolineare che anche se il numero di allievi che subiscono atti violenti è ristretto, ci sono comunque i compagni che assistono a queste azioni. Questi ultimi potrebbero sentirsi intimoriti e a disagio, e potrebbe crearsi così un clima di insicurezza generale senza che questo comporti necessariamente l'innalzamento della frequenza degli episodi di violenza.

Gli allievi che frequentano la quarta media, le scuole medie superiori e le scuole professionali sono piuttosto soddisfatti della loro scuola, del sostegno ricevuto, dell'apprezzamento ottenuto e del lavoro svolto. Anche gli scambi che hanno con i docenti, con la direzione e con gli altri studenti sono generalmente per loro una fonte di soddisfazione.

Esiste pure un giudizio piuttosto omogeneo per quanto riguarda il carico di lavoro, la maggior parte degli studenti reputa adeguato il numero di materie da studiare, di test, di compiti e il ritmo di lavoro in classe.

Le transizioni

Dai risultati emersi si evidenzia che il bisogno di migliorare il passaggio tra scuola elementare e scuola media viene espresso dai genitori con figli che devono ancora effettuare questa transizione e dai docenti e dirigenti che lavorano nei gradi scolastici precedenti la scuola media. I docenti e i dirigenti che invece operano in quest'ultimo grado scolastico o in uno superiore non manifestano alcun bisogno di miglioramento. Sono di questa opinione anche gli studenti che frequentano la scuola media o una scuola postobbligatoria.

Per quanto attiene alla preparazione fornita agli allievi dalla scuola obbligatoria per affrontare gradi scolastici successivi, sono prevalentemente i docenti e i dirigenti che lavorano nelle scuole postobbligatorie a mostrare l'esigenza di un miglioramento.

Riguardo al servizio che aiuta gli studenti nelle loro scelte scolastiche e professionali, tutte le categorie di genitori e di studenti si ritengono moderatamente soddisfatti. I più critici sono i docenti e i dirigenti delle scuole professionali (sia a tempo pieno che a tempo parziale) unitamente ai dirigenti delle scuole comunali: essi

infatti manifestano un bisogno di miglioramento.

L'integrazione degli allievi

Complessivamente, si reputa importante investire risorse per inserire in classi normali sia gli allievi di provenienza e cultura diversa sia chi manifesta difficoltà di apprendimento e/o comportamentali. La politica dell'integrazione adottata dal Ticino è pertanto appoggiata dai differenti gruppi di attori interpellati.

Per quanto concerne l'attuale soddisfazione nei confronti di queste misure, dall'indagine non affiora alcuna necessità di miglioramento e/o potenziamento di quelle indirizzate ad allievi di diversa provenienza e cultura. Nemmeno la preparazione dei docenti per gestire la multiculturalità rappresenta motivo di insoddisfazione.

Emerge invece un giudizio diverso per le misure messe in atto al fine di garantire l'integrazione in classi normali di chi ha problemi comportamentali. L'insieme di attori di tutti gli ordini di scuola considerati nell'indagine palesa la necessità di migliorare e/o potenziare tali dispositivi.

In merito invece alle misure impiegate per garantire l'inserimento in classi normali di ragazzi con problemi di apprendimento, affiora una necessità di miglioramento soltanto da parte degli studenti delle scuole medie superiori, dei dirigenti che operano in questo ordine di scuola e dei genitori con almeno un figlio alle scuole professionali a tempo pieno.

La totalità dei gruppi di docenti interpellati manifesta il bisogno di avere a disposizione maggiori e/o migliori misure di sostegno per l'inserimento in classi normali di allievi con problemi comportamentali, d'altro canto tutti mostrano soddisfazione nei confronti di quelle a favore di chi invece ha difficoltà di apprendimento. Essendo molto spesso queste due problematiche legate fra loro, si può quindi affermare che la preoccupazione maggiore degli insegnanti è quella di potenziare le misure per gestire gli allievi con problemi di comportamento piuttosto che quelle destinate ad allievi con difficoltà di apprendimento, che probabilmente sono ritenute sufficienti.

Infine, tra gli studenti e i genitori viene espresso maggiormente il bisogno di ottimizzare la preparazione dei docenti per gestire gli allievi con problemi di comportamento piuttosto che quella per far fronte a chi dimostra difficoltà di apprendimento.

La selezione degli allievi nella scuola obbligatoria

In generale, i gruppi di persone a cui abbiamo chiesto un'opinione riconoscono che nella scuola dell'obbligo non viene sostanzialmente effettuata una selezione strutturale, e ritengono che la situazione attuale sia soddisfacente. Sono unicamente i maestri di tirocinio ad auspicare che la scuola media divida maggiormente gli allievi in base alle loro competenze scolastiche.

Un malcontento più grande affiora invece riguardo al tema della ripetizione della classe: quasi tutti i gruppi interpellati, compresi gli stessi docenti (ad eccezione di quelli delle scuole dell'infanzia e di scuola speciale) esprimono il parere

B. I risultati

che nella scuola dell'obbligo non si selezionano abbastanza tramite questa pratica. Si manifesta così il bisogno di bocciare maggiormente gli allievi della scuola obbligatoria che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva. Questo risultato andrebbe approfondito in relazione agli esiti di numerosissimi studi che attestano l'inutilità di tale pratica per migliorare l'efficacia di un sistema di formazione.

La valutazione degli allievi

Il tema della valutazione, in termini soprattutto di equità e di chiarezza, rappresenta un bisogno soddisfatto per quasi l'unanimità dei gruppi di persone interpellati. Gli unici a manifestare la necessità di maggiore equità nella valutazione degli allievi da parte dei docenti sono gli studenti delle scuole medie superiori. I soli invece ad auspicare un miglioramento per quanto attiene alla chiarezza con cui vengono comunicati i criteri di valutazione agli allievi sono i dirigenti delle scuole comunali.

In merito ai criteri adottati dai docenti per valutare gli alunni emerge soddisfazione da parte della totalità dei gruppi di persone coinvolti nell'indagine. A questi criteri viene però attribuita una importanza differente a dipendenza dei diversi gruppi di attori. Per gli studenti e i genitori, a prescindere rispettivamente dal tipo di scuola seguito e da quello frequentato da almeno un figlio, è più importante che i docenti valutino secondo i progressi che gli allievi compiono e il loro impegno, mentre per i maestri di tirocinio le competenze scolastiche sono l'aspetto prioritario. Tra i docenti e i dirigenti invece emergono differenze di giudizio secondo l'ordine di scuola in cui lavorano. Chi opera nelle scuole medie superiori stima che il criterio più importante su cui ci si deve basare per valutare gli studenti sia quello delle competenze scolastiche. Per chi lavora nella scuola dell'obbligo invece è più rilevante adottare criteri che fanno riferimento ai progressi e all'impegno dell'allievo.

Le innovazioni nella scuola

Nell'ambito delle innovazioni nella scuola tutti i gruppi interpellati chiedono che gli operatori scolastici vengano maggiormente coinvolti nelle proposte di riforma, ad eccezione dei dirigenti delle scuole medie che esprimono soddisfazione.

Inoltre, la totalità dei gruppi di docenti e di dirigenti esprime l'opinione che quando si introducono dei cambiamenti dovrebbero venire messe a disposizione più risorse per attuarli. Sempre questi due gruppi di attori auspicano un maggior coordinamento delle riforme.

Anche per quanto attiene alle condizioni per sperimentare e innovare, tutte le categorie di persone, tranne i dirigenti delle scuole professionali, sono del parere che vadano migliorate.

Riguardo invece alla libertà di sperimentare nuovi metodi di insegnamento, tra i docenti dei differenti ordini di scuola soltanto quelli delle scuole speciali e di scuola media manifestano il bisogno di avere maggiore libertà. I loro colleghi esprimono una più grande soddisfazione.

Numerosi sono pure i gruppi di attori a ritenere che non sempre

l'introduzione di riforme produca miglioramenti e che il DECS non abbia una visione chiara della direzione in cui sta andando.

Infine, per quanto riguarda l'introduzione di innovazioni in generale, i dirigenti delle scuole comunali, unitamente agli studenti delle scuole postobbligatorie e ai genitori con almeno un figlio che frequenta una scuola medio superiore o una scuola professionale a tempo pieno sono del parere che la scuola per funzionare bene dovrebbe innovarsi maggiormente. Gli altri gruppi di interpellati si ritengono invece soddisfatti.

L'autonomia degli istituti scolastici

Da questi risultati si rileva che i differenti gruppi di persone interpellati manifestano il bisogno di attribuire maggiore autonomia agli istituti scolastici nell'area riguardante la pianificazione e le strutture, ad eccezione dei dirigenti delle scuole medie e delle scuole medio superiore e degli studenti delle scuole medie.

In merito all'autonomia nella gestione delle risorse finanziarie tra i docenti sono unicamente quelli delle scuole dell'infanzia a non chiedere maggiore indipendenza. D'altro canto è interessante rilevare che tutte le diverse categorie di dirigenti auspica un potenziamento dell'autonomia in quest'area.

Per quanto riguarda invece l'organizzazione pedagogica tutti i gruppi di insegnanti esprimono soddisfazione, al contrario dei dirigenti delle scuole comunali e di scuola media che manifestano il bisogno di un miglioramento.

Infine, l'aver maggiore autonomia nella gestione del personale è considerato l'elemento meno importante per i docenti e i dirigenti, per cui essi manifestano complessivamente un debole bisogno di potenziamento. Per contro, tutti gli studenti, indipendentemente dal tipo di scuola frequentata, unitamente ai genitori con almeno un figlio alle scuole medie esprime un bisogno più acuto di potenziare l'autonomia in quest'area decisionale.

I servizi parascolastici

Generalmente, i gruppi di persone coinvolti nell'indagine hanno espresso il bisogno di potenziare l'offerta di servizi per la custodia degli allievi della scuola obbligatoria, al di fuori dell'orario scolastico.

Chi più di tutti chiede un potenziamento di ciascuno dei servizi di custodia considerati nell'indagine sono i genitori, indipendentemente dalla scuola frequentata da almeno un figlio, e i maestri di tirocinio. Tra le altre categorie di persone emergono delle differenze nel manifestare tali bisogni. In effetti, si rileva che i docenti di scuola media e di scuola medio superiore, i dirigenti delle scuole comunali e delle scuole medie come pure gli studenti, eccetto quelli di scuola media, non esprimono la necessità di potenziare il servizio mensa. Inoltre, nessun gruppo di docenti e nemmeno i dirigenti delle scuole comunali e delle scuole medie manifestano la necessità di dare la possibilità agli allievi della scuola obbligatoria di accedere all'edificio scolastico, al mattino prima dell'inizio delle lezioni. Al contrario, la totalità dei gruppi di persone interpellati auspica la possibilità per gli allievi di rimanere nell'edificio scolastico al termine delle lezioni. Da quasi tutte le categorie di interpellati è pure riconosciuto il

B. I risultati

bisogno di pensare maggiormente alle esigenze dei genitori professionalmente attivi per stabilire gli orari scolastici.

Relativamente alla qualità dei trasporti pubblici degli studenti, soltanto chi frequenta la scuola media e la scuola medio superiore unitamente ai genitori che hanno almeno un figlio alla scuola medio superiore, esprime l'esigenza di migliorare la qualità di tale servizio. Tutti gli altri manifestano una moderata soddisfazione. Unanimità invece tra i differenti gruppi di attori nel palesare il bisogno di potenziare l'aiuto finanziario per i trasporti pubblici destinato alle famiglie con figli che frequentano una scuola postobbligatoria.

C.

**I bisogni della
scuola pubblica ticinese**

1. I bisogni prioritari

La qualità della scuola pubblica ticinese è stata giudicata in generale *abbastanza elevata* da buona parte delle persone interpellate (v. cap. B2). Ciò indica che il nostro sistema scolastico è percepito in modo positivo da chi vi opera e vi interagisce, anche se gli stessi attori, nell'ambito dell'inchiesta, hanno poi manifestato bisogni diversi che lo riguardano.

Per individuare tali necessità è stato adottato un modello (Nadeau, 1988) che ha permesso di stabilire quali aspetti valutati nella nostra indagine sono stati considerati dei bisogni e quali invece no (v. cap. A3).

L'obiettivo di quest'ultima parte del documento è di determinare le priorità assegnate a tali necessità, questo anche nella consapevolezza che è indispensabile operare delle scelte, poiché le risorse finanziarie e il tempo a disposizione non sono sufficienti per soddisfare tutti i bisogni manifestati (Kaufman, 1972 citato da Nadeau, 1988).

Inizialmente illustreremo la classifica dei temi secondo la loro priorità, fornendo in dettaglio la descrizione dei relativi aspetti prioritari¹. In un secondo tempo presenteremo i bisogni prioritari in base ai diversi gruppi di attori e considerando i differenti ordini scolastici. Da ultimo riprenderemo quei temi che per la diversa formulazione delle domande non è stato possibile considerare con le altre tematiche.

1.1. La priorità dei temi e dei relativi aspetti

La seguente tabella illustra la classifica dei temi secondo la loro priorità.

1. L'allegato 7 mostra i calcoli effettuati per stabilire queste priorità.

C. I bisogni della scuola pubblica ticinese

Tabella C1.

Priorità dei temi

La valutazione della qualità della scuola
Le innovazioni nella scuola
I servizi parascolastici
L'autonomia degli istituti scolastici
Le risorse
La selezione degli allievi nella scuola obbligatoria
L'integrazione degli allievi
Le transizioni
I docenti
Le finalità della scuola pubblica
Le relazioni
La valutazione degli allievi

Vi sono tre temi per i quali il maggior numero di rispondenti ha espresso dei bisogni: *la valutazione della qualità della scuola, le innovazioni nella scuola e i servizi parascolastici.*

Seguono i bisogni relativi all'*autonomia degli istituti scolastici* e quelli legati alle *risorse* sia *strutturali* che *finanziarie*.

Con un maggiore distacco troviamo le necessità manifestate nei confronti della *selezione degli allievi nella scuola obbligatoria* e dell'*integrazione in classi normali di casi difficili e di studenti di diversa provenienza e cultura.*

Minori esigenze ruotano attorno ai restanti temi concernenti le *transizioni da un ordine scolastico all'altro*, gli aspetti riguardanti i *docenti*, le *finalità della scuola pubblica*, le *relazioni tra i vari attori scolastici* e la *valutazione degli allievi da parte dei docenti.*

Approfondiamo ora questi temi, descrivendo in particolare gli aspetti trattati nel questionario e dichiarati come dei bisogni dall'unanimità o da più della metà delle categorie di attori dei diversi ordini scolastici². Entriamo quindi nell'ambito di quelli che vanno considerati, sulla base dei risultati di questa ricerca, i bisogni prioritari della scuola pubblica ticinese.

La valutazione della qualità della scuola

Per quanto attiene alla valutazione della qualità della scuola, quasi tutti i gruppi di attori dei diversi settori scolastici esprimono il bisogno che essa venga valutata regolarmente, attraverso l'utilizzo di strumenti validi. A tale proposito il 78% delle categorie interpellate manifesta l'esigenza di migliorare tali dispositivi.

Le innovazioni nella scuola

Nel campo delle innovazioni, un numero elevato di categorie (96%) ritiene che da un lato, prima di introdurre delle riforme, il DECS dovrebbe consultare maggiormente le diverse parti coinvolte e dall'altro nella scuola si dovrebbero migliorare le condizioni per sperimentare e innovare. Questa percentuale raggiunge il

2. Ricordiamo che le categorie di attori dei diversi ordini scolastici considerati nella nostra indagine sono 23 (v. tab. A2.4.).

100% considerando unicamente i gruppi di docenti e di studenti coinvolti nell'inchiesta. Anche il mettere a disposizione della scuola le risorse necessarie quando si introducono dei cambiamenti, risulta essere un'esigenza espressa con una certa frequenza (dall'83% della totalità dei gruppi interpellati e dal 100% delle categorie di insegnanti e di studenti). Inoltre, quasi i tre quarti delle categorie interpellate ritengono che dovrebbe esserci maggiore coordinamento tra le varie riforme. Infine, più della metà di loro sono dell'opinione che da un lato i docenti debbano avere più libertà per sperimentare nuovi metodi d'insegnamento e dall'altro il DECS debba avere una visione più chiara della direzione in cui sta andando.

I servizi parascolastici

La totalità delle categorie di persone dei differenti settori scolastici reputa necessario per gli allievi delle scuole obbligatorie incrementare l'offerta di attività sorvegliate nell'edificio scolastico al termine delle lezioni pomeridiane. Sempre in questo ambito, tutti i gruppi interpellati esprimono l'esigenza di potenziare gli aiuti finanziari per i trasporti pubblici destinati alle famiglie con figli che frequentano una scuola postobbligatoria. Inoltre, per quasi l'unanimità di loro (91%), la scuola obbligatoria dovrebbe considerare maggiormente le esigenze dei genitori professionalmente attivi nello stabilire gli orari scolastici. Infine, il 70% delle categorie di persone chiede un potenziamento del servizio mensa nella scuola dell'obbligo. Questa percentuale raggiunge il 100% considerando unicamente i gruppi di genitori interpellati.

L'autonomia degli istituti scolastici

Nell'ambito dell'autonomia degli istituti scolastici buona parte delle categorie di attori dei diversi ordini di scuola (87%) esprime delle necessità di potenziamento sia in relazione alla pianificazione e alle strutture sia in merito alla gestione delle risorse finanziarie. In altri termini si auspica una maggiore autonomia decisionale, ad esempio da un lato nell'uso delle aule oppure nella scelta delle materie e dall'altro nell'acquisto di mobili o di materiali. D'altra parte è interessante rilevare che nessun gruppo di docenti esprime il bisogno di avere maggiore autonomia sia per quanto attiene all'organizzazione pedagogica (considerata con soddisfazione) sia in merito alla gestione del personale (ritenuta poco importante). Per quest'ultima area pure la totalità delle categorie di dirigenti non auspica un potenziamento.

Le risorse

Tra i vari aspetti considerati nell'ambito delle risorse strutturali, è importante sottolineare che tutti i gruppi interpellati ritengono necessario che gli allievi all'interno dell'edificio scolastico abbiano a disposizione più spazi per incontrarsi e socializzare e maggiori opportunità di accedere ad alcune infrastrutture (come ad esempio la biblioteca, l'aula d'informatica e la palestra) anche al di fuori dell'orario scolastico. Essi sono invece meno critici per quanto concerne le risorse finanziarie. In questo caso il bisogno manifestato più sovente (dal 74% delle categorie interpellate) è

C. I bisogni della scuola pubblica ticinese

quello relativo al fatto che il settore privato (ad esempio le aziende) dovrebbe investire maggiormente nella scuola. Riteniamo infine rilevante precisare che più della metà dei gruppi di attori dei diversi ordini scolastici auspica maggiore equità nel dare a tutti la possibilità di proseguire gli studi, indipendentemente dalle disponibilità finanziarie delle famiglie.

Generalmente gli aspetti considerati dei bisogni da più della metà delle categorie di persone e quindi ritenuti prioritari appartengono ai cinque temi fin'ora trattati. Esistono però due argomenti che rappresentano delle eccezioni: uno rientra sotto il tema dell'*integrazione degli allievi* e l'altro riguarda il tema della *selezione degli allievi*.

In merito al primo aspetto la totalità dei gruppi è dell'opinione che sia necessario introdurre maggiori misure di sostegno destinate agli allievi che manifestano difficoltà di comportamento, al fine di garantire il loro inserimento in classi normali. Inoltre, poco più della metà di loro pensa che i docenti dovrebbero migliorare la propria capacità di gestire questi casi.

Il secondo elemento si riferisce alla *ripetizione della classe*. In questo caso più dei due terzi delle categorie di attori interpellate auspicano maggiori bocciature nella scuola elementare dei bambini che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare la classe successiva. Poco più del 50% di loro chiede maggiore selezione nella scuola media tramite questa pratica.

1.2. I bisogni prioritari secondo i vari gruppi di attori

Considerando il numero di bisogni manifestati nei confronti della scuola dai cinque diversi gruppi di attori (docenti, studenti, dirigenti, genitori e maestri di tirocinio), indipendentemente dal settore scolastico in cui sono implicati, quelli che ne esprimono di più sono i maestri di tirocinio seguiti dagli studenti. I docenti e i dirigenti sono invece quelli che generalmente hanno dichiarato minori necessità di miglioramento nei confronti dei diversi aspetti trattati dall'indagine³.

Analizziamo ora le priorità per questi cinque diversi gruppi di attori. Si constata che per i docenti e gli studenti il tema delle *innovazioni nella scuola* implica maggiori bisogni e quindi risulta essere prioritario rispetto alle altre tematiche trattate, per i dirigenti e i maestri di tirocinio è invece quello relativo alla *valutazione della qualità della scuola*. Infine, per i genitori, il tema dei *servizi parascolastici* costituisce il bisogno prioritario.

Effettuando un'ulteriore analisi, emerge che per i docenti, i dirigenti e i maestri di tirocinio i tre temi prioritari sono uguali (anche se in ordine diverso), ossia: *le innovazioni nella scuola, la valutazione della qualità della scuola e i servizi parascolastici*. Tra le priorità degli studenti non appare invece il tema dei *servizi parascolastici*, bensì quello relativo alle *risorse*. Anche tra i genitori il tema delle *risorse* rientra tra le prime tre priorità, mentre quello delle *innovazioni nella scuola* non è presente.

3. L'allegato 7 fornisce informazioni dettagliate relative alle priorità per i diversi gruppi di attori secondo il loro settore scolastico d'appartenenza.

1.3. I bisogni prioritari secondo i diversi ordini scolastici

Osservando più da vicino i sette diversi ordini scolastici considerati nell'inchiesta (scuola dell'infanzia, scuola elementare, scuola speciale, scuola media, scuola media superiore, scuola professionale a tempo parziale, scuola professionale a tempo pieno), si rileva come i gruppi di persone coinvolti nella scuola media⁴ dichiarano di essere generalmente più soddisfatti e quindi manifestano minori bisogni rispetto agli altri. Le categorie di attori più a contatto con le scuole medie superiori seguite da quelle interessate dalle scuole professionali a tempo pieno esprimono invece mediamente maggiori necessità di miglioramento e/o potenziamento.

In merito alle priorità dei bisogni secondo i diversi ordini di scuola, quello prioritario per tutti risulta essere il tema della *valutazione della qualità della scuola*. Le uniche eccezioni riguardano le scuole speciali, per le quali al primo posto troviamo il tema relativo alle *innovazioni nella scuola*, e le scuole professionali a tempo parziale da cui scaturiscono maggiori esigenze per quanto attiene ai *servizi parascolastici*.

Infine, nei diversi ordini di scuola risultano prioritari gli stessi tre temi che corrispondono a quelli illustrati nella tabella C1, anche se a dipendenza del settore scolastico il loro ordine d'importanza cambia.

1.4. Alcuni temi particolari

Ci sono due temi che non sono stati considerati nell'analisi delle priorità dei bisogni effettuata precedentemente e sono: *la durata della scolarità obbligatoria* e *il benessere degli studenti*. Pure un aspetto riferito al tema dei *docenti* e più precisamente l'*attrattiva della professione di docente* non rientra nell'analisi dei bisogni. Essi necessitano di essere trattati separatamente a causa della formulazione delle domande e delle modalità di risposta differenti rispetto agli altri temi, inoltre, la seconda tematica è stata trattata unicamente nel questionario destinato agli studenti. Per questi motivi li riprendiamo brevemente ora illustrandone i principali risultati.

Riguardo alla *durata della scuola dell'obbligo* si evidenzia una certa soddisfazione da parte di tutti i gruppi interpellati. In questo caso quindi non emerge il bisogno di modificare né la durata della scuola obbligatoria nel nostro Cantone né di anticipare o posticipare il suo inizio. Va ricordato che il questionario è stato somministrato prima che venisse aperto il dibattito pubblico su *HarmoS*, il progetto nazionale che ha invece sancito l'aumento della durata della scuola obbligatoria di due anni, anticipando l'inizio a partire dai quattro anni di età degli alunni.

Gli studenti manifestano un certo *benessere*. In effetti la maggior parte degli studenti interpellati sono soddisfatti di vari aspetti legati alla scuola e non considerano particolarmente preoccupanti i problemi di violenza e il carico di lavoro. Non sembrerebbe pertanto urgente intervenire a breve termine per attuare dei miglioramenti in questi ambiti. Per quanto riguarda il fenomeno della violenza a scuola, è comunque importante non minimizzare i problemi e i disagi che vi si manifestano. È infatti risaputo che questo genere di problematiche può avere delle incidenze im-

4. In questo caso intendiamo i docenti, i dirigenti, gli studenti e i genitori selezionati dalla nostra indagine poiché rispettivamente operano, frequentano o hanno dei figli in questo ordine scolastico.

C. I bisogni della scuola pubblica ticinese

portanti sulle singole persone coinvolte sebbene i fatti reali siano pochi.

Infine, riguardo all'*attrattiva della professione di insegnante* più del 75% di docenti, dirigenti, genitori e maestri di tirocinio vorrebbe che i propri figli esercitassero questo lavoro. Questo dato indica che l'immagine del docente tra le diverse popolazioni di persone che interagiscono con la scuola è piuttosto positiva, malgrado oggi numerosi insegnanti sembrano avere una percezione opposta. Tra gli studenti invece questa percentuale diminuisce, attestandosi sul 35%. Essi esprimono principalmente la mancanza d'interesse per questa professione; inoltre molti di loro ritengono di non avere né le attitudini né le capacità necessarie per svolgerla. Quest'ultimo elemento potrebbe indicare che molti giovani sono coscienti delle difficoltà che oggi giorno i docenti incontrano ed è quindi per questo motivo che buona parte di loro non intende intraprendere in futuro gli studi per diventare insegnante. Non essendo a conoscenza di ricerche effettuate in passato nel nostro Cantone che hanno affrontato lo stesso argomento, non possiamo stabilire se l'immagine del docente tra gli studenti stia perdendo di attrattiva oppure no.

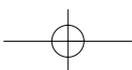
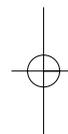
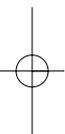
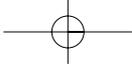
1.5. Considerazioni conclusive

Al termine di questo capitolo dedicato ai bisogni prioritari sottolineiamo un dato complessivo che spicca in modo evidente: le opinioni dei diversi gruppi di attori si sono rivelate spesso identiche per molteplici argomenti. Più precisamente i bisogni prioritari sono risultati essere generalmente simili sia tra i diversi gruppi di attori sia tra i differenti ordini scolastici. Contrariamente a quanto si sarebbe potuto ipotizzare, quindi non è possibile affermare che chi opera direttamente nella scuola (docenti e dirigenti) manifesti bisogni radicalmente differenti da chi invece ne fruisce (studenti) o vi sia implicato indirettamente (genitori e maestri di tirocinio).

Da un lato si denotano dunque parecchie affinità di opinione tra persone che nel mondo della scuola ricoprono funzioni differenti, dall'altro emerge una certa comprensione reciproca dei differenti ruoli.

In conclusione e alla luce dei dati esposti possiamo affermare che globalmente tutti i gruppi di attori coinvolti nell'indagine hanno una visione piuttosto simile di quelli che sono i bisogni prioritari della scuola pubblica ticinese.

Bibliografia



Bibliografia

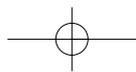
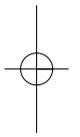
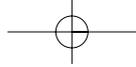
- Beck, A., Huth, P., & Rybach, M. (2001). Politica dell'istruzione: fattore chiave della società del sapere. *Economic Briefing*, 24, 1-27
- Behrens, M. (sous la direction de). (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Berger, E. (2005). PISA: le scuole migliori sono per tutti. *Scuola ticinese*, XXXIV(269), 2-5.
- Berger, E., & Ostinelli, G. (2006). *Autovalutazione d'istituto. Istruzioni per l'uso*. Roma: Carrocci.
- Berger, E., Attar, L., Cattaneo, C., Faggiano E., & Guidotti, C. (2005). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Berger, E., Ghisla, G., Gusberti, L., & Vanetta, F. (2001). *Una scuola che si osserva. Modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo dell'istituto scolastico*. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- Bernasconi, S. (2002, 29 agosto). In 57 mila nella macchina del sapere. *LaRegione*.
- Berthoud, A.-C., Huttmacher, W., Trier, U.P., & Wachter, T. (1999). *Cosa frutta la nostra formazione?* Zurigo: Rüegger Verlag.
- Besozzi Bennati, E. (1985). *Analisi delle opinioni dei direttori e degli esperti di materia riguardo alla scuola media*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Besozzi, E. (1988). *L'immagine della scuola nei giovani liceali ticinesi*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Besozzi, E. (1992). *Insegnanti del settore medio superiore negli anni novanta: atteggiamenti e comportamenti verso la professione*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Bless, G., Bonvin, P., & Schüpbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire. Ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne: Haupt.
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone?* Bologna: Il Mulino.
- Bourdieu, P. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minit.
- Bucher, B., & Nicolet, M. (2003). *Profilo della professione docente*. Bienne: Schüler.
- Castoldi, M. (2001). Valutazione dell'insegnamento e dello sviluppo professionale. *Scuola e città*, 2/3, 87-103.
- CDPE (2006). *Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria*. Disponibile in: http://www.edk.ch/vernehmlassungen/harmos/vn_harmos_kurz_i.html [23 gennaio 2007].
- CDPE. (2006). *Programma di lavoro della CDPE*. Disponibile in: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/LLTG/tgpro_i.pdf [29 gennaio 2007].
- Clémence, A., Rochat, F., Cortolezzis, C., Dumont, P., Engloff, M., & Kaiser, C. (2001). *Scolarité et adolescence: les motifs de l'insécurité*. Bern-Stuttgart-Wien: Verlag Paul Haupt.

- COFF (2005). *Riconoscere e promuovere le prestazioni delle famiglie. Linee direttrici strategiche 2010*. Berna: Commissione federale di coordinamento per le questioni familiari. Disponibile in:
http://www.ekff.ch/c_data/i_Leitlinien_10_110KB.pdf [13 febbraio 2007].
- Conferenza stampa. (2001, 29 agosto). *Inizio dell'anno scolastico 2001/2002*. Bellinzona: Servizio stampa del Dipartimento dell'istruzione e della cultura.
- Corbett Burris, C., Heubert, J.P., & Levin, H.M. (2005, April). *Increasing Student Achievement Using Heterogeneous Grouping with Accelerated Curriculum*. Paper presented at the AERA Annual Congress, Montréal.
- Crespi Branca, M., Galeandro, C., & Guidotti, C. (2007). *Censimento delle mense e dei doposcuola. Scuola dell'infanzia, scuole elementari e scuole medie pubbliche del Cantone Ticino. Anno scolastico 2005/06*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Cros, F. (1997). *L'innovazione a scuola: forza e illusione*. Roma: Armando.
- CSFCE. (2001). *Les 10 thèses pour la mise en place de la formation continue dans les HEP*. Disponibile in:
<http://www.sklwb-csfce.ch> [19 giugno 2007].
- Delgrande Jordan, M., Kuending, H., Kuntsche, E. N., Annaheim, B., & Schmid, H. (2003). *Inchiesta sui comportamenti relativi alla salute degli allievi e delle allieve dagli 11 ai 15 anni. Una statistica descrittiva dei dati del 2006 per il Cantone Ticino*. Losanna: Istituto di prevenzione dell'alcolismo e altre tossicomanie.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*. Québec: Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. [Thèse de doctorat]. Québec: Université Laval.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. In M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (sous la direction de), *6-12-17, Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire (pp. 251-286)*. Québec: Les Publications du Québec.
- Dignola, S. (2004). Il clima d'istituto: validazione di un questionario sull'ambiente socio-educativo. *Scuola Ticinese*, XXXII(264), 6-9.
- Donati, M., & Lafranchi, G. (2007). "Formazione sì. Lavoro anche?". Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Dozio, E. (2003). Risultati del questionario sul sentimento di benessere di docenti, genitori ed allievi. *Scuola Ticinese*, XXXII(257), 11-14.
- Driussi, G.P. (2002, 15 giugno). Finisce l'anno, promossa la scuola. *LaRegione*.
- Erba, D. (2001). Allievi problematici a scuola. *Scuola Ticinese*, XXX(246), 2/24.
- Eurydice. (2003). *La professione docente in Europa. Profili, tendenze e sfide. Rapporto III. Condizioni di servizio e salari*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice. (2004). Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide. *Bollettino di informazione internazionale*, 1, 1-47. Disponibile in:
<http://www.indire.it/db/allegati/bollettino012005.pdf> [10 aprile 2007].
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Galeandro, C. (2003). *Validation d'un questionnaire pour la mesure du climat scolaire et son utilisation pour analyser les différences entre deux écoles*. [Mémoire de licence]. Neuchâtel: Université.
- Gendotti, G. (2005). *Integrazione e informazione sociale*. Disponibile in:
http://www.ti.ch/decs/discorsi/gabriele_gendotti/DIS051017TrasguardiLugano.pdf [17 gennaio 2007].
- Gottfredson, G. C., & Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum Press.
- Grolnick, W.S., Gurland, S.T., DeCoursey, W. & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support : An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155.
- Hadji, C. (1995). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris: ESF.
- Hameline, D. (1983). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue (7ème éd.)*. Paris: Editions ESF.

- Henderson, A.T., & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin: National Center for Family and Community.
- Hutmacher, W. (2002). *Finalités et modalités de la scolarité obligatoire en Suisse*. Zürich: GfS.
- Inderwildi Bonivento, L. (2001). *Giovani, come va? Comportamenti relativi alla salute degli allievi fra gli 11 e i 15 anni*. Bellinzona: Dipartimento delle opere sociali.
- Interventi previsti a breve e medio termine dal DIC nell'ambito dei crediti concessi dal Consiglio di Stato. (2001, 8 giugno). Bellinzona.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'intervention de milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 27(2), 285-306.
- Kahn, P. (1999). Violenza ed emarginazione a scuola: lo psicologo in aiuto ad allievi e docenti. *Scuola Ticinese*, XXIV(226), 3-6.
- Legge concernente l'aggiornamento dei docenti (del 19 giugno 1990).
- Legge della scuola (del 1° febbraio 1990).
- Lupi, M. (1990). *Lo studio personale a domicilio. Un approccio descrittivo della situazione nelle Scuole medie e nelle Scuole medie superiori del Cantone Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- McKillip, J. (1987). *Need analysis: tools for the human services and education*. Newbury Park: Sage Publications.
- Mombelli, F. (1996). *Le rappresentazioni sociali dei genitori di allievi sulla scuola elementare ticinese*. [Mémoire di licenza]. Ginevra: Università.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mossi, G., & Traversi, R. (1990). *Il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Müller Kucera, K., & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport de base national Suisse*. Aarau: Conférence suisse pour la coordination de la recherche en éducation (CORECHED). Disponibile in: http://www.skbf-csre.ch/teacher/backgroundreport_f.pdf [10 giugno 2007].
- Nadeau, M.A. (1988). *L'évaluation de programme. Théorie et Pratique* (2e édition). Quebec et Ottawa: Les Presses de l'Université Laval.
- National Board for Professional Teaching Standards (2002). *What teachers should know and be able to do*. Disponibile in: http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf [10 aprile 2007].
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE.
- Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia. (2000). Bellinzona: Divisione della scuola, Ufficio dell'educazione prescolastica. Disponibile in: http://www.ti.ch/decs/ds/UffSC/materiale/Orientamenti_programmatici.pdf [6 febbraio 2007].
- Origoni, P. (A cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Pini, F. (2002). Un'inchiesta sulla riforma presso gli allievi di quarta del liceo di Mendrisio. *Scuola Ticinese*, XXXI (250), 15-16.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-451.
- Regolamento della scuola media (del 18 settembre 1996).
- Regolamento di applicazione della Legge sulle scuole medie superiori e sulla Scuola tecnica superiore (del 22 settembre 1987).
- Rezzonico, F. (1989). *Il passaggio dalla scuola obbligatoria all'apprendistato*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Rigoni, B. (2007). *Statistica degli allievi fine anno 2005/06*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Robert-Grandpierre, C. (1999). *Les finalités et objectifs éducatifs de l'école publique*. Disponibile in: <http://jahia.rpn.ch/webdav/site/rpn/shared/DECS/sems/documents/finalites.pdf> [20 marzo 2007].

-
- Santé Canada. (1999). *Le développement sain des enfants et des jeunes : le rôle des déterminants de la santé*. Ottawa: Gouvernement du Canada. Disponibile in:
http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/pdf/child_and_youth_f.pdf [20 aprile 2007].
- Scuola media: idee e lavori in corso. 1. (2000). Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousands Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Unità italiana di Eurydice. (2004). Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide. *Bollettino di informazione internazionale*, 1, 1-47. Disponibile in:
<http://www.indire.it/db/allegati/bollettino012005.pdf> [10 aprile 2007].
- Witkin, B. R. (1984). *Assessing needs in educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zahner Rossier, C. (A cura di). (2005). *PISA 2003 : competenze per il futuro. Secondo rapporto nazionale*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica. Disponibile in:
<http://www.ti.ch/usr> [15 marzo 2005].
- Zanini, S. (2001). Di nuovo a scuola. Intervista a M. Biscossa. *Area. Settimanale di critica sociale*, 20. Disponibile in:
<http://www.area7.ch> [9 febbraio 2007].

Allegati



Allegato 1

23 FEB. 2001

MOZIONE 19.2.2001

SCUOLA PUBBLICA TICINESE: PER UNA RADIOGRAFIA DEI NUOVI BISOGNI E DELLE NUOVE ASPETTATIVE

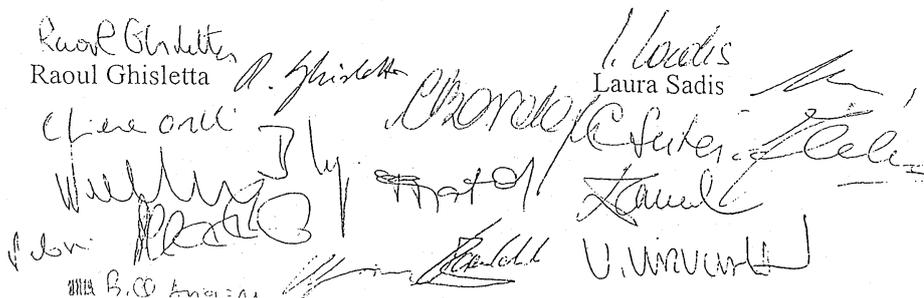
L'enorme e appassionato dibattito per la votazione del 18 febbraio 2001 ha permesso di mettere in evidenza l'esistenza di problemi/bisogni/aspettative nuovi nei confronti della scuola pubblica ticinese da parte di allievi, genitori e operatori del settore scolastico. Problemi/bisogni/aspettative che in parte sono precisi, in parte sono ancora da mettere a fuoco, da quantificare e localizzare.

Per questo motivo ci sembra importante che il Consiglio di Stato attui in tempi rapidi un'indagine su questi problemi/bisogni/aspettative nuovi, affidandola ad un istituto scientifico: chiediamo che il Governo fornisca entro fine 2001 al Gran Consiglio un quadro della situazione, che permetta all'autorità politica di varare le necessarie migliorie della scuola pubblica.

L'indagine dovrà in particolare raccogliere presso allievi e genitori, apprendisti e datori di lavoro, docenti e altri operatori scolastici, autorità e organismi sociali i problemi/bisogni emergenti e le proposte di miglioramento circa:

- l'organizzazione e il funzionamento complessivo delle singole scuole comunali, delle singole sedi di scuola cantonali e dei servizi scolastici cantonali (tra le questioni da quantificare su questo segmento di indagine vanno inclusi anche i problemi della microviolenza);
- i servizi parascolastici (mense, doposcuola, trasporti, servizi sociali, prevenzione medica, ecc.).

L'indagine dovrà garantire l'anonimato di allievi, genitori, apprendisti, datori di lavoro, docenti e altri operatori scolastici, in modo da permettere la massima libertà di espressione.



 Raoul Ghisletta
 Laura Sadis
 Gran Consiglio Ticinese
 2001 B. CO. Anni 2001

Allegato 2

Membri del gruppo di accompagnamento

Tabella 2.1. Nominativi membri gruppo d'accompagnamento

<i>Cognome, nome</i>	<i>Funzione ricoperta nel 2003</i>
Sadis Laura	Deputata in Granconsiglio e mozionante
Ghisletta Raoul	Deputato in Granconsiglio e mozionante
Biscossa Mario	Docente scuola media, Balerna
Bordoni-Brooks Francesca	Presidente conferenza cantonale dei genitori
Calderari Claudio	Direttore scuola professionale artigianale e industriale, Mendrisio
Cereghetti Gianpaolo	Direttore liceo, Lugano 1
Colombo Paolo	Collaboratore Dipartimento educazione cultura e sport
Giuffrida Marinella	Maestro di tirocinio / datore di lavoro
Nava Giancarlo	Direttore scuola media, Stabio
Petrini Gianmarco	Capoufficio formazione sociosanitaria
Pintonello Matteo	Presidente associazione studenti, studente scuola arti e mestieri, Trevano
Ponti Mauro	Docente scuola elementare, Vira Gambarogno e Presidente <i>La scuola</i>
Sartore Elvezio	Ispettore scuole comunali
Suter Claudio	Deputato in Granconsiglio
Valsesia Margherita	Esperta di materia
Zanini Isabella	Studentessa liceo, Bellinzona

Allegato 3

Quadro concettuale

Tabella 3.1. Quadro concettuale

<i>Temi</i>	<i>Denominazione bisogno</i>	<i>Definizione bisogno</i>
Le finalità della scuola pubblica	Finalità che la scuola deve perseguire	Bisogno che la scuola raggiunga determinate finalità
La qualità della scuola	Opinione sulla qualità della scuola e sui diversi ordini scolastici	Bisogno di essere soddisfatti della scuola
	Valutazione della qualità della scuola	Bisogno di valutare la qualità della scuola attraverso strumenti adatti
La durata della scuola obbligatoria	Durata della scuola dell'obbligo	Bisogno di modificare la durata della scuola dell'obbligo. Anticipare e/o posticipare l'entrata nella scuola obbligatoria e la durata complessiva
Le risorse	Risorse finanziarie: equità nelle scelte formative	Bisogno di offrire a tutti la stessa possibilità di scelte formative indipendentemente dalla situazione finanziaria familiare
	Risorse materiali: adeguatezza delle strutture e degli spazi	Bisogno di avere attrezzature adeguate e spazi anche al di fuori dell'orario scolastico
I docenti	Ruolo del docente all'interno della società e della scuola	Bisogno di definire il ruolo del docente all'interno della società e della scuola
	Formazione continua dei docenti	Bisogno di avere docenti qualificati. Bisogno di formazione continua per i docenti
	Immagine del docente	Attrattiva della professione di insegnante
Le relazioni	Relazioni interne alla scuola	Bisogno di relazioni positive e proficue tra i vari attori all'interno della scuola
	Relazioni tra scuola e famiglia	Bisogno di relazioni positive e proficue tra la scuola e la famiglia a beneficio dell'allievo
Il benessere degli allievi	Gli allievi hanno il diritto di stare bene, di vivere in modo positivo la scuola	Bisogno che la scuola persegua il benessere dell'allievo. Tema legato al benessere: soddisfazione dell'allievo della scuola e di vari aspetti legati alla scuola
		Bisogno che la scuola persegua il benessere dell'allievo. Tema legato al benessere: violenza nella scuola
		Bisogno che la scuola persegua il benessere dell'allievo. Tema legato al benessere: carico di lavoro

Allegati

Le transizioni	Passaggio degli allievi da un grado scolastico a un altro	Bisogno di armonizzazione del passaggio dalla scuola elementare alla scuola media Bisogno di migliorare la preparazione dell'allievo per il passaggio da un grado scolastico all'altro
	Scelte scolastiche e/o professionali	Bisogno di avere un servizio che aiuti ad operare scelte adeguate nel proprio curriculum scolastico e professionale
L'integrazione degli allievi	Integrazione in classi normali di allievi di diversa provenienza e cultura e capacità di gestione da parte dei docenti	Bisogno di avere misure adeguate e docenti capaci per permettere agli allievi di diversa provenienza e cultura di inserirsi in classi normali
	Integrazione in classi normali di allievi con problemi di apprendimento e/o di comportamento e capacità di gestione da parte dei docenti	Bisogno di avere misure adeguate e docenti capaci per permettere a coloro che denotano difficoltà di comportamento e/o apprendimento di inserirsi in classi normali
La selezione degli allievi nella scuola obbligatoria	Selezione degli allievi	Bisogno di effettuare una selezione degli allievi nella scuola dell'obbligo
	Ripetizione della classe	Bisogno di fare ripetere l'anno scolastico agli allievi di scuola obbligatoria
La valutazione degli allievi	Equità e trasparenza nella valutazione	Bisogno di adottare criteri di valutazione giusti e chiari per tutti gli allievi di una classe, contrastando la soggettività del docente che valuta
	Criteri di valutazione	Bisogno di modificare i criteri di valutazione
Le innovazioni nella scuola	Chiarezza, implementazione e coordinamento	Bisogno di fare rientrare le riforme in un quadro coerente e chiaro e di avere sostegno e risorse adeguate nei processi di innovazione
	Coinvolgimento degli operatori scolastici nelle proposte di riforma, libertà e condizioni adeguate per sperimentare	Bisogno di coinvolgere gli operatori scolastici nell'introduzione di innovazioni o di farli partecipare ai processi di riforma
	Importanza dell'innovazione	Bisogno di innovare per migliorare la scuola
L'autonomia degli istituti scolastici	Autonomia degli istituti scolastici	Bisogno di autonomia degli istituti nell'organizzazione pedagogica, nella pianificazione e nelle strutture, nella gestione del personale e delle risorse finanziarie
I servizi parascolastici	Custodia degli allievi	Bisogno di avere servizi di custodia per gli allievi per il pranzo e prima e/o dopo l'orario scolastico
	Trasporto degli allievi casa-scuola	Bisogno di avere mezzi di trasporto pubblici di qualità per gli spostamenti tra casa e scuola e un adeguato aiuto finanziario

Allegato 4

Repubblica e Cantone del Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
Divisione della scuola
Ufficio studi e ricerche

Stabile Torretta
6501 Bellinzona

telefono + 41 91 814 63 71
fax + 41 91 814 63 79
email dees-usr@ti.ch
Home Page www.ti.ch/usr



Indagine sui bisogni della Scuola pubblica ticinese

Questionario
Anno scolastico 2005-06

A. La durata della scuola obbligatoria

A1 **Oggi, nel nostro Cantone, vi è l'obbligo di andare a scuola per 9 anni.**
Secondo lei bisognerebbe:

- 1 aumentare la durata della scolarità obbligatoria (più di 9 anni)
- 2 diminuire la durata della scolarità obbligatoria (meno di 9 anni)
- 3 va bene così

A2 **Secondo lei, a quale età dovrebbe iniziare l'obbligo scolastico?**

A3 **Secondo lei, a quale età dovrebbe terminare l'obbligo scolastico?**

B. I servizi parascolastici

Per ogni affermazione indichi con una crocetta quanto secondo lei è importante e in che misura rispecchia la situazione attuale

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
B1	<input type="checkbox"/>	La scuola obbligatoria per stabilire gli orari scolastici deve pensare alle esigenze dei genitori che lavorano	<input type="checkbox"/>								
B2	<input type="checkbox"/>	Durante la settimana scolastica all'allievo di scuola obbligatoria deve venire offerta la possibilità di un servizio di mensa	<input type="checkbox"/>								
B3	<input type="checkbox"/>	Al mattino, prima dell'inizio delle lezioni, l'allievo di scuola obbligatoria deve avere la possibilità di accedere all'edificio scolastico svolgendo attività sorvegliate da un adulto	<input type="checkbox"/>								
B4	<input type="checkbox"/>	Al pomeriggio, dopo la fine delle lezioni, l'allievo di scuola obbligatoria deve avere la possibilità di rimanere nell'edificio scolastico svolgendo attività sorvegliate da un adulto	<input type="checkbox"/>								
B5	<input type="checkbox"/>	La qualità dei trasporti pubblici nella Scuola deve essere adeguata alle necessità degli allievi (orari, coincidenze, posti a sedere, ...)	<input type="checkbox"/>								
B6	<input type="checkbox"/>	Le famiglie con figli che frequentano una scuola postobbligatoria devono ricevere aiuti finanziari per usufruire dei trasporti pubblici	<input type="checkbox"/>								

C. L'integrazione degli allievi

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
C1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi di diversa provenienza e cultura	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
C2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi di diversa provenienza e cultura per garantire il loro inserimento nelle classi normali	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
C3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi con difficoltà di <u>apprendimento</u>	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
C4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi che hanno particolari difficoltà di <u>apprendimento</u> per garantire il loro inserimento in classi normali	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
C5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi con difficoltà di <u>comportamento</u>	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
C6	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi che hanno particolari difficoltà di <u>comportamento</u> per garantire il loro inserimento in classi normali	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

D. Le risorse

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
D1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Ogni istituto scolastico deve avere le attrezzature necessarie per permettere lo svolgimento delle attività scolastiche	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
D2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La Scuola per svolgere i suoi compiti deve ricevere un finanziamento adeguato	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
D3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Anche al di fuori dell'orario scolastico gli allievi devono avere degli spazi nell'edificio scolastico per incontrarsi e socializzare	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
D4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Tutti gli allievi devono avere le stesse possibilità nella scelta dei percorsi formativi indipendentemente dalle disponibilità finanziarie della propria famiglia	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
D5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Anche al di fuori dell'orario scolastico gli allievi devono poter accedere alle infrastrutture scolastiche (biblioteca, aula informatica, palestra, ...)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
D6	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il Dipartimento educazione cultura e sport deve gestire in modo adeguato le risorse finanziarie destinate alla Scuola	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
D7	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il settore privato (ad esempio le aziende) deve investire risorse finanziarie nella Scuola	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
D8	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Le famiglie di reddito modesto devono poter beneficiare di un aiuto finanziario da parte del Cantone per consentire ai propri figli di proseguire gli studi dopo la scuola obbligatoria	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

E. La selezione degli allievi nella scuola obbligatoria

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
E1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La scuola elementare deve dividere gli allievi in classi differenti in base alle loro competenze scolastiche	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
E2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La scuola media deve dividere gli allievi in classi differenti in base alle loro competenze scolastiche	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
E3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Gli allievi di scuola elementare che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
E4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Gli allievi di scuola media che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

F. Le relazioni

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
F1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Tra docenti e genitori devono esserci buoni rapporti	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
F2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	L'istituto scolastico deve informare i genitori sulle proprie attività	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
F3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I genitori devono essere ben accolti nell'istituto scolastico	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
F4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Tra docenti e allievi devono esserci buoni rapporti	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
F5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I docenti devono avere buoni rapporti tra di loro	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
F6	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	L'istituto scolastico deve informare i genitori sulla situazione scolastica dei loro figli	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
F7	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Gli allievi devono avere buoni rapporti tra di loro	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
F8	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I genitori devono essere disponibili a collaborare con l'istituto scolastico	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
F9	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Tra docenti e dirigenti scolastici (direttore, ispettore, ecc.) devono esserci buoni rapporti	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
F10	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I genitori devono informarsi sulla situazione scolastica dei propri figli	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

G. I docenti

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
G1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve sapere affrontare le differenze individuali, sociali e culturali degli allievi	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
G2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve conoscere la materia che insegna	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
G3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve sapere insegnare la propria materia	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
G4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve mirare a obiettivi di formazione a lungo termine e non soddisfare unicamente le esigenze immediate della società	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
G5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve sapere affrontare e gestire i cambiamenti	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
G6	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve sapere lavorare all'interno di un gruppo, collaborare con colleghi e altri responsabili dell'educazione	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
G7	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve aiutare gli allievi ad orientarsi nella società, cosciente dei problemi attuali e delle prospettive future	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
G8	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve aiutare gli allievi ad inserirsi nella società	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
G9	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve suscitare negli allievi l'interesse e la motivazione per l'apprendimento	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
G10	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal Dipartimento educazione cultura e sport	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
G11	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il Dipartimento educazione cultura e sport deve garantire al docente un'adeguata formazione continua	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
G12	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il docente deve partecipare a corsi di formazione continua	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

Le piacerebbe avere un/a figlio/a che scegliesse la professione di insegnante?

G14 **Le piacerebbe in futuro diventare insegnante?**

1 Sì

2 No

G14.1 **Perché?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

H. La valutazione degli allievi

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
H1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I docenti devono valutare gli allievi in base alle loro competenze scolastiche	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
H2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I docenti devono valutare gli allievi in base al loro impegno	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
H3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I docenti devono valutare gli allievi in base alle proprie simpatie personali	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
H4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I docenti devono valutare gli allievi in base ai progressi che compiono	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
H5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I criteri di valutazione devono essere comunicati agli allievi in maniera chiara	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
H6	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I docenti devono valutare gli allievi in modo equo	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

I. Il passaggio da una scuola all'altra

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
11	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il passaggio degli allievi dalla scuola elementare alla scuola media deve essere armonioso	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
12	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Tra la scuola elementare e la scuola media le esigenze devono aumentare a poco a poco	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
13	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La scuola elementare deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alla scuola media	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
14	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La scuola media deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alle scuole medie superiori (liceo e scuola cantonale di commercio)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
15	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La scuola media deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alle scuole professionali (scuole per apprendisti e scuole professionali a tempo pieno)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
16	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Gli allievi devono poter fare capo a un servizio con persone competenti in grado di aiutarli nelle loro scelte scolastiche e/o professionali	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

L. Le finalità della scuola pubblica

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
L1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La Scuola deve certificare che gli allievi abbiano acquisito determinate conoscenze e competenze	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
L2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La Scuola deve permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
L3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La Scuola deve correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
L4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La Scuola deve favorire la comprensione reciproca tra allievi di diversa provenienza geografica	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
L5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La Scuola deve trasmettere ai giovani i valori e le regole essenziali della nostra società ed educarli al loro rispetto	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
L6	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La Scuola deve fornire a tutti una formazione di base che permetta di rispondere alle richieste della società	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

M. L'autonomia degli istituti scolastici

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
M1	<input type="checkbox"/>	I singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la loro organizzazione pedagogica (ad esempio scegliere i metodi di insegnamento, i libri di testo, il sostegno ad allievi in difficoltà)	<input type="checkbox"/>								
M2	<input type="checkbox"/>	I singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la pianificazione e le strutture (ad esempio creazione o abolizione delle classi, uso delle aule, scelta delle materie, istituzione di esami)	<input type="checkbox"/>								
M3	<input type="checkbox"/>	I singoli istituti scolastici devono poter gestire autonomamente il personale (ad esempio decidere l'assunzione o il licenziamento dei docenti, la loro retribuzione e le condizioni di lavoro)	<input type="checkbox"/>								
M4	<input type="checkbox"/>	I singoli istituti scolastici devono poter gestire le proprie risorse finanziarie (ad esempio acquisto di mobili, di materiali, uso risorse proprie della scuola, ricerca fondi)	<input type="checkbox"/>								

N. Le riforme e le innovazioni

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
N1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Prima di introdurre delle riforme nella Scuola, il Dipartimento educazione cultura e sport deve chiedere l'opinione delle diverse parti interessate	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
N2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	I docenti devono essere liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
N3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Le decisioni concernenti l'introduzione di riforme nella Scuola devono essere prese esclusivamente dai vertici del Dipartimento educazione cultura e sport, senza interpellare le diverse parti interessate	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
N4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Quando nella Scuola si introducono dei cambiamenti, si devono mettere a disposizione le risorse necessarie	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
N5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Nella Scuola ci devono essere le condizioni adeguate per sperimentare e innovare	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
N6	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Le varie riforme in atto nella Scuola devono essere coordinate tra loro	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
N7	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Il Dipartimento educazione cultura e sport deve avere una visione chiara della direzione in cui sta andando	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
N8	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La Scuola, per funzionare bene, deve innovarsi continuamente	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
N9	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	L'introduzione di riforme deve portare dei miglioramenti alla Scuola	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

O. La qualità della scuola

	E' importante						Rispecchia la realtà				
	molto	abbastanza	poco	per nulla	non so		molto	abbastanza	poco	per nulla	non so
O1	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	Per migliorare la qualità della sua offerta la Scuola deve venire regolarmente valutata	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
O2	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0	La Scuola deve disporre di validi strumenti che misurano la sua qualità	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

Come giudica la qualità delle seguenti scuole?

	molto elevata	abbastanza elevata	poco elevata	per nulla elevata	non so
O4 Scuola dell'infanzia	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
O5 Scuola elementare	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
O6 Scuola media	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
O7 Scuola speciale	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
O8 Scuole medie superiori (licei, scuola cantonale di commercio)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
O9 Scuole professionali a tempo pieno	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
O10 Scuole professionali a tempo parziale (scuole per apprendisti)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

O3 Come giudica la qualità della Scuola in generale?

molto elevata	abbastanza elevata	poco elevata	per nulla elevata	non so
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

P. Il benessere degli allievi

(Parte inserita unicamente nel questionario degli studenti)

P2 In che misura è soddisfatto/a della sua scuola?

completamente soddisfatto/a	molto soddisfatto/a	abbastanza soddisfatto/a	abbastanza insoddisfatto/a	molto insoddisfatto/a	completamente insoddisfatto/a
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

In che misura è soddisfatto/a...

	completamente soddisfatto/a	molto soddisfatto/a	abbastanza soddisfatto/a	abbastanza insoddisfatto/a	molto insoddisfatto/a	completamente insoddisfatto/a
P1.1 degli scambi che ha con i suoi insegnanti?	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P1.2 dei contatti che ha con la direzione?	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P1.3 della comunicazione tra gli allievi?	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P1.4 della qualità di quello che impara (lezioni) a scuola?	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P1.5 del sostegno che riceve da parte degli insegnanti?	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P1.6 del lavoro che ha effettuato durante quest'anno scolastico nella sua scuola?	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P1.7 dell'apprezzamento che riceve per il suo lavoro a scuola?	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

In generale, come giudica:

	troppo elevato	adeguato	troppo poco elevato
P3.1 il ritmo di lavoro in classe	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P3.2 il numero di test, di verifiche durante l'anno scolastico	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P3.3 il numero di materie da studiare	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P3.4 il numero di compiti a casa	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

Durante questo anno scolastico, nella sua scuola:

		mai	1-2 volte durante quest'anno scolastico	ca. 1 volta al mese	2-3 volte al mese	ca. 1 volta alla settimana	più volte alla settimana
P4.1	è stato/a vittima di un furto	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P4.2	è stato/a vittima di un atto di vandalismo (es. rottura di un oggetto)	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P4.3	è stato/a vittima di bande	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P4.4	si sono presi/e gioco di lei, l'hanno insultato/a	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P4.5	l'hanno aggredito/a fisicamente, l'hanno maltrattato/a	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P4.6	l'hanno escluso/a apposta, le hanno impedito di partecipare ad attività	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
P4.7	l'hanno minacciato/a verbalmente	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

Allegato 5

Dati sociodemografici

Tabella 5.1. Dati sociodemografici raccolti secondo i diversi gruppi di attori

<i>Gruppi di attori</i>	<i>Dati sociodemografici</i>
Docenti	Sesso
	Anno di nascita
	Tipo di scuola e luogo in cui insegna
	Anni d insegnamento
	Ruolo specifico
	Numero di figli
	Scuole frequentate dai figli
Dirigenti	Sesso
	Anno di nascita
	Carica attualmente ricoperta
	Anni di lavoro come dirigente
	Anni di lavoro in ambito scolastico
	Altro ruolo
	Numero di figli
	Scuole frequentate dai figli
Studenti	Sesso
	Anno di nascita
	Scuola attualmente frequentata
	Anno scolastico frequentato
	Luogo di nascita
	Lingua parlata
	Origine sociale
Genitori	Sesso
	Anno di nascita
	Domicilio
	Luogo di nascita
	Lingua parlata
	Professione e titolo di studio
	Numero di figli
	Scuole frequentate dai figli
Maestri di tirocinio	Sesso
	Anno di nascita
	Anni come formatore di apprendisti
	Settore e sede di lavoro
	Dimensioni dell'azienda
	Numero di figli
	Scuole frequentate dai figli

Caratteristiche sociodemografiche dei docenti

Tabella 5.2. Docenti secondo l'ordine di scuola in cui hanno la propria sede di servizio

	Docenti %
Scuola infanzia	16.0
Scuola elementare	17.7
Scuola speciale	7.7
Scuola media	15.5
Scuole medie superiori	16.5
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	14.4
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	12.2
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Tabella 5.3. Docenti secondo il sesso e l'ordine di scuola

	Docenti	
	Uomini %	Donne %
Scuola infanzia	4.6	95.4
Scuola elementare	31.8	68.2
Scuola speciale	20.7	79.3
Scuola media	51.5	48.5
Scuole medie superiori	69.6	30.4
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	61.7	38.3
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	76.3	23.7
<i>Totale</i>	<i>45.0</i>	<i>55.0</i>

Tabella 5.4. Docenti secondo l'età media, il sesso e l'ordine di scuola

	Docenti	
	Età media	
	Uomini	Donne
Scuola infanzia	47	41
Scuola elementare	46	43
Scuola speciale	42	42
Scuola media	48	44
Scuole medie superiori	47	43
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	45	42
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	47	43
<i>Media complessiva</i>	<i>47</i>	<i>42</i>

Tabella 5.5. Docenti secondo gli anni di insegnamento e l'ordine di scuola

	Docenti				
	Anni di insegnamento				
	< 10 %	10 -19 %	20 - 29 %	30 - 39 %	> 39 %
Scuola infanzia	33.3	23.3	34.1	9.3	0.0
Scuola elementare	18.2	29.1	31.1	20.3	1.4
Scuola speciale	48.3	25.9	17.2	8.6	0.0
Scuola media	35.9	16.4	22.7	25.0	0.0
Scuole medie superiori	31.1	25.4	32.8	10.7	0.0
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	35.9	33.6	26.6	3.9	0.0
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	33.9	35.6	25.4	5.1	0.0
<i>Totale</i>	<i>31.9</i>	<i>27.6</i>	<i>27.4</i>	<i>12.8</i>	<i>0.3</i>

Tabella 5.6. Docenti con o senza figli

	Docenti	
	Con figli %	Senza figli %
Scuola infanzia	46.3	53.7
Scuola elementare	68.4	31.6
Scuola speciale	63.8	36.2
Scuola media	63.8	36.2
Scuole medie superiori	56.8	43.2
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	59.3	40.7
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	69.6	30.4
<i>Totale</i>	<i>60.7</i>	<i>39.3</i>

Tra i docenti con figli, il 77.5% di loro ha un figlio o più figli che frequentano una scuola.

Caratteristiche sociodemografiche dei dirigenti scolastici

Tabella 5.7. Dirigenti secondo la carica ricoperta

	Dirigenti %
Direttore scuole comunali	17.0
Direttore scuole medie	16.5
Direttore scuole speciali	0.5
Direttore scuole medie superiori	2.2
Direttore scuole professionali	5.5
Ispettore scuole comunali	4.4
Capogruppo sostegno pedagogico scuole comunali	3.8
Capogruppo sostegno pedagogico scuole medie	2.2
Esperto di materia scuole medie	14.8
Esperto di materia scuole medie superiori	12.1
Ispettore di tirocinio	20.9
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Tabella 5.8. Dirigenti secondo il sesso e l'ordine di scuola

	Dirigenti	
	Uomini %	Donne %
Scuole comunali	87.0	13.0
Scuole medie	78.7	21.3
Scuole speciali	100.0	0.0
Scuole medie superiori	92.3	7.7
Scuole professionali	72.9	27.1
<i>Totale</i>	<i>81.3</i>	<i>18.7</i>

Tabella 5.9. Dirigenti secondo il gruppo di età

	Dirigenti %
1977-1986	1.1
1967-1976	10.1
1957-1966	32.6
1947-1956	47.2
< 1947	9.0
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Allegati

Tabella 5.10. Dirigenti secondo gli anni di lavoro e l'ordine di scuola

	Dirigenti			
	Anni di lavoro			
	< 10 %	10 -19 %	20 – 29 %	30 – 39 %
Scuole comunali	50.0	32.6	17.4	0.0
Scuole medie	61.0	25.4	11.9	1.7
Scuole speciali	0.0	100.0	0.0	0.0
Scuole medie superiori	68.0	20.0	12.0	0.0
Scuole professionali	67.4	19.6	10.9	2.2
<i>Totale</i>	<i>60.4</i>	<i>25.4</i>	<i>13.0</i>	<i>1.1</i>

Tabella 5.11. Dirigenti con o senza figli

	Dirigenti	
	Con figli %	Senza figli %
Scuole comunali	71.7	28.3
Scuole medie	78.7	21.3
Scuole speciali	100.0	0.0
Scuole medie superiori	84.6	15.4
Scuole professionali	89.6	10.4
<i>Totale</i>	<i>80.8</i>	<i>19.2</i>

Tra i dirigenti con figli, l'83.7% di loro ha un figlio o più figli che frequentano una scuola.

Caratteristiche sociodemografiche degli studenti

Tabella 5.12. Studenti secondo l'ordine di scuola frequentato

	Studenti %
Scuola media (4° media)	29.0
Scuole medie superiori	29.0
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	22.4
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	19.6
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Tabella 5.13. Studenti secondo il sesso e l'ordine di scuola frequentato

	Studenti	
	Uomini %	Donne %
Scuola media (4° media)	53.2	46.8
Scuole medie superiori	40.2	59.8
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	44.2	55.8
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	54.8	45.2
<i>Totale</i>	<i>47.8</i>	<i>52.2</i>

Tabella 5.14. Studenti secondo l'anno scolastico frequentato

	Studenti			
	Primo anno %	Secondo anno %	Terzo anno %	Quarto anno %
Scuola media (4° media)	0.0	0.0	0.0	100.0
Scuole medie superiori	28.5	30.1	25.2	16.3
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	28.1	27.1	30.2	14.6
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	51.2	29.8	16.7	2.4
<i>Totale</i>	<i>24.6</i>	<i>20.6</i>	<i>17.3</i>	<i>37.5</i>

Tabella 5.15. Studenti secondo il genere della scuola frequentata e il luogo di nascita

	Studenti		
	Ticino %	Altri cantoni %	Altre nazioni %
Scuola media (4° media)	89.5	4.0	6.5
Scuole medie superiori	82.3	6.5	11.3
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	80.2	5.2	14.6
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	71.1	4.8	24.1
<i>Totale</i>	<i>81.7</i>	<i>5.2</i>	<i>13.1</i>

Tabella 5.16. Studenti secondo la/le lingua/e parlata/e solitamente a casa

	Studenti %
Italiano	88.1
Dialecto regionale italiano	30.8
Tedesco	3.7
Svizzero tedesco	3.5
Francese	4.0
Inglese	0.9
Spagnolo	1.2
Portoghese	2.3
Lingua slava del sud	3.0
Turco / curdo	0.2
Altra lingua	3.7

Tabella 5.17. Studenti secondo l'ordine di scuola frequentato e l'origine sociale

	Studenti			
	Categoria inferiore %	Categoria media %	Categoria superiore %	Non classificabile %
Scuola media (4° media)	18.5	63.0	17.6	0.8
Scuole medie superiori	17.6	52.1	29.4	0.8
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	28.7	59.6	9.6	2.1
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	46.3	47.5	1.3	5.0
<i>Totale</i>	<i>26.0</i>	<i>56.1</i>	<i>16.0</i>	<i>1.9</i>

Allegati

Caratteristiche sociodemografiche dei genitori

Tabella 5.18. Genitori secondo l'ordine di scuola frequentato da almeno un figlio

	Genitori %
Scuola infanzia	16.2
Scuola elementare	17.3
Scuola speciale	16.3
Scuola media	11.2
Scuole medie superiori	17.4
Scuole prof. secondarie a tempo pieno	12.5
Scuole prof. secondarie a tempo parziale	9.2
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Tabella 5.19. Genitori secondo il sesso

	Genitori %
Uomini	30.9
Donne	68.0
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Tabella 5.20. Genitori secondo l'età

	Genitori %
20-29	1.3
30-39	23.2
40-49	56.7
50-59	17.5
60-69	1.3
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Tabella 5.21. Genitori secondo il luogo di nascita

	Genitori %
Ticino	58.9
Altri cantoni	16.1
Altre nazioni	25.0
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Tabella 5.22. Genitori secondo la/le lingua/e parlata/e solitamente a casa

	Genitori %
Italiano	82.9
Dialecto regionale italiano	35.9
Tedesco	4.1
Svizzero tedesco	7.9
Francese	4.4
Inglese	1.2
Spagnolo	1.2
Portoghese	2.1
Lingua slava del sud	3.2
Turco / curdo	0.4
Altra lingua	2.9

Tabella 5.23. Genitori secondo il numero totale di figli

	Genitori %
1	13.5
2	55.8
3	24.5
4	5.1
> 4	1.2
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Caratteristiche sociodemografiche dei maestri di tirocinio

Tabella 5.24. Maestri di tirocinio secondo il sesso

	Maestri di tirocinio %
Uomini	62.2
Donne	37.8
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Tabella 5.25. Maestri di tirocinio secondo l'età

	Maestri di tirocinio %
20-29	8.5
30-39	29.7
40-49	36.4
50-59	16.1
> 59	9.3
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Tabella 5.26. Maestri di tirocinio secondo gli anni che formano apprendisti

	Maestri di tirocinio %
< 6 anni	44.7
6 – 10 anni	20.2
11 – 15 anni	13.2
16 – 20 anni	9.6
> 20 anni	12.3
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Tabella 5.27. Maestri di tirocinio secondo il settore di lavoro

	Maestri di tirocinio %
Alimentazione, industria alberghiera, economia domestica	3.7
Economia e commercio, amministrazione, trasporti, turismo	26.6
Edilizia e genio civile	17.4
Informazione, arte, scienze umane	4.6
Industria e artigianato tecnico	16.5
Industria tessile, abbigliamento, cura del corpo	5.5
Insegnamento, salute, attività sociale, psicologia	22.9
Natura	2.8
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Allegati

Tabella 5.28. Maestri di tirocinio secondo le dimensioni dell'azienda di lavoro

	Maestri di tirocinio %
Piccola (meno di 10 persone)	50.9
Medio-piccola (10-49 persone)	27.6
Medio-grande (50-99 persone)	8.6
Grande (più di 99 persone)	12.9
<i>Totale</i>	<i>100.0</i>

Per quanto riguarda i figli, il 58.2% dei maestri di tirocinio interpellati è anche un genitore. I figli del 65% di loro frequentano ancora la scuola.

Rappresentatività dei campioni

I dati del campione di docenti rispecchiano quelli della popolazione totale con un'unica eccezione:

- nel campione, nelle scuole professionali a tempo parziale le donne sono sottorappresentate rispetto agli uomini.

I dati del campione di studenti rispecchiano quelli della popolazione totale con un'unica eccezione:

- nel campione, nelle scuole medie superiori e nelle scuole professionali gli studenti di origine sociale inferiore sono sovrarappresentati rispetto agli altri.

Per quanto attiene ai genitori e ai maestri di tirocinio non è possibile effettuare un confronto con le popolazioni totali, dato che queste informazioni mancano. Infine, nel caso dei dirigenti scolastici non è stato fatto alcun campione, ma è stata considerata la popolazione totale.

Allegato 6

Allegato statistico

Dati della figura B1.1.

Soddisfazione nei confronti della scuola per il raggiungimento delle finalità legate all'integrazione sociale e al civismo secondo i diversi gruppi di attori

	La Scuola deve certificare che gli allievi abbiano acquisito determinate conoscenze e competenze				La Scuola deve trasmettere ai giovani i valori e le regole essenziali della nostra società ed educarli al loro rispetto				La Scuola deve fornire a tutti una formazione di base che permetta di rispondere alle richieste della società			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.62	0.53	3.04	0.57	3.77	0.47	2.85	0.59	3.71	0.51	2.90	0.53
Studenti	3.58	0.58	2.93	0.72	3.64	0.63	2.65	0.72	3.74	0.50	2.84	0.65
Dirigenti	3.74	0.48	2.91	0.63	3.87	0.34	2.83	0.59	3.69	0.52	2.87	0.50
Genitori	3.68	0.51	2.99	0.61	3.76	0.50	2.70	0.68	3.82	0.41	2.86	0.60
Maestri tirocinio	3.68	0.54	2.84	0.67	3.75	0.43	2.39	0.77	3.80	0.40	2.74	0.59

Dati della figura B1.2.

Soddisfazione nei confronti della scuola per il raggiungimento delle finalità legate allo sviluppo personale e all'equità secondo i diversi gruppi di attori

	La Scuola deve permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità				La Scuola deve correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi				La Scuola deve favorire la comprensione reciproca tra allievi di diversa provenienza geografica			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.66	0.54	2.69	0.62	3.39	0.67	2.64	0.62	3.62	0.55	2.92	0.56
Studenti	3.53	0.61	2.56	0.69	3.36	0.79	2.55	0.68	3.41	0.78	2.69	0.69
Dirigenti	3.73	0.48	2.64	0.57	3.46	0.67	2.63	0.60	3.69	0.50	2.87	0.56
Genitori	3.62	0.62	2.64	0.67	3.31	0.74	2.61	0.66	3.50	0.66	2.77	0.61
Maestri tirocinio	3.61	0.57	2.58	0.57	3.16	0.80	2.59	0.60	3.42	0.63	2.67	0.60

Dati della figura B1.3.

Soddisfazione nei confronti della scuola per il raggiungimento delle finalità legate allo sviluppo personale e all'equità secondo l'ordine di scuola dei docenti

	La Scuola deve permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità				La Scuola deve correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.82	0.39	2.67	0.56	3.48	0.64	2.66	0.57
Scuola elementare	3.75	0.48	2.67	0.60	3.36	0.71	2.61	0.59
Scuola speciale	3.75	0.43	2.47	0.63	3.50	0.57	2.45	0.62
Scuola media	3.74	0.48	2.78	0.62	3.54	0.60	2.74	0.60
Scuole medie superiori	3.53	0.60	2.77	0.71	3.39	0.71	2.75	0.66
Scuole prof. tempo pieno	3.47	0.60	2.70	0.58	3.26	0.69	2.48	0.63
Scuole prof. tempo parziale	3.54	0.62	2.61	0.58	3.22	0.70	2.65	0.65

Dati della figura B1.4.

Importanza delle singole finalità della scuola secondo i diversi gruppi di attori

	La Scuola deve trasmettere ai giovani i valori e le regole essenziali della nostra società ed educarli al loro rispetto		La Scuola deve fornire a tutti una formazione di base che permetta di rispondere alle richieste della società		La Scuola deve permettere ad ognuno di fare progressi in base alle proprie capacità		La Scuola deve certificare che gli allievi abbiano acquisito determinate conoscenze e competenze		La Scuola deve favorire la comprensione reciproca tra allievi di diversa provenienza geografica		La Scuola deve correggere gli svantaggi dovuti alla diversa provenienza sociale e culturale degli allievi	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.77	0.47	3.71	0.51	3.66	0.54	3.62	0.53	3.62	0.55	3.39	0.67
Studenti	3.64	0.63	3.74	0.50	3.53	0.61	3.58	0.58	3.41	0.78	3.36	0.79
Dirigenti	3.87	0.34	3.69	0.52	3.73	0.48	3.74	0.48	3.69	0.50	3.46	0.67
Genitori	3.76	0.50	3.82	0.41	3.62	0.62	3.68	0.51	3.50	0.66	3.31	0.74
Maestri tirocinio	3.75	0.43	3.80	0.40	3.61	0.57	3.68	0.54	3.42	0.63	3.16	0.80

Dati della figura B2.1.

Necessità di valutare la qualità della scuola secondo i diversi gruppi di attori

	La Scuola deve disporre di validi strumenti che misurano la sua qualità				Per migliorare la qualità della sua offerta la Scuola deve venire regolarmente valutata			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.23	0.72	2.30	0.74	3.07	0.75	2.49	0.69
Studenti	3.37	0.67	2.29	0.69	3.33	0.66	2.26	0.70
Dirigenti	3.53	0.61	2.08	0.71	3.40	0.64	2.14	0.67
Genitori	3.60	0.55	2.38	0.73	3.57	0.58	2.37	0.73
Maestri tirocinio	3.52	0.54	2.22	0.74	3.50	0.57	2.28	0.75

Dati della figura B2.2.

Necessità di valutare la qualità della scuola secondo l'ordine di scuola dei docenti

	La Scuola deve disporre di validi strumenti che misurano la sua qualità				Per migliorare la qualità della sua offerta la Scuola deve venire regolarmente valutata			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.44	0.62	2.37	0.66	3.33	0.59	2.55	0.58
Scuola elementare	3.26	0.70	2.13	0.60	3.09	0.80	2.41	0.64
Scuola speciale	3.67	0.51	2.26	0.59	3.48	0.57	2.46	0.69
Scuola media	3.27	0.61	2.20	0.76	3.02	0.66	2.54	0.66
Scuole medie superiori	3.10	0.83	2.06	0.75	2.91	0.85	2.24	0.69
Scuole prof. tempo pieno	2.89	0.74	2.54	0.83	2.79	0.71	2.62	0.78
Scuole prof. tempo parziale	3.17	0.75	2.64	0.71	3.05	0.75	2.63	0.69

Dati della figura B2.3.

Valutazione della qualità della scuola secondo i diversi gruppi di attori

(1 = per nulla elevata; 2 = poco elevata; 3 = abbastanza elevata; 4 = molto elevata)

	Come giudica la qualità della scuola in generale?	
	Media	DS
Docenti	2.88	0.43
Studenti	2.91	0.47
Dirigenti	2.84	0.44
Genitori	2.83	0.48
Maestri tirocinio	2.79	0.45

Dati della figura B2.4.

Valutazione della qualità dei diversi ordini scolastici secondo i diversi gruppi di attori
(1 = per nulla elevata; 2 = poco elevata; 3 = abbastanza elevata; 4 = molto elevata)

	Scuola dell'infanzia		Scuola elementare		Scuola speciale		Scuola media		Scuole medie superiori	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.30	0.52	3.03	0.55	3.23	0.55	2.46	0.69	2.96	0.54
Studenti	3.02	0.75	2.99	0.63	2.84	0.80	2.79	0.70	3.13	0.71
Dirigenti	3.22	0.49	2.97	0.47	3.07	0.55	2.58	0.63	2.92	0.62
Genitori	3.07	0.63	2.91	0.58	3.04	0.75	2.65	0.68	3.07	0.63
Maestri tirocinio	3.10	0.51	2.97	0.51	3.00	0.66	2.47	0.66	2.97	0.64

	Scuole professionali a tempo pieno		Scuole professionali a tempo parziale	
	Media	DS	Media	DS
Docenti	2.95	0.50	2.82	0.56
Studenti	3.04	0.66	2.93	0.77
Dirigenti	3.01	0.45	2.80	0.63
Genitori	3.00	0.61	2.82	0.63
Maestri tirocinio	2.81	0.64	2.66	0.67

Dati della figura B3.1.

Durata della scolarità obbligatoria secondo i diversi gruppi di attori

	Aumentare la durata della scolarità obbligatoria (più di 9 anni)	Diminuire la durata della scolarità obbligatoria (meno di 9 anni)	Va bene così	Totale
	%	%	%	%
Docenti	32.3	1.2	66.5	100.0
Studenti	19.7	3.8	76.5	100.0
Dirigenti	36.5	0.6	63.0	100.0
Genitori	30.6	1.6	67.8	100.0
Maestri tirocinio	36.0	0.0	64.0	100.0

Dati della figura B4.1.

Uso delle risorse finanziarie ed esigenza di equità nelle scelte formative secondo i diversi gruppi di attori

	Tutti gli allievi devono avere le stesse possibilità nella scelta dei percorsi formativi indipendentemente dalle disponibilità finanziarie della propria famiglia				Le famiglie di reddito modesto devono poter beneficiare di un aiuto finanziario da parte del Cantone per consentire ai propri figli di proseguire gli studi dopo la scuola obbligatoria			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.91	0.31	2.64	0.73	3.76	0.49	2.57	0.67
Studenti	3.85	0.46	2.38	0.80	3.63	0.69	2.26	0.75
Dirigenti	3.90	0.32	2.78	0.71	3.76	0.48	2.70	0.66
Genitori	3.91	0.32	2.41	0.81	3.75	0.51	2.32	0.79
Maestri tirocinio	3.82	0.49	2.49	0.79	3.58	0.60	2.47	0.81

Dati della figura B4.2.

Adeguatezza del finanziamento della scuola secondo i diversi gruppi di attori

	La Scuola per svolgere i suoi compiti deve ricevere un finanziamento adeguato				Il DECS deve gestire in modo adeguato le risorse finanziarie destinate alla Scuola				Il settore privato (ad esempio le aziende) deve investire risorse finanziarie nella Scuola			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.90	0.30	2.49	0.65	3.91	0.29	2.50	0.62	2.51	1.11	1.62	0.67
Studenti	3.69	0.55	2.50	0.71	3.65	0.59	2.41	0.76	2.81	0.95	1.89	0.76
Dirigenti	3.93	0.30	2.77	0.58	3.89	0.31	2.79	0.59	2.35	1.02	1.77	0.74
Genitori	3.81	0.43	2.60	0.70	3.80	0.44	2.62	0.67	2.75	1.10	1.70	0.80
Maestri tirocinio	3.69	0.48	2.72	0.69	3.77	0.44	2.68	0.65	2.27	1.01	1.87	0.81

Dati della figura B4.3.

Adeguatezza del finanziamento della scuola secondo l'ordine di scuola dei docenti

	La Scuola per svolgere i suoi compiti deve ricevere un finanziamento adeguato				Il DECS deve gestire in modo adeguato le risorse finanziarie destinate alla Scuola			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.91	0.29	2.55	0.62	3.92	0.28	2.56	0.59
Scuola elementare	3.89	0.34	2.60	0.62	3.91	0.29	2.49	0.55
Scuola speciale	3.84	0.37	2.64	0.52	3.84	0.42	2.68	0.57
Scuola media	3.94	0.24	2.55	0.61	3.92	0.27	2.51	0.63
Scuole medie superiori	3.92	0.27	2.22	0.67	3.94	0.23	2.38	0.68
Scuole prof. tempo pieno	3.91	0.29	2.36	0.65	3.92	0.27	2.41	0.65
Scuole prof. tempo parziale	3.86	0.35	2.58	0.67	3.89	0.31	2.61	0.62

	Il settore privato (ad esempio le aziende) deve investire risorse finanziarie nella Scuola			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	2.59	1.06	1.62	0.76
Scuola elementare	2.60	1.06	1.52	0.61
Scuola speciale	2.31	1.16	1.59	0.78
Scuola media	2.52	1.11	1.52	0.59
Scuole medie superiori	2.08	1.15	1.57	0.65
Scuole prof. tempo pieno	2.72	1.08	1.71	0.68
Scuole prof. tempo parziale	2.70	1.08	1.81	0.71

Dati della figura B4.4.

Attrezzature e utilizzo delle risorse materiali secondo i diversi gruppi di attori

	Ogni istituto scolastico deve avere le attrezzature necessarie per permettere lo svolgimento delle attività scolastiche				Anche al di fuori dell'orario scolastico gli allievi devono avere degli spazi nell'edificio scolastico per incontrarsi e socializzare				Anche al di fuori dell'orario scolastico gli allievi devono poter accedere alle infrastrutture scolastiche (biblioteca, aula informatica, palestra, ...)			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.89	0.33	2.93	0.57	2.84	0.95	2.05	0.73	2.99	0.87	2.05	0.70
Studenti	3.85	0.41	3.00	0.63	3.07	0.93	2.00	0.86	3.23	0.90	1.89	0.77
Dirigenti	3.93	0.28	3.09	0.45	2.76	0.94	1.96	0.70	2.98	0.82	2.17	0.67
Genitori	3.84	0.40	3.00	0.60	3.01	0.98	2.01	0.84	3.12	0.93	1.99	0.87
Maestri tirocinio	3.76	0.54	2.93	0.53	2.91	0.92	2.01	0.80	3.03	0.91	2.12	0.79

Dati della figura B5.1.

Necessità legate al ruolo del docente all'interno della società e della scuola secondo i diversi gruppi di attori

	Il docente deve conoscere la materia che insegna				Il docente deve sapere insegnare la propria materia				Il docente deve suscitare negli allievi l'interesse e la motivazione per l'apprendimento			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.95	0.21	3.40	0.54	3.97	0.17	3.19	0.53	3.89	0.32	2.95	0.56
Studenti	3.96	0.26	3.20	0.65	3.98	0.20	2.82	0.67	3.79	0.46	2.37	0.69
Dirigenti	3.93	0.26	3.24	0.54	3.97	0.16	3.01	0.47	3.94	0.24	2.72	0.51
Genitori	3.97	0.17	3.23	0.56	3.98	0.14	3.02	0.61	3.92	0.28	2.63	0.73
Maestri tirocinio	3.97	0.16	3.19	0.60	3.97	0.16	2.97	0.53	3.90	0.30	2.61	0.69

	Il docente deve sapere affrontare le differenze individuali, sociali e culturali degli allievi				Il docente deve sapere lavorare all'interno di un gruppo, collaborare con i colleghi e altri responsabili dell'educazione				Il docente deve sapere affrontare e gestire i cambiamenti			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.67	0.51	2.90	0.53	3.67	0.52	2.86	0.64	3.73	0.43	2.90	0.55
Studenti	3.56	0.66	2.59	0.64	3.59	0.58	2.86	0.61	3.66	0.50	2.68	0.68
Dirigenti	3.77	0.42	2.80	0.49	3.81	0.47	2.65	0.55	3.78	0.44	2.61	0.54
Genitori	3.65	0.55	2.71	0.65	3.79	0.42	2.93	0.66	3.77	0.43	2.77	0.65
Maestri tirocinio	3.58	0.59	2.70	0.57	3.76	0.43	2.78	0.58	3.72	0.47	2.65	0.58

	Il docente deve mirare a obiettivi di formazione a lungo termine e non soddisfare unicamente le esigenze immediate della società				Il docente deve aiutare gli allievi ad orientarsi nella società, cosciente dei problemi attuali e delle prospettive future				Il docente deve aiutare gli allievi ad inserirsi nella società			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.76	0.47	2.79	0.65	3.64	0.53	2.83	0.59	3.42	0.67	2.75	0.62
Studenti	3.67	0.55	2.55	0.72	3.70	0.57	2.64	0.73	3.54	0.64	2.52	0.73
Dirigenti	3.78	0.43	2.67	0.55	3.67	0.54	2.70	0.55	3.47	0.65	2.61	0.58
Genitori	3.66	0.55	2.70	0.68	3.74	0.49	2.67	0.72	3.49	0.67	2.63	0.72
Maestri tirocinio	3.61	0.56	2.58	0.63	3.65	0.51	2.52	0.66	3.29	0.73	2.54	0.68

Dati della figura B5.2.

Necessità legate al ruolo del docente all'interno della società e della scuola secondo l'ordine di scuola dei dirigenti

	Il docente deve mirare a obiettivi di formazione a lungo termine e non soddisfare unicamente le esigenze immediate della società				Il docente deve sapere affrontare e gestire i cambiamenti			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuole comunali	3.78	0.47	2.41	0.54	3.89	0.31	2.44	0.55
Scuole medie	3.85	0.36	2.78	0.46	3.74	0.48	2.59	0.50
Scuole medie superiori	3.77	0.43	2.77	0.61	3.62	0.50	2.73	0.55
Scuole professionali	3.68	0.47	2.76	0.56	3.83	0.43	2.77	0.56

	Il docente deve aiutare gli allievi ad orientarsi nella società, cosciente dei problemi attuali e delle prospettive future				Il docente deve aiutare gli allievi ad inserirsi nella società			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuole comunali	3.74	0.53	2.47	0.55	3.59	0.65	2.56	0.59
Scuole medie	3.67	0.47	2.85	0.51	3.50	0.57	2.73	0.52
Scuole medie superiori	3.44	0.71	2.83	0.39	3.16	0.85	2.48	0.51
Scuole professionali	3.73	0.49	2.70	0.59	3.50	0.58	2.57	0.65

Dati della figura B5.3.

Importanza dei singoli aspetti legati al ruolo del docente secondo i diversi gruppi di attori

	Il docente deve sapere insegnare la propria materia		Il docente deve conoscere la materia che insegna		Il docente deve suscitare negli allievi l'interesse e la motivazione per l'apprendimento		Il docente deve sapere lavorare all'interno di un gruppo, collaborare con i colleghi e altri responsabili dell'educazione		Il docente deve sapere affrontare e gestire i cambiamenti	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.97	0.17	3.95	0.21	3.89	0.32	3.67	0.52	3.73	0.43
Studenti	3.98	0.20	3.96	0.26	3.79	0.46	3.59	0.58	3.66	0.50
Dirigenti	3.97	0.16	3.93	0.26	3.94	0.24	3.81	0.47	3.78	0.44
Genitori	3.98	0.14	3.97	0.17	3.92	0.28	3.79	0.42	3.77	0.43
Maestri tirocinio	3.97	0.16	3.97	0.16	3.90	0.30	3.76	0.43	3.72	0.47

	Il docente deve aiutare gli allievi ad inserirsi nella società		Il docente deve aiutare gli allievi ad orientarsi nella società, cosciente dei problemi attuali e delle prospettive future		Il docente deve sapere affrontare le differenze individuali, sociali e culturali degli allievi		Il docente deve mirare a obiettivi di formazione a lungo termine e non soddisfare unicamente le esigenze immediate della società	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.42	0.67	3.64	0.53	3.67	0.51	3.76	0.47
Studenti	3.54	0.64	3.70	0.57	3.56	0.66	3.67	0.55
Dirigenti	3.47	0.65	3.67	0.54	3.77	0.42	3.78	0.43
Genitori	3.49	0.67	3.74	0.49	3.65	0.55	3.66	0.55
Maestri tirocinio	3.29	0.73	3.65	0.51	3.58	0.59	3.61	0.56

Dati della figura B5.4.

Necessità legate alla formazione continua dei docenti secondo i diversi gruppi di attori

	Il DECS deve garantire al docente un'adeguata formazione continua				Il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal DECS				Il docente deve partecipare a corsi di formazione continua			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.57	0.59	2.82	0.73	2.89	0.92	2.60	0.72	3.30	0.73	2.68	0.62
Studenti	3.55	0.65	2.67	0.77	3.43	0.71	2.55	0.76	3.41	0.75	2.50	0.79
Dirigenti	3.83	0.38	2.58	0.68	3.49	0.73	2.41	0.74	3.71	0.53	2.40	0.62
Genitori	3.79	0.46	2.88	0.65	3.70	0.67	2.80	0.70	3.72	0.52	2.78	0.70
Maestri tirocinio	3.75	0.49	2.82	0.58	3.64	0.55	2.77	0.70	3.66	0.57	2.75	0.72

Dati della figura B5.5.

Necessità legata al fatto che il DECS deve garantire al docente un'adeguata formazione continua secondo l'ordine di scuola dei docenti (1) e dei dirigenti (2)

Docenti (1)

	Il DECS deve garantire al docente un'adeguata formazione continua			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.77	0.42	3.12	0.67
Scuola elementare	3.68	0.48	3.01	0.59
Scuola speciale	3.70	0.53	2.94	0.57
Scuola media	3.46	0.62	2.68	0.67
Scuole medie superiori	3.40	0.71	2.19	0.80
Scuole prof. tempo pieno	3.39	0.69	2.93	0.67
Scuole prof. tempo parziale	3.63	0.48	2.90	0.65

Dirigenti (2)

	Il DECS deve garantire al docente un'adeguata formazione continua			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Scuole comunali	3.96	0.21	2.61	0.61
Scuole medie	3.88	0.32	2.57	0.70
Scuole medie superiori	3.50	0.51	2.27	0.83
Scuole professionali	3.83	0.38	2.75	0.61

Dati della figura B5.6.

Necessità legata al fatto che il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal DECS secondo l'ordine di scuola dei docenti (1) e dei dirigenti (2)

Docenti (1)

	Il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal DECS			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.15	0.86	2.68	0.68
Scuola elementare	3.12	0.78	2.65	0.67
Scuola speciale	3.00	0.91	2.49	0.71
Scuola media	2.76	1.03	2.54	0.75
Scuole medie superiori	2.46	0.85	2.24	0.77
Scuole prof. tempo pieno	2.71	0.96	2.82	0.69
Scuole prof. tempo parziale	3.05	0.82	2.76	0.60

Dirigenti (2)

	Il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal DECS			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Scuole comunali	3.65	0.53	2.43	0.65
Scuole medie	3.50	0.81	2.25	0.82
Scuole medie superiori	3.19	0.80	2.14	0.73
Scuole professionali	3.46	0.71	2.74	0.63

Allegati

Dati della figura B5.7.

Necessità legata al fatto che il docente deve partecipare a corsi di formazione continua secondo l'ordine di scuola dei docenti (1) e dei dirigenti (2)

Docenti (1)

	Il docente deve partecipare a corsi di formazione continua			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.57	0.51	2.84	0.52
Scuola elementare	3.40	0.61	2.74	0.54
Scuola speciale	3.51	0.73	2.62	0.61
Scuola media	3.08	0.76	2.57	0.66
Scuole medie superiori	3.05	0.87	2.35	0.69
Scuole prof. tempo pieno	3.19	0.78	2.87	0.61
Scuole prof. tempo parziale	3.39	0.66	2.79	0.57

Dirigenti (2)

	Il docente deve partecipare a corsi di formazione continua			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Scuole comunali	3.91	0.28	2.22	0.51
Scuole medie	3.70	0.46	2.34	0.63
Scuole medie superiori	3.35	0.85	2.25	0.64
Scuole professionali	3.73	0.49	2.73	0.58

Dati della figura B5.8.

Importanza dei singoli aspetti inerenti alla formazione continua dei docenti secondo i diversi gruppi di attori

	Il DECS deve garantire al docente un'adeguata formazione continua		Il docente deve seguire obbligatoriamente corsi di formazione continua offerti dal DECS		Il docente deve partecipare a corsi di formazione continua	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.57	0.59	2.89	0.92	3.30	0.73
Studenti	3.55	0.65	3.43	0.71	3.41	0.75
Dirigenti	3.83	0.38	3.49	0.73	3.71	0.53
Genitori	3.79	0.46	3.70	0.67	3.72	0.52
Maestri tirocinio	3.75	0.49	3.64	0.55	3.66	0.57

Dati della figura B5.9.

Le piacerebbe avere un/a figlio/a che scegliesse la professione di insegnante? Secondo i docenti, i dirigenti, i genitori e i maestri di tirocinio e Le piacerebbe diventare insegnante? Secondo gli studenti

	Sì %	No %	Totale %
Docenti	76.7	23.3	100.0
Dirigenti	86.5	13.5	100.0
Genitori	80.5	19.5	100.0
Maestri tirocinio	83.1	16.9	100.0
Studenti	35.0	65.0	100.0

Dati della figura B5.10.

Motivi per diventare o non diventare insegnanti secondo i diversi gruppi di attori

*	Motivi	Docenti	Dirigenti	Genitori	Maestri tirocinio	Studenti
		%	%	%	%	%
a+	Professione definita con aggettivi positivi (es. dà soddisfazioni, positiva, stimolante)	43.4	35.7	31.4	30.3	5.3
b+	Professione che ti permette un arricchimento personale, continua evoluzione e aggiornamento	18.0	24.2	9.2	14.5	2.3
c+	Professione a contatto con i giovani, contatto umano, interpersonale	13.5	13.4	10.2	10.5	9.6
d+	Sostegno e aiuto nella crescita degli studenti, delle nuove generazioni	6.3	8.3	10.1	9.2	7.1
e+	Trasmissione dei saperi e delle esperienze	5.2	7.0	8.4	6.6	10.6
f+	Impatto sulla società e sul futuro della società (es. migliorare la società, la sua qualità)	4.7	8.9	11.7	11.8	4.5
g+	Condizioni di lavoro positive (es. orari, vacanze, salario)	1.8	1.3	4.4	3.9	4.0
h+	È già insegnante, lo desidera (es. avrei voluto farlo io, era il mio sogno)	0.6	0.6	1.3	0.0	4.3
i+	Esempio, esperienze positive (es. ho avuto dei buoni insegnanti, io amo questo lavoro)	2.4	0.6	0.1	0.0	0.8
l	Attitudini, tratti della personalità e capacità che dovrebbe possedere il docente (es. creatività, apertura mentale, amore per la vita, ottimismo, spirito di sacrificio)	7.0	20.4	14.7	26.3	2.8
m	Libertà di scelta al figlio	10.1	6.4	13.9	10.5	0.0
n	Mancanza di interesse per la professione di insegnante (es. non attira, scelta un'altra strada, altri interessi)	1.1	1.9	1.4	0.0	32.7
o	Mancanza delle attitudini e delle competenze necessarie (es. non ha pazienza, non è portato)	0.0	0.0	1.1	0.0	17.1
p	Altri motivi né negativi né positivi (es. non so ancora, può darsi, se mi interessa in futuro)	0.8	1.3	1.4	0.0	1.0
q-	Cambiamento ruolo del docente (es. più responsabilità e compiti, contesto difficile, aumento mole di lavoro)	9.5	4.5	6.8	6.6	3.5
r-	Condizioni di lavoro negative (es. posto non sicuro, mancanza tempo libero, stipendio non attrattivo)	8.9	7.6	6.3	3.9	0.8
s-	Difficoltà con gli studenti (es. troppo impegnativo, maleducazione, mancanza di rispetto, troppe culture diverse)	3.8	0.6	6.5	2.6	8.3
t-	Figura dell'insegnante percepita in maniera negativa dalla società, scarso riconoscimento (es. mancanza di considerazione)	10.7	9.6	2.4	3.9	0.8
u-	Professione definita con aggettivi negativi (es. frustrante, noiosa, monotona, non dà soddisfazioni)	3.7	2.5	1.4	5.3	3.0
v-	Rischi per la salute (es. stress, burnout, logorante, troppo coinvolgimento emotivo)	4.7	2.5	1.6	3.9	1.0
w-	Difficoltà con i genitori (es. gestione delle relazioni con i genitori)	2.1	0.6	2.7	3.9	0.0
z-	Altri motivi negativi (es. troppi studi, la scuola non mi piace)	2.1	0.6	0.3	3.9	5.3

*Il segno + accanto alle lettere indica un motivo con connotazione positiva; il segno - invece una negativa; mentre dove non c'è alcun segno significa che il motivo addotto ha una valenza neutra.

Allegati

Dati della figura B6.1.

Necessità di migliorare le relazioni nella scuola secondo i diversi gruppi di attori

	Tra docenti e allievi devono esserci buoni rapporti				Gli allievi devono avere buoni rapporti tra di loro				Tra docenti e dirigenti scolastici devono esserci buoni rapporti			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.92	0.28	3.17	0.50	3.71	0.48	2.94	0.44	3.82	0.40	3.00	0.60
Studenti	3.75	0.55	2.54	0.68	3.59	0.63	2.73	0.68	3.49	0.70	2.88	0.67
Dirigenti	3.91	0.28	3.07	0.47	3.77	0.46	2.94	0.41	3.81	0.39	3.09	0.47
Genitori	3.87	0.36	2.97	0.66	3.69	0.51	2.81	0.63	3.77	0.47	2.97	0.59
Maestri tirocinio	3.68	0.54	2.80	0.57	3.56	0.55	2.77	0.51	3.66	0.54	2.75	0.59

	I docenti devono avere buoni rapporti tra di loro			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.72	0.47	2.90	0.56
Studenti	3.39	0.79	2.85	0.69
Dirigenti	3.81	0.40	2.91	0.51
Genitori	3.73	0.50	2.96	0.62
Maestri tirocinio	3.55	0.65	2.66	0.63

Dati della figura B6.2.

Necessità di migliorare le relazioni tra scuola e famiglia secondo i diversi gruppi di attori

	L'istituto scolastico deve informare i genitori sulle proprie attività				I genitori devono essere ben accolti nell'istituto scolastico				I genitori devono essere disponibili a collaborare con l'istituto scolastico			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.59	0.55	3.16	0.58	3.62	0.58	3.24	0.58	3.47	0.67	2.54	0.61
Studenti	3.48	0.74	2.96	0.72	3.45	0.71	3.02	0.69	3.18	0.80	2.50	0.68
Dirigenti	3.73	0.47	3.10	0.57	3.74	0.48	3.22	0.55	3.57	0.53	2.60	0.56
Genitori	3.69	0.55	3.03	0.68	3.63	0.58	3.15	0.61	3.52	0.68	2.70	0.72
Maestri tirocinio	3.52	0.59	2.84	0.62	3.51	0.59	3.03	0.63	3.43	0.72	2.45	0.67

	L'istituto scolastico deve informare i genitori sulla situazione scolastica dei loro figli				I genitori devono informarsi sulla situazione scolastica dei propri figli				Tra docenti e genitori devono esserci buoni rapporti			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.88	0.37	3.43	0.57	3.87	0.36	2.59	0.61	3.69	0.51	2.88	0.51
Studenti	3.65	0.65	3.20	0.68	3.64	0.65	2.86	0.72	3.28	0.84	2.64	0.67
Dirigenti	3.95	0.23	3.35	0.60	3.93	0.25	2.59	0.49	3.79	0.41	2.94	0.42
Genitori	3.94	0.24	3.14	0.71	3.85	0.42	3.01	0.73	3.73	0.52	2.92	0.68
Maestri tirocinio	3.86	0.42	2.98	0.68	3.82	0.43	2.63	0.72	3.56	0.59	2.77	0.58

Dati della figura B6.3.

Necessità di migliorare le relazioni tra scuola e famiglia secondo l'ordine di scuola dei docenti

	I genitori devono essere disponibili a collaborare con l'istituto scolastico				I genitori devono informarsi sulla situazione scolastica dei propri figli			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.53	0.58	2.67	0.64	3.93	0.25	2.79	0.54
Scuola elementare	3.49	0.65	2.61	0.60	3.87	0.36	2.74	0.61
Scuola speciale	3.56	0.57	2.48	0.54	3.84	0.37	2.63	0.57
Scuola media	3.67	0.52	2.60	0.56	3.91	0.32	2.59	0.58
Scuole medie superiori	3.29	0.75	2.52	0.57	3.85	0.42	2.66	0.57
Scuole prof. tempo pieno	3.36	0.76	2.40	0.68	3.83	0.40	2.38	0.61
Scuole prof. tempo parziale	3.42	0.74	2.40	0.56	3.86	0.38	2.22	0.59

Dati della figura B6.4.

Importanza delle relazioni nella scuola e tra scuola e famiglia secondo i diversi gruppi di attori

	L'istituto scolastico deve informare i genitori sulla situazione scolastica dei loro figli		Tra docenti e allievi devono esserci buoni rapporti		I genitori devono informarsi sulla situazione scolastica dei propri figli		Tra docenti e dirigenti scolastici devono esserci buoni rapporti		Gli allievi devono avere buoni rapporti tra di loro	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.88	0.37	3.92	0.28	3.87	0.36	3.82	0.40	3.71	0.48
Studenti	3.65	0.65	3.75	0.55	3.64	0.65	3.49	0.70	3.59	0.63
Dirigenti	3.95	0.23	3.91	0.28	3.93	0.25	3.81	0.39	3.77	0.46
Genitori	3.94	0.24	3.87	0.36	3.85	0.42	3.77	0.47	3.69	0.51
Maestri tirocinio	3.86	0.42	3.68	0.54	3.82	0.43	3.66	0.54	3.56	0.55

	I docenti devono avere buoni rapporti tra di loro		Tra docenti e genitori devono esserci buoni rapporti		I genitori devono essere ben accolti nell'istituto scolastico		L'istituto scolastico deve informare i genitori sulle proprie attività		I genitori devono essere disponibili a collaborare con l'istituto scolastico	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.72	0.47	3.69	0.51	3.62	0.58	3.59	0.55	3.47	0.67
Studenti	3.39	0.79	3.28	0.84	3.45	0.71	3.48	0.74	3.18	0.80
Dirigenti	3.81	0.40	3.79	0.41	3.74	0.48	3.73	0.47	3.57	0.53
Genitori	3.73	0.50	3.73	0.52	3.63	0.58	3.69	0.55	3.52	0.68
Maestri tirocinio	3.55	0.65	3.56	0.59	3.51	0.59	3.52	0.59	3.43	0.72

Dati della figura B7.1.

Frequenza dei comportamenti violenti vissuti a scuola dagli allievi

	Frequen- temente %	Occasio- nalmente %	Rara- mente %	Totale %
L'hanno minacciato/a verbalmente	2.2	2.2	95.6	100.0
L'hanno escluso/a apposta, le hanno impedito di partecipare ad attività	1.0	1.5	97.5	100.0
L'hanno aggredito/a fisicamente, l'hanno maltrattato/a	0.2	1	98.8	100.0
Si sono presi/e gioco di lei, l'hanno insultato/a	4.8	4.4	90.8	100.0
È stato/a vittima di bande	0.5	0.5	99.0	100.0
È stato/a vittima di un atto di vandalismo (es. rottura di un oggetto)	0.2	1.7	98.1	100.0
È stato/a vittima di un furto	0.7	1.0	98.3	100.0

Allegati

Dati della figura B7.2

Adeguatezza del carico di lavoro

	Troppo poco elevato %	Adeguito %	Troppo elevato %	Totale %
Il numero di compiti a casa	4.2	71.3	24.5	100.0
Il numero di materie da studiare	3.2	66.5	30.3	100.0
Il numero di test, di verifiche durante l'anno scolastico	6.1	65.8	28.2	100.0
Il ritmo di lavoro in classe	7.5	81.3	11.2	100.0

Dati della figura B7.3.

Soddisfazione degli allievi della loro scuola secondo l'ordine scolastico frequentato

(1 = completamente insoddisfatto / 6 = completamente soddisfatto)

	In che misura è soddisfatto della sua scuola?	
	Media	DS
Scuola media	4.10	0.71
Scuola medio superiore	4.06	0.82
Scuola prof. tempo pieno	4.21	0.80
Scuola prof. tempo parziale	4.26	0.86

Dati della figura B7.4.

Soddisfazione degli allievi di alcuni aspetti legati alla scuola in generale secondo l'ordine scolastico frequentato

(1 = completamente insoddisfatto / 6 = completamente soddisfatto)

	Comunicazione tra allievi		Lavoro effettuato durante l'anno scolastico		Qualità apprendimenti a scuola		Scambi con insegnanti		Apprezzamento ricevuto per il lavoro svolto	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuola media	4.66	0.96	4.20	0.83	4.21	0.79	4.08	0.79	4.05	0.99
Scuola medio superiore	4.69	1.02	4.15	0.95	4.16	0.91	3.87	0.89	3.74	1.08
Scuola prof. tempo pieno	4.69	1.04	4.29	0.95	4.38	0.85	4.16	1.00	4.12	0.94
Scuola prof. tempo parziale	4.83	0.93	4.63	0.91	4.40	0.86	4.27	0.85	4.14	0.98

	Sostegno ricevuto dagli insegnanti		Contatti con direzione	
	Media	DS	Media	DS
Scuola media	3.99	0.90	3.92	0.95
Scuola medio superiore	3.71	1.08	3.45	1.13
Scuola prof. tempo pieno	3.99	1.00	3.61	1.12
Scuola prof. tempo parziale	4.06	4.06	3.71	1.37

Dati della figura B8.1.

Passaggio dalla scuola elementare alla scuola media secondo i diversi gruppi di attori

	Il passaggio degli allievi dalla scuola elementare alla scuola media deve essere armonioso				Tra la scuola elementare e la scuola media le esigenze devono aumentare a poco a poco			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.66	0.53	2.65	0.65	3.51	0.60	2.61	0.65
Studenti	3.54	0.63	2.72	0.70	3.45	0.66	2.62	0.73
Dirigenti	3.63	0.53	2.78	0.54	3.50	0.55	2.70	0.65
Genitori	3.73	0.49	2.65	0.75	3.57	0.56	2.50	0.74
Maestri tirocinio	3.50	0.60	2.73	0.57	3.28	0.70	2.63	0.66

Dati della figura B8.2.

Passaggio dalla scuola elementare alla scuola media secondo l'ordine di scuola dei docenti

	Il passaggio degli allievi dalla scuola elementare alla scuola media deve essere armonioso				Tra la scuola elementare e la scuola media le esigenze devono aumentare a poco a poco			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.84	0.39	2.44	0.68	3.65	0.48	2.42	0.68
Scuola elementare	3.72	0.48	2.47	0.66	3.60	0.52	2.41	0.67
Scuola speciale	3.77	0.42	2.54	0.61	3.69	0.50	2.41	0.67
Scuola media	3.62	0.60	2.96	0.57	3.43	0.58	2.95	0.52
Scuole medie superiori	3.56	0.58	2.89	0.50	3.43	0.68	2.78	0.58
Scuole prof. tempo pieno	3.52	0.54	2.57	0.63	3.36	0.66	2.59	0.61
Scuole prof. tempo parziale	3.57	0.58	2.65	0.66	3.42	0.67	2.64	0.63

Dati della figura B8.3.

Preparazione della scuola per proseguire la formazione secondo i diversi gruppi di attori

	La scuola elementare deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alla scuola media				La scuola media deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alle scuole medie superiori				La scuola media deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alle scuole professionali			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.61	0.58	2.87	0.58	3.51	0.66	2.61	0.67	3.55	0.58	2.69	0.65
Studenti	3.75	0.53	2.71	0.70	3.79	0.49	2.64	0.73	3.62	0.61	2.64	0.71
Dirigenti	3.52	0.63	2.90	0.47	3.37	0.73	2.81	0.54	3.47	0.62	2.64	0.63
Genitori	3.85	0.38	2.64	0.73	3.80	0.44	2.69	0.70	3.76	0.47	2.78	0.65
Maestri tirocinio	3.71	0.53	2.78	0.63	3.78	0.49	2.70	0.58	3.70	0.56	2.64	0.69

Dati della figura B8.4.

Preparazione della scuola media per proseguire la formazione secondo l'ordine di scuola dei docenti

	La scuola media deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alle scuole medie superiori				La scuola media deve preparare gli allievi in modo adeguato per andare alle scuole professionali			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.66	0.59	2.78	0.54	3.64	0.58	2.82	0.57
Scuola elementare	3.42	0.64	2.80	0.57	3.50	0.55	2.87	0.54
Scuola speciale	3.44	0.66	2.60	0.57	3.57	0.53	2.71	0.46
Scuola media	3.34	0.71	2.92	0.53	3.44	0.56	3.03	0.48
Scuole medie superiori	3.52	0.68	2.31	0.67	3.52	0.58	2.84	0.52
Scuole prof. tempo pieno	3.65	0.57	2.37	0.79	3.61	0.61	2.28	0.75
Scuole prof. tempo parziale	3.53	0.73	2.46	0.68	3.59	0.65	2.26	0.67

Dati della figura B8.5.

Esigenza di un servizio con persone competenti per aiutare il giovane nelle sue scelte scolastiche e professionali secondo i diversi gruppi di attori

	Gli allievi devono poter fare capo a un servizio con persone competenti in grado di aiutarli nelle loro scelte scolastiche e/o professionali			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.81	0.43	2.69	0.73
Studenti	3.76	0.54	2.84	0.75
Dirigenti	3.84	0.39	2.66	0.74
Genitori	3.82	0.45	2.66	0.77
Maestri tirocinio	3.76	0.49	2.50	0.68

Dati della figura B9.1.

Necessità d'integrazione in classi normali di studenti di diversa provenienza e cultura secondo i diversi gruppi di attori

	Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi di diversa provenienza e cultura per garantire il loro inserimento nelle classi normali				I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi di diversa provenienza e cultura			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.61	0.60	2.65	0.64	3.61	0.60	2.85	0.61
Studenti	3.46	0.77	2.67	0.72	3.64	0.68	2.78	0.66
Dirigenti	3.78	0.43	2.78	0.61	3.80	0.43	2.85	0.57
Genitori	3.51	0.68	2.74	0.66	3.63	0.60	2.76	0.65
Maestri tirocinio	3.36	0.72	2.67	0.66	3.55	0.70	2.64	0.62

Dati della figura B9.2.

Necessità d'inserimento in classi normali di studenti con difficoltà d'apprendimento e di comportamento secondo diversi gruppi di attori

	Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi che hanno particolari difficoltà di apprendimento per garantire il loro inserimento in classi normali				I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi con difficoltà di apprendimento			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.56	0.66	2.65	0.67	3.50	0.67	2.72	0.66
Studenti	3.57	0.62	2.61	0.66	3.73	0.55	2.60	0.68
Dirigenti	3.67	0.58	2.68	0.62	3.74	0.48	2.72	0.62
Genitori	3.69	0.55	2.59	0.74	3.69	0.58	2.53	0.73
Maestri tirocinio	3.55	0.67	2.56	0.73	3.58	0.63	2.43	0.69

	Si devono assicurare misure adeguate di sostegno agli allievi che hanno particolari difficoltà di comportamento per garantire il loro inserimento in classi normali				I docenti devono essere in grado di gestire gli allievi con difficoltà di comportamento			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.48	0.76	2.27	0.74	3.35	0.78	2.56	0.72
Studenti	3.30	0.81	2.39	0.71	3.59	0.64	2.42	0.70
Dirigenti	3.62	0.67	2.35	0.68	3.60	0.65	2.51	0.63
Genitori	3.53	0.74	2.32	0.74	3.54	0.72	2.39	0.73
Maestri tirocinio	3.43	0.76	2.28	0.66	3.46	0.84	2.31	0.83

Dati della figura B10.1.

Esigenza di selezionare gli allievi nella scuola obbligatoria secondo i diversi gruppi di attori

	La scuola elementare deve dividere gli allievi in classi differenti in base alle loro competenze scolastiche				La scuola media deve dividere gli allievi in classi differenti in base alle loro competenze scolastiche			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	1.62	0.91	1.59	0.91	2.38	1.05	2.25	0.83
Studenti	1.77	1.00	1.67	0.93	2.28	1.10	2.31	1.00
Dirigenti	1.44	0.76	1.58	0.95	2.03	0.99	2.20	0.90
Genitori	1.79	1.05	1.81	0.98	2.34	1.13	2.45	0.94
Maestri tirocinio	1.94	1.07	2.02	1.07	2.51	1.10	2.39	0.95

Dati della figura B10.2.

Esigenza di fare ripetere la classe agli allievi della scuola obbligatoria secondo i diversi gruppi di attori

	Gli allievi di scuola elementare che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati				Gli allievi di scuola media che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	2.90	0.91	2.19	0.77	3.15	0.80	2.19	0.78
Studenti	2.88	0.94	2.49	0.81	3.22	0.83	2.57	0.90
Dirigenti	2.53	0.99	2.15	0.74	2.78	0.89	2.32	0.73
Genitori	3.15	0.90	2.35	0.84	3.33	0.79	2.40	0.84
Maestri tirocinio	3.21	0.88	2.27	0.85	3.54	0.64	2.44	0.87

Dati della figura B10.3.

Esigenza di fare ripetere la classe agli allievi della scuola obbligatoria secondo l'ordine di scuola dei docenti

	Gli allievi di scuola elementare che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati				Gli allievi di scuola media che non raggiungono il livello sufficiente per affrontare con profitto la classe successiva devono essere bocciati			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.11	0.79	2.59	0.73	3.29	0.75	2.69	0.66
Scuola elementare	2.73	0.83	2.42	0.69	2.92	0.79	2.41	0.66
Scuola speciale	2.39	0.96	2.39	0.67	2.63	0.84	2.65	0.70
Scuola media	2.77	0.93	1.96	0.76	2.75	0.83	1.98	0.72
Scuole medie superiori	2.95	0.97	1.86	0.78	3.39	0.72	1.93	0.77
Scuole prof. tempo pieno	3.09	0.92	1.94	0.70	3.43	0.71	1.96	0.73
Scuole prof. tempo parziale	3.00	0.86	2.11	0.71	3.40	0.62	2.08	0.81

Dati della figura B11.1.

Esigenza di equità e di chiarezza delle pratiche valutative secondo i diversi gruppi di attori

	I docenti devono valutare gli allievi in modo equo				I criteri di valutazione devono essere comunicati agli allievi in maniera chiara			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.92	0.32	3.22	0.59	3.84	0.39	3.05	0.68
Studenti	3.77	0.61	2.56	0.76	3.81	0.46	2.56	0.77
Dirigenti	3.95	0.30	3.09	0.48	3.93	0.28	2.57	0.59
Genitori	3.86	0.40	2.84	0.68	3.82	0.43	2.82	0.70
Maestri tirocinio	3.85	0.45	2.81	0.70	3.77	0.55	2.71	0.66

Dati della figura B11.2.

Criteri di valutazione degli allievi secondo i diversi gruppi di attori

	I docenti devono valutare gli allievi in base alle loro competenze scolastiche				I docenti devono valutare gli allievi in base al loro impegno			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.48	0.55	3.30	0.56	3.48	0.59	3.03	0.58
Studenti	3.34	0.78	3.04	0.71	3.53	0.63	2.76	0.70
Dirigenti	3.50	0.52	3.21	0.57	3.52	0.52	3.00	0.53
Genitori	3.49	0.61	3.04	0.61	3.60	0.56	2.90	0.61
Maestri tirocinio	3.56	0.58	3.00	0.54	3.46	0.71	2.90	0.59

	I docenti devono valutare gli allievi in base ai progressi che compiono				I docenti devono valutare gli allievi in base alle proprie simpatie personali			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.60	0.54	3.00	0.60	1.04	0.21	1.76	0.80
Studenti	3.54	0.59	2.71	0.61	1.21	0.60	2.34	0.84
Dirigenti	3.66	0.53	2.78	0.53	1.04	0.21	1.87	0.75
Genitori	3.58	0.59	2.86	0.56	1.15	0.54	2.15	0.86
Maestri tirocinio	3.48	0.61	2.84	0.47	1.16	0.57	2.18	0.74

Dati della figura B11.3.

Importanza dei criteri di valutazione degli allievi secondo i diversi gruppi di attori

	I docenti devono valutare gli allievi in base ai progressi che compiono		I docenti devono valutare gli allievi in base al loro impegno		I docenti devono valutare gli allievi in base alle loro competenze scolastiche	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.60	0.54	3.48	0.59	3.48	0.59
Studenti	3.54	0.59	3.53	0.63	3.53	0.63
Dirigenti	3.66	0.53	3.52	0.52	3.52	0.52
Genitori	3.58	0.59	3.60	0.56	3.60	0.56
Maestri tirocinio	3.48	0.61	3.46	0.71	3.46	0.71

Dati della figura B12.1.

Chiarezza delle finalità delle riforme, coordinamento e miglioramento secondo i diversi gruppi di attori

	Il DECS deve avere una visione chiara della direzione in cui sta andando				L'introduzione di riforme deve portare dei miglioramenti alla Scuola				Le varie riforme in atto nella Scuola devono essere coordinate tra loro			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.89	0.31	2.25	0.70	3.85	0.38	2.21	0.67	3.77	0.44	2.14	0.62
Studenti	3.69	0.53	2.44	0.82	3.67	0.56	2.36	0.75	3.39	0.71	2.46	0.70
Dirigenti	3.92	0.28	2.44	0.70	3.88	0.33	2.37	0.59	3.83	0.39	2.22	0.61
Genitori	3.80	0.43	2.48	0.73	3.80	0.44	2.43	0.74	3.65	0.53	2.46	0.71
Maestri tirocinio	3.79	0.43	2.47	0.68	3.83	0.38	2.39	0.74	3.65	0.56	2.38	0.71

Dati della figura B12.2.

Chiarezza delle finalità delle riforme, coordinamento e miglioramento secondo l'ordine di scuola dei dirigenti

	Il DECS deve avere una visione chiara della direzione in cui sta andando				L'introduzione di riforme deve portare dei miglioramenti alla Scuola				Le varie riforme in atto nella Scuola devono essere coordinate tra loro			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuole comunali	3.98	0.15	1.93	0.60	3.93	0.25	2.27	0.54	3.89	0.31	1.91	0.48
Scuole medie	3.92	0.28	2.54	0.71	3.92	0.28	2.37	0.62	3.87	0.39	2.27	0.67
Scuole medie superiori	3.81	0.40	2.65	0.67	3.80	0.41	2.33	0.58	3.69	0.47	2.19	0.40
Scuole professionali	3.92	0.28	2.70	0.55	3.81	0.39	2.51	0.62	3.81	0.39	2.49	0.63

Dati della figura B12.3.

Necessità di coinvolgere gli operatori scolastici nelle proposte di riforma, di dare libertà e di avere condizioni adeguate per sperimentare secondo i diversi gruppi di attori

	Prima di introdurre delle riforme nella Scuola, il DECS deve chiedere l'opinione delle diverse parti interessate				I docenti devono essere liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento				Quando nella Scuola si introducono dei cambiamenti, si devono mettere a disposizione le risorse necessarie			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.86	0.39	1.92	0.67	3.23	0.66	2.51	0.63	3.86	0.35	2.15	0.69
Studenti	3.55	0.67	2.24	0.81	2.95	0.88	2.33	0.67	3.55	0.60	2.44	0.71
Dirigenti	3.78	0.46	2.38	0.67	3.06	0.81	2.52	0.68	3.86	0.37	2.14	0.59
Genitori	3.59	0.62	2.29	0.78	2.66	0.95	2.28	0.76	3.69	0.50	2.45	0.71
Maestri tirocinio	3.46	0.79	2.29	0.74	2.51	0.94	2.14	0.71	3.65	0.53	2.42	0.61

	Nella Scuola ci devono essere le condizioni adeguate per sperimentare e innovare			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.64	0.51	2.33	0.62
Studenti	3.38	0.62	2.35	0.69
Dirigenti	3.70	0.51	2.39	0.55
Genitori	3.46	0.62	2.37	0.68
Maestri tirocinio	3.33	0.67	2.25	0.57

Dati della figura B12.4.

Necessità di coinvolgere gli operatori scolastici nelle proposte di riforma, di dare libertà e di avere condizioni adeguate per sperimentare secondo l'ordine di scuola dei docenti

	Prima di introdurre delle riforme nella Scuola, il DECS deve chiedere l'opinione delle diverse parti interessate				I docenti devono essere liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.79	0.48	2.01	0.64	3.20	0.64	2.59	0.59
Scuola elementare	3.90	0.30	1.91	0.65	3.34	0.59	2.60	0.60
Scuola speciale	3.79	0.41	2.02	0.69	3.08	0.81	2.30	0.76
Scuola media	3.86	0.41	1.99	0.68	3.22	0.63	2.37	0.62
Scuole medie superiori	3.91	0.29	1.79	0.64	3.27	0.65	2.53	0.63
Scuole prof. tempo pieno	3.90	0.30	1.78	0.66	3.27	0.59	2.52	0.65
Scuole prof. tempo parziale	3.83	0.48	2.04	0.75	3.08	0.77	2.55	0.61

	Quando nella Scuola si introducono dei cambiamenti, si devono mettere a disposizione le risorse necessarie				Nella Scuola ci devono essere le condizioni adeguate per sperimentare e innovare			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuola infanzia	3.79	0.41	2.38	0.64	3.74	0.46	2.38	0.64
Scuola elementare	3.88	0.33	2.27	0.63	3.68	0.48	2.36	0.64
Scuola speciale	3.78	0.42	2.40	0.59	3.70	0.46	2.33	0.60
Scuola media	3.92	0.27	1.98	0.63	3.61	0.54	2.29	0.58
Scuole medie superiori	3.88	0.33	1.80	0.67	3.64	0.50	2.16	0.59
Scuole prof. tempo pieno	3.87	0.34	2.09	0.70	3.57	0.53	2.41	0.63
Scuole prof. tempo parziale	3.83	0.37	2.35	0.69	3.54	0.56	2.41	0.60

Dati della figura B12.5.

Necessità di coinvolgere gli operatori scolastici nelle proposte di riforma, di dare libertà e di avere condizioni adeguate per sperimentare secondo l'ordine di scuola dei dirigenti

	Prima di introdurre delle riforme nella Scuola, il DECS deve chiedere l'opinione delle diverse parti interessate				I docenti devono essere liberi di sperimentare nuovi metodi d'insegnamento			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Scuole comunali	3.89	0.32	2.15	0.67	2.96	0.85	2.36	0.69
Scuole medie	3.80	0.40	2.62	0.58	3.28	0.81	2.63	0.70
Scuole medie superiori	3.73	0.60	2.48	0.79	2.92	0.86	2.50	0.62
Scuole professionali	3.68	0.52	2.23	0.61	2.96	0.73	2.53	0.67

	Quando nella Scuola si introducono dei cambiamenti, si devono mettere a disposizione le risorse necessarie				Nella Scuola ci devono essere le condizioni adeguate per sperimentare e innovare			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Impor tanza	Realtà	Impor tanza	Realtà
Scuole comunali	3.96	0.21	1.96	0.52	Media	DS	Media	DS
Scuole medie	3.90	0.30	2.10	0.57	3.80	0.45	3.80	0.45
Scuole medie superiori	3.77	0.43	2.14	0.56	3.77	0.43	3.77	0.43
Scuole professionali	3.77	0.47	2.40	0.62	3.40	0.65	3.40	0.65

Dati della figura B12.6.

Esigenza d'introdurre innovazioni per fare funzionare bene la scuola secondo i diversi gruppi di attori

	La Scuola per funzionare bene, deve innovarsi continuamente			
	Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.27	0.71	2.60	0.65
Studenti	3.20	0.80	2.43	0.70
Dirigenti	3.35	0.71	2.47	0.60
Genitori	3.40	0.70	2.51	0.69
Maestri tirocinio	3.53	0.61	2.50	0.66

Dati della figura B13.1.

Esigenza di autonomia degli istituti nelle differenti aree decisionali secondo i diversi gruppi di attori

	I singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la loro organizzazione pedagogica				I singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la pianificazione e le strutture			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.21	0.84	2.70	0.70	2.89	1.04	2.18	0.82
Studenti	3.04	0.91	2.60	0.76	2.96	0.92	2.46	0.82
Dirigenti	2.93	0.97	2.45	0.72	2.66	1.06	2.01	0.84
Genitori	2.99	1.00	2.55	0.81	2.78	1.07	2.34	0.86
Maestri tirocinio	2.68	1.04	2.44	0.77	2.62	1.02	2.30	0.83

	I singoli istituti scolastici devono poter gestire autonomamente il personale				I singoli istituti scolastici devono poter gestire le proprie risorse finanziarie			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	1.77	1.02	1.52	0.81	3.22	0.78	2.33	0.80
Studenti	2.85	1.04	2.30	0.92	3.10	0.87	2.44	0.79
Dirigenti	1.95	1.07	1.47	0.85	3.16	0.88	2.11	0.79
Genitori	2.44	1.14	1.98	0.94	2.95	0.96	2.31	0.89
Maestri tirocinio	2.31	1.11	1.99	0.93	2.66	1.00	2.13	0.83

Dati della figura B13.2.

Importanza dell'autonomia degli istituti nelle differenti aree decisionali secondo i diversi gruppi di attori

	I singoli istituti scolastici devono poter gestire le proprie risorse finanziarie		I singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la loro organizzazione pedagogica		I singoli istituti scolastici devono poter prendere decisioni riguardanti la pianificazione e le strutture		I singoli istituti scolastici devono poter gestire autonomamente il personale	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.22	0.78	3.21	0.84	2.89	1.04	1.77	1.02
Studenti	3.10	0.87	3.04	0.91	2.96	0.92	2.85	1.04
Dirigenti	3.16	0.88	2.93	0.97	2.66	1.06	1.95	1.07
Genitori	2.95	0.96	2.99	1.00	2.78	1.07	2.44	1.14
Maestri tirocinio	2.66	1.00	2.68	1.04	2.62	1.02	2.31	1.11

Dati della figura B14.1.

Esigenza di avere servizi per la custodia degli allievi secondo i diversi gruppi di attori

	La scuola obbligatoria per stabilire gli orari scolastici deve pensare alle esigenze dei genitori che lavorano				Durante la settimana scolastica all'allievo di scuola obbligatoria deve venire offerta la possibilità di un servizio di mensa			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	2.59	0.87	2.38	0.72	3.30	0.81	2.37	0.78
Studenti	2.66	0.93	2.31	0.80	3.55	0.68	2.60	0.95
Dirigenti	2.73	0.75	2.42	0.69	3.23	0.73	2.41	0.71
Genitori	2.77	1.01	2.33	0.80	3.47	0.81	2.20	0.93
Maestri tirocinio	2.74	1.01	2.38	0.78	3.53	0.76	2.26	0.75

	Al mattino, prima dell'inizio delle lezioni, l'allievo di scuola obbligatoria deve avere la possibilità di accedere all'edificio scolastico svolgendo attività sorvegliate da un adulto				Al pomeriggio, dopo la fine delle lezioni, l'allievo di scuola obbligatoria deve avere la possibilità di rimanere nell'edificio scolastico svolgendo attività sorvegliate da un adulto			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	2.18	1.06	1.61	0.79	2.82	0.95	2.08	0.75
Studenti	2.32	1.00	1.75	0.84	2.74	0.92	1.94	0.79
Dirigenti	2.27	1.00	1.82	0.86	2.87	0.80	2.14	0.69
Genitori	2.60	1.11	1.74	0.92	3.01	0.95	1.92	0.86
Maestri tirocinio	2.80	0.97	1.75	0.82	3.14	0.92	1.92	0.78

Dati della figura B14.2.

Importanza di avere servizi per la custodia degli allievi secondo i diversi gruppi di attori

	Durante la settimana scolastica all'allievo di scuola obbligatoria deve venire offerta la possibilità di un servizio di mensa		Al pomeriggio, dopo la fine delle lezioni, l'allievo di scuola obbligatoria deve avere la possibilità di rimanere nell'edificio scolastico svolgendo attività sorvegliate da un adulto		La scuola obbligatoria per stabilire gli orari scolastici deve pensare alle esigenze dei genitori che lavorano		Al mattino, prima dell'inizio delle lezioni, l'allievo di scuola obbligatoria deve avere la possibilità di accedere all'edificio scolastico svolgendo attività sorvegliate da un adulto	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.30	0.81	2.82	0.95	2.59	0.87	2.18	1.06
Studenti	3.55	0.68	2.74	0.92	2.66	0.93	2.32	1.00
Dirigenti	3.23	0.73	2.87	0.80	2.73	0.75	2.27	1.00
Genitori	3.47	0.81	3.01	0.95	2.77	1.01	2.60	1.11
Maestri tirocinio	3.53	0.76	3.14	0.92	2.74	1.01	2.80	0.97

Allegati

Dati della figura B14.3.

Qualità e finanziamento dei trasporti pubblici secondo i diversi gruppi di attori

	La qualità dei trasporti pubblici nella Scuola deve essere adeguata alle necessità degli allievi				Le famiglie con figli che frequentano una scuola postobbligatoria devono ricevere aiuti finanziari per usufruire dei trasporti pubblici			
	Importanza		Realtà		Importanza		Realtà	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Docenti	3.72	0.52	2.65	0.68	2.99	0.93	1.81	0.78
Studenti	3.80	0.49	2.47	0.77	3.39	0.79	1.94	0.86
Dirigenti	3.59	0.57	2.68	0.65	3.03	0.93	1.97	0.78
Genitori	3.75	0.52	2.61	0.81	3.35	0.83	1.95	0.93
Maestri tirocinio	3.66	0.60	2.71	0.69	3.05	0.91	2.07	0.89

Allegato 7

Metodo di calcolo delle priorità dei bisogni

Inizialmente abbiamo valutato con quale frequenza un aspetto¹ è stato reputato un bisogno dai gruppi di attori dei diversi ordini (settori) scolastici², ovvero dai campioni e dalle popolazioni nel caso dei dirigenti scolastici e dei docenti di scuola speciale. Ogni aspetto è stato collocato sotto il suo tema³ di riferimento. Ad esempio, nell'ambito del tema *risorse*, sono state formulate 8 affermazioni, ognuna delle quali rappresentava potenzialmente un bisogno per ciascuno dei 23 differenti gruppi di attori. In totale dunque, i bisogni legati al tema *risorse* avrebbero potuto essere espressi al massimo 184 volte ($8 \times 23 = 184$). In realtà è emerso un risultato di 101, che rappresenta il 54.9% del totale di 184. Ciò significa che non tutti gli aspetti affrontati nel tema delle risorse rappresentano dei bisogni per tutti i gruppi di persone interpellati.

Priorità dei temi

La seguente tabella riprende tutti i temi affrontati nel questionario, con la relativa percentuale raggiunta per quanto attiene alla loro priorità come bisogni. È stato omesso il tema concernente la durata della scuola obbligatoria e quello riguardante il benessere degli studenti (v. nota 3).

Tabella 7. Tabella riassuntiva delle priorità dei temi

	%
La valutazione della qualità della scuola	76.1
Le innovazioni nella scuola	70.7
I servizi parascolastici	69.6
L'autonomia degli istituti scolastici	55.4
Le risorse	54.9
La selezione degli allievi nella scuola obbligatoria	32.6
L'integrazione degli allievi	31.2
Le transizioni	15.2
I docenti	10.5
Le finalità della scuola pubblica	7.2
Le relazioni	3.9
La valutazione degli allievi	1.5

Seguono le tabelle riferite ai singoli temi, che illustrano i calcoli effettuati per stabilire la loro priorità.

1. Con il termine *aspetto* intendiamo le singole affermazioni o *item* contenuti nel questionario. Ognuno di loro faceva parte di un determinato tema.
2. I gruppi di attori dei diversi ordini scolastici sono 23 (v. tabella A2.4.).
3. In totale i temi trattati nel questionario erano 14. Il tema relativo alla durata della scuola obbligatoria e quello dedicato al benessere degli studenti non sono stati valutati per quest'analisi, dato che le modalità di risposta erano differenti dagli altri temi. Per cui quelli considerati per il calcolo delle priorità sono stati i restanti 12 temi.

Allegati

Le sigle contenute nelle singole caselle delle tabelle (ad es. L2, L3 della tabella 7.1.) si riferiscono alle affermazioni del questionario. Quando in una casella appaiono una o più sigle significa che un certo aspetto o più aspetti sono stati considerati un bisogno da un determinato gruppo di attori.

Tabella 7.1. Bisogni emersi per il tema *Finalità della scuola pubblica* secondo i diversi gruppi di attori (6 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	- -		- -	- L3		3/18x100= 16.67
Scuola elementare	- -		L2, L3	- -		0/18x100= 0.00
Scuola speciale	- L2, L3			- -		2/12x100= 16.67
Scuola media	- -	- -	- -	- -		0/24x100= 0.00
Scuola medio superiore	- -	- L2	- -	- -		1/24x100= 4.17
Scuola professionale a tempo parziale	- -	- L3	- -	- -	L5 -	2/30x100= 6.67
Scuola professionale a tempo pieno	- L3	- -	- -	- L3		2/24x100= 8.33
Totale %	3/42x100= 7.14	2/24x100= 8.33	2/24x100= 8.33	2/42x100= 4.76	1/6x100= 16.67	10/138x100= 7.25

Tabella 7.2. Bisogni emersi per il tema *Qualità della scuola* secondo i diversi gruppi di attori (2 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	O2			O1, O2		5/6x100= 83.33
Scuola elementare	O1, O2		O1, O2	O1, O2		6/6x100= 100.00
Scuola speciale	O1, O2			-		2/4x100= 50.00
Scuola media	O2	O1, O2	O1, O2	O1		6/8x100= 75.00
Scuola medio superiore	O1, O2	O1, O2	O1, O2	O1, O2		8/8x100= 100.00
Scuola professionale a tempo parziale	-	-		O1, O2	O1, O2	6/10x100= 60.00
Scuola professionale a tempo pieno	-	O1, O2	O1, O2	O1, O2		6/8x100= 75.00
Totale %	8/14x100= 57.14	6/8x100= 75.00	8/8x100= 100.00	11/14x100= 78.57	2/2x100= 100.00	35/46x100= 76.09

Tabella 7.3. Bisogni emersi per il tema *Risorse* secondo i diversi gruppi di attori
(8 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	D8 D7 D3, D5		- -	D4, D8 D7 D3, D5		11/24x100= 45.83
Scuola elementare	D8 D6, D7 D3, D5		D3, D5	D4, D8 D7 D3, D5		12/24x100= 50.00
Scuola speciale	D8 - D3, D5			D4, D8 D7 D3, D5		8/16x100= 50.00
Scuola media	- D7 D3, D5	D4, D8 D6, D7 D3, D5	- -	D4, D8 D7 D3, D5		16/32x100= 50.00
Scuola medio superiore	- D2, D6 D3, D5	D4, D8 D2, D6, D7 D3, D5	- -	D4, D8 D6, D7 D3, D5		19/32x100= 59.37
Scuola professionale a tempo parziale	- D7 D3, D5	D4, D8 D6, D7 D3, D5	- -	D4, D8 D7 D3, D5	D4, D8 - D3, D5	21/40x100= 52.50
Scuola professionale a tempo pieno	- D2, D6, D7 D3, D5	D4, D8 D2, D7 D3, D5	D7 D3, D5	D4, D8 D7 D3, D5		19/32x100= 59.37
Totale %	27/56x100= 48.21	25/32x100= 78.12	9/32x100= 28.12	36/56x100= 64.28	4/8x100= 50.00	101/184x100= 54.89

Tabella 7.4. Bisogni emersi per il tema *Docenti* secondo i diversi gruppi di attori
(12 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	- -		G4, G5, G7 G12	- -		4/36x100= 11.11
Scuola elementare	- -			- -		4/36x100= 11.11
Scuola speciale	- G10			- -		1/24x100= 4.17
Scuola media	- -	G9 -	- G12	- -		2/48x100= 4.17
Scuola medio superiore	- G11, G12	G4, G9 G12	G8 G10, G11, G12	G8, G9 -		11/48x100= 22.92
Scuola professionale a tempo parziale	- -	G8, G9 G12	- -	- -	- -	3/60x100= 5.00
Scuola professionale a tempo pieno	- -	G8, G9 G10, G12	- -	G1, G7, G8, G9 -		8/48x100= 16.67
Totale %	3/84x100= 3.57	11/48x100= 22.92	9/48x100= 18.75	6/84x100= 7.14	0/12x100= 0.00	29/276x100= 10.51

Allegati

Tabella 7.5. Bisogni emersi per il tema *Relazioni* secondo i diversi gruppi di attori
(10 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	-		-	-		0/30x100=0.00
Scuola elementare	-		-	-		0/30x100=0.00
Scuola speciale	F8			-		1/20x100=5.00
Scuola media	-	-	-	-		0/40x100=0.00
Scuola medio superiore	-	-	F8	-		1/40x100=2.50
Scuola professionale a tempo parziale	F8, F10	-	-	-	F8	4/50x100=8.00
Scuola professionale a tempo pieno	F8, F10	F8	F10	-		4/40x100=10.00
Totale %	5/70x100=7.14	1/40x100=2.50	2/40x100=5.00	0/70x100=0.00	1/10x100=10.00	9/230x100=3.91

Tabella 7.6. Bisogni emersi per il tema *Transizioni* secondo i diversi gruppi di attori
(6 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	11, 12		-	12		6/18x100=33.33
Scuola elementare	11, 12		11, 12	-		6/18x100=33.33
Scuola speciale	12		16	12		1/12x100=8.33
Scuola media	-	-	-	-		0/24x100=0.00
Scuola medio superiore	14	-	14	-		2/24x100=8.33
Scuola professionale a tempo parziale	14, 15 16	-	-	-	-	5/30x100=16.67
Scuola professionale a tempo pieno	14, 15 16	-	15 16	13		6/24x100=25.00
Totale %	12/42x100=28.57	0/24x100=0.00	6/24x100=25.00	3/42x100=7.14	0/6x100=0.00	21/138x100=15.22

Tabella 7.7. Bisogni emersi per il tema *Integrazione degli allievi* secondo i diversi gruppi di attori (6 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	- C6		-	- C6		4/18x100= 22.22
Scuola elementare	- C6		C5, C6	- C5, C6		5/18x100= 27.78
Scuola speciale	- C5, C6			- C6		3/12x100= 25.00
Scuola media	- C6	- C5, C6	- C6	- C5, C6		6/24x100= 25.00
Scuola medio superiore	- C6	- C3, C4, C5, C6	- C4, C6	- C3, C5, C6		10/24x100= 41.67
Scuola professionale a tempo parziale	- C5, C6	- C5, C6	-	- C5, C6	- C3, C5, C6	10/30x100= 33.33
Scuola professionale a tempo pieno	- C6	- C5, C6	C6	- C3, C4, C5, C6		7/24x100= 29.17
Totale %	9/42x100= 21.43	10/24x100= 41.67	6/24x100= 25.00	15/42x100= 35.71	3/6x100= 50.00	43/138x100= 31.16

Tabella 7.8. Bisogni emersi per il tema *Selezione degli allievi nella scuola obbligatoria* secondo i diversi gruppi di attori (4 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	-		-	-		0/12x100= 0.00
Scuola elementare	- E3, E4		-	- E3		3/12x100= 25.00
Scuola speciale	-			- E3, E4		2/8x100= 25.00
Scuola media	- E3, E4	- E3	-	- E3, E4		5/16x100= 31.25
Scuola medio superiore	- E3, E4	- E3	- E3, E4	- E3, E4		7/16x100= 43.75
Scuola professionale a tempo parziale	- E3, E4	-	-	- E3, E4	E2 E3, E4	9/20x100= 45.00
Scuola professionale a tempo pieno	- E3, E4	-	E3, E4	- E3, E4		6/16x100= 37.50
Totale %	10/28x100= 35.71	2/16x100= 12.50	4/16x100= 25.00	11/28x100= 39.28	3/4x100= 75.00	30/92x100= 32.60

Allegati

Tabella 7.9. Bisogni emersi per il tema *Valutazione degli allievi* secondo i diversi gruppi di attori (6 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	-		H5	-		1/18x100=5.55
Scuola elementare	-		-	-		0/18x100=0.00
Scuola speciale	-			-		0/12x100=0.00
Scuola media	-	-	-	-		0/24x100=0.00
Scuola medio superiore	-	H6	-	-		1/24x100=4.17
Scuola professionale a tempo parziale	-	-	-	-	-	0/30x100=0.00
Scuola professionale a tempo pieno	-	-	-	-		0/24x100=0.00
Totale %	0/42x100=0.00	1/24x100=4.17	1/24x100=4.17	0/42x100=0.00	0/6x100=0.00	2/138x100= 1.45

Tabella 7.10. Bisogni emersi per il tema *Innovazioni nella scuola* secondo i diversi gruppi di attori (8 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	N6, N7, N9 N1, N4, N5		N6, N7, N9 N1,N2,N4,N5	- N1,N2,N5		17/24x100=70.83
Scuola elementare	N6, N7, N9 N1, N4, N5		N8	N9 N1,N5		17/24x100=70.83
Scuola speciale	N6, N7, N9 N1,N2,N4,N5			N6,N9 N1,N2,N4,N5		13/16x100=81.25
Scuola media	N6, N7, N9 N1,N2,N4,N5	N9 N1,N2,N4,N5	N6, N9 N4,N5	- N1,N2,N5		19/32x100=59.37
Scuola medio superiore	N6, N7, N9 N1, N4, N5	N6,N7,N9 N1,N2,N4,N5 N8	N6,N9 N1,N4,N5	N6,N7,N9 N1,N2,N4,N5 N8		27/32x100=84.37
Scuola professionale a tempo parziale	N6, N9 N1, N4, N5	N6 N1,N2,N4,N5 N8	N6 N1,N4	- N1,N2,N5	N6, N7, N9 N1,N2,N4,N5	24/40x100=60.00
Scuola professionale a tempo pieno	N6, N7, N9 N1, N4, N5	N7,N9 N1,N2,N4,N5 N8	-	N6,N7,N9 N1,N2,N4,N5 N8		24/32x100=75.00
Totale %	43/56x100=76.78	26/32x100=81.25	20/32x100=62.50	34/56x100=60.71	7/8x100=87.50	130/184x100= 70.65

Tabella 7.11. Bisogni emersi per il tema *Autonomia degli istituti scolastici* secondo i diversi gruppi di attori (4 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	M2		M1,M2,M4	M1,M2,M4		7/12x100= 58.33
Scuola elementare	M2,M4			M2		6/12x100= 50.00
Scuola speciale	M2,M4			M2,M4		4/8x100= 50.00
Scuola media	M2,M4	M3	M1,M4	M2,M3,M4		8/16x100= 50.00
Scuola medio superiore	M2,M4	M2,M3,M4	M4	M1,M2,M4		9/16x100= 56.25
Scuola professionale a tempo parziale	M2,M4	M2,M3,M4	M2,M4	M2,M4	M1,M2,M4	12/20x100= 60.00
Scuola professionale a tempo pieno	M2,M4	M2,M3,M4		M1,M2,M4		10/16x100= 62.50
Totale %	13/28x100= 46.43	10/16x100= 62.50	8/16x100= 50.00	17/28x100= 60.71	3/4x100= 75.00	51/92x100= 55.43

Tabella 7.12. Bisogni emersi per il tema *Servizi parascolastici* secondo i diversi gruppi di attori (6 affermazioni nel questionario)

	Docenti	Studenti	Dirigenti scolastici	Genitori	Maestri tirocinio	Totale %
Scuola infanzia	B1,B2,B4 B6		B1,B4 B6	B1,B2,B3,B4 B6		12/18x100= 66.67
Scuola elementare	B2,B4 B6			B1,B2,B3,B4 B6		11/18x100= 61.11
Scuola speciale	B1,B2,B4 B6			B1,B2,B3,B4 B6		9/12x100= 75.00
Scuola media	B1,B4 B6	B1,B2,B4 B5,B6	B1,B4 B6	B1,B2,B3,B4 B6		16/24x100= 66.66
Scuola medio superiore	B4 B5,B6	B1,B4 B5,B6	B1,B2,B3,B4 B6	B1,B2,B4 B5,B6		17/24x100= 70.83
Scuola professionale a tempo parziale	B1,B2,B4 B6	B1,B4 B6	B1,B2,B3,B4 B6	B1,B2,B3,B4 B6	B1,B2,B3,B4 B6	22/30x100= 73.33
Scuola professionale a tempo pieno	B1,B2,B4 B6	B1,B4 B6		B1,B2,B3,B4 B6		17/24x100= 70.83
Totale %	25/42x100= 59.52	15/24x100= 62.50	16/24x100= 66.67	35/42x100= 83.33	5/6x100= 83.33	96/138x100= 69.56

Priorità degli aspetti (affermazioni)

Le affermazioni che raggiungono il 100% rappresentano un bisogno per tutti i gruppi di attori di tutti gli ordini scolastici. Al contrario, quelle che ottengono la percentuale 0% non costituiscono un'esigenza per nessuno dei gruppi di persone interpellati.

Tabella 7.13. Priorità delle singole affermazioni contenute nel questionario
(Le sigle delle affermazioni rimandano a quelle del questionario)

Affermazioni	%	Affermazioni	%	Affermazioni	%
B4	100.00	G10	21.74	C1	0.00
B6	100.00	G8	21.74	C2	0.00
C6	100.00	M3	21.74	D1	0.00
D3	100.00	B5	17.39	E1	0.00
D5	100.00	C3	17.39	F1	0.00
N1	95.65	D2	17.39	F2	0.00
N5	95.65	I4	17.39	F3	0.00
B1	91.30	I6	17.39	F4	0.00
M2	86.96	C4	13.04	F5	0.00
M4	86.96	F10	13.04	F6	0.00
N4	82.61	I1	13.04	F7	0.00
N9	78.26	I5	13.04	F9	0.00
O2	78.26	L2	13.04	G2	0.00
D7	73.91	G11	8.70	G3	0.00
N6	73.91	G4	8.70	G6	0.00
O1	73.91	G7	8.70	H1	0.00
B2	69.57	E2	4.35	H2	0.00
E3	69.57	G1	4.35	H3	0.00
D8	65.22	G5	4.35	H4	0.00
N2	60.87	H5	4.35	L1	0.00
E4	56.52	H6	4.35	L4	0.00
C5	56.52	I3	4.35	L6	0.00
D4	52.17	L5	4.35		
N7	52.17				
B3	39.13				
D6	30.43				
G12	30.43				
F8	26.09				
G9	26.09				
I2	26.09				
L3	26.09				
M1	26.09				
N8	26.09				

La scuola che si ascolta

I bisogni della scuola pubblica ticinese
secondo gli attori coinvolti

Nel 2001, sulla base del dibattito scaturito in occasione della votazione basata sull'iniziativa *Per un'effettiva libertà di scelta della scuola*, è stata formulata una mozione parlamentare. Essa ha chiesto al Consiglio di Stato di farsi promotore di un'indagine volta a chiarire i nuovi problemi, i bisogni e le aspettative nei confronti della scuola pubblica ticinese da parte di studenti, genitori e operatori del settore scolastico.

Grazie alle analisi approfondite della documentazione, nonché alla conduzione di interviste con alcune autorità scolastiche sono stati individuati i temi chiave da considerare nell'allestimento di un questionario, che ha costituito lo strumento principale d'indagine. Nella ricerca sono state coinvolte le scuole pubbliche ticinesi di grado primario e di grado secondario II. Circa 6'000 persone sono state invitate a partecipare all'inchiesta, di cui il 42% ha colto l'invito.

L'indagine ha permesso di stabilire che il nostro sistema scolastico è percepito in generale in modo positivo da chi opera e interagisce con la scuola, anche se gli stessi attori, nell'ambito dell'inchiesta, hanno poi manifestato dei bisogni particolari, come quello di migliorare alcuni aspetti relativi all'introduzione di innovazioni, oppure gli strumenti adottati per misurare la qualità della scuola. Queste necessità sono state presentate secondo le loro priorità, al fine di fornire indicazioni utili che possano sostenere e orientare le decisioni dell'autorità politica e scolastica in merito alla gestione e al miglioramento del sistema scolastico ticinese.

La scuola che si ascolta
I bisogni della scuola pubblica ticinese secondo gli attori coinvolti

Ricerche
in educazione

Ufficio
studi e ricerche

ISBN 88-87102-12-0
Fr. 20.-

Repubblica e Cantone
Ticino
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

R