



San Benedetto
SALESIANI DON BOSCO
PARMA

SCUOLA SECONDARIA I GRADO "SAN BENEDETTO"
PARITARIA (Decreto n. 147 del 27/08/2001)
43121 - PARMA - P.le S. Benedetto, 5 ☎ 0521381411
e-mail sanbenedetto@salesianiparma.it
sito web: www.salesianiparma.it

CRITERI GENERALI DEL PROCESSO VALUTATIVO

PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO SALESIANA

SOMMARIO

0. UNA PREMESSA DA LEGGERE.....	2
1. IL SISTEMA PREVENTIVO NELLA SCUOLA.....	3
2. LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO: LE FINALITÀ.....	4
3. LA VALUTAZIONE: LINEE GUIDA.....	5
4. L'OGGETTO DELLA VALUTAZIONE.....	7
4.1 LE COMPETENZE.....	7
4.2. IL COMPORTAMENTO.....	8
4.3. IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO.....	9
4.3.1 LA RUBRICA.....	9
4.3.2 COSTRUIRE LA RUBRICA	11
4.3.3 VANTAGGI NELL'USO DELLE RUBRICHE.....	12
5. MODALITÀ DI ATTUAZIONE DELLA VALUTAZIONE.....	13
6. COMUNICARE I PRINCIPI E GLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE ALLE FAMIGLIE.....	14
7. VALUTARE GLI ALLIEVI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI.....	15

UNA PREMESSA DA LEGGERE!

Troppo frequentemente si pensa di valutare “bene” e in maniera “corretta” solo attribuendo, ad uno dei processi più importanti della professionalità docente, il termine di “giusta” oppure di “oggettiva”. Riteniamo invece che sia necessario iniziare a parlare e a sperimentare una Valutazione Formativa e Autentica, con le accezioni che a questi termini vengono attribuiti da un’ampia letteratura a riguardo, prodotta dal movimento di pensiero Authentic Assessment. Tale movimento ha messo a fuoco la necessità di fare uso di forme di valutazione degli apprendimenti più vicine alla realtà rispetto ai test tradizionali e più efficaci nell’incidere nella sfera dell’autoformazione dell’allievo. Secondo i sostenitori della valutazione autentica il limite maggiore della valutazione tradizionale sembra collocarsi in ciò che essa vuole e riesce a valutare: valutando ciò che un allievo “sa” si controlla e si verifica la “riproduzione” ma non la costruzione e lo “sviluppo” della conoscenza e neppure la “capacità di applicazione reale della conoscenza posseduta.

La valutazione autentica, di cui si discute dagli anni novanta, ha lo scopo di verificare le abilità degli allievi in contesti operativi reali, in compiti o progetti autentici, mettendo realmente alla prova le competenze cognitive e metacognitive che hanno acquisito. La prospettiva di una “valutazione alternativa” è stata proposta da Grant Wiggins e sta a indicare una valutazione che intende verificare non solo ciò che un allievo “sa”, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” fondata su una prestazione reale e adeguata dell’apprendimento.

La Valutazione Autentica si basa sui seguenti presupposti teorici:

- ✓ La mission della scuola è di preparare cittadini capaci di vivere da protagonisti nella società;
- ✓ Per essere tali devono essere capaci di svolgere compiti significativi in contesti reali;
- ✓ Pertanto le scuole devono aiutare gli studenti ad acquisire le competenze necessarie allo svolgimento di compiti autentici;
- ✓ La scuola poi deve verificare se gli studenti sono in grado di svolgere i compiti richiesti dal mondo reale;

In questo modello, la valutazione fa da guida al curricolo. Gli insegnanti stabiliscono le prestazioni che gli allievi dovranno effettuare per dimostrare le loro abilità e sulla base di queste viene definito il curricolo, che diventa mezzo per lo sviluppo delle competenze richieste allo svolgimento di un determinato compito.

Abbiamo ritenuto opportuno fornire, nel Documento proposto, “solo” le idee, i principi e le linee guida per una seria riflessione sul tema della Valutazione. Non abbiamo perciò suggerito delle norme, per permettere a ciascun Collegio Docenti di assumere questi principi e successivamente concretizzarli nella propria realtà attraverso procedure e strumenti idonei per modificare o migliorare la prassi valutativa di ciascuno.

1. IL SISTEMA PREVENTIVO NELLA SCUOLA

«Generalmente i professori tendono a compiacersi degli allievi, che primeggiano per studio e per ingegno e spiegando mirano solo ad essi. [...] Io invece sono di parere affatto opposto. Credo che sia dovere di ogni professore tener d'occhio i più meschini della classe; interrogarli più spesso degli altri, per loro fermarsi più a lungo nelle spiegazioni e ripetere, ripetere, finché non abbiano capito, adattare i compiti e le lezioni alla loro capacità. Se l'insegnante tiene un metodo contrario a questo, non fa scuola agli scolari, ma ad alcuni degli scolari.

Per occupare convenientemente gli alunni d'ingegno più svegliato, si assegnino compiti e lezioni di supererogazione, premiandoli con punti di diligenza. Piuttosto che trascurare i più tardi, si dispensino da cose accessorie; ma le materie principali si adattino interamente a loro.

Vorrei inoltre che le spiegazioni fossero attaccate al testo, spiegandone bene le parole. Andare nelle regioni elevate mi sembra un battere l'aria». (MB, XI, 218-219)

Don Bosco non ha mai redatto una sistemazione teorica e organica dei principi e dei valori che lo hanno guidato nella sua opera: sempre ispirato dalle circostanze, anche quando teorizza fa apparire l'immediata esperienza¹. Anche il Sistema Preventivo nasce così, dall'incontro di Don Bosco con i suoi destinatari, i ragazzi, la porzione più fragile della società, dalla collaborazione con sacerdoti e laici che lo hanno accompagnato nei primi anni, dalla riflessione sull'esperienza; quindi prima che un "sistema" fatto di regole e principi, deve essere considerato il modo con cui Don Bosco ha inteso raggiungere il suo obiettivo primario: la salvezza delle anime.

Proprio perché questo "sistema" non si rivolge ad anime disincarnate, ma a persone nella concretezza della loro esistenza, e poiché questa esistenza, per i ragazzi e le ragazze che ci sono stati affidati, è occupata in gran parte dall'esperienza scolastica, non è fuori luogo far calare il Sistema Preventivo e i suoi capisaldi (ragione, religione e amorevolezza) nel mondo della scuola, informando i suoi molteplici aspetti quali, ad esempio, la relazione educativa, l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione.

Pur riconoscendo di indicare una strada difficile e non da tutti condivisa, Don Bosco spinge i suoi collaboratori e docenti, *consacrati al bene dei loro allievi*², ad occuparsi proprio dei più fragili, i più «tristi»³, attraverso la personalizzazione dell'insegnamento e la valorizzazione delle qualità e delle energie positive di ciascuno, e ad essere adulti significativi per instaurare relazioni educative che promuovano la crescita integrale degli allievi: *buoni cristiani e onesti cittadini*⁴.

L'obiettivo di fondo espresso da Don Bosco è in sintonia con le finalità della scuola Secondaria di Primo Grado, una tappa fondamentale per impostare una formazione che possa continuare lungo l'intero arco della vita⁵.

¹ Cfr. P.STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Vol. I, Roma, LAS 1979, p.16.

² Cfr. BRAIDO, a cura di, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù (1877)*, in P. Braido, a cura di, *Don Bosco Educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma, 1992², p. 269.

³ Nel *Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales* del 1877, all'articolo 7 degli ARTICOLI GENERALI si trova scritto: «Ma gli sforzi e le sollecitudini devono essere in modo speciale rivolte alla terza categoria [*n.d.r.*: infatti il regolamento divide i giovanetti in quattro categorie in base all'indole del carattere: buona, ordinaria, difficile e cattiva] che è quella dei discepoli difficili ed anche discoli». P. BRAIDO, a cura di, *Gli «articoli generali» del «Regolamento per le case» (1877)*, in P. Braido, a cura di, *Don Bosco Educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma, 1992², p. 290.

⁴ Le nuove Indicazioni per il Curricolo riportano come obiettivo del sistema educativo in generale quello di «formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale». *Indicazioni nazionali*, p.6.

⁵ Cfr. *Indicazioni nazionali*, p.6.

2. LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO: LE FINALITÀ

La scuola Secondaria di Primo Grado, secondo la legge istitutiva, “concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva”⁶: è scuola **formativa** in quanto si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative, ecc.), è scuola che **colloca nel Mondo** per cui le esperienze e le conoscenze che è tenuta a fornire offrono un ruolo di primaria importanza ai fini dell'orientamento, quindi è scuola **orientativa**⁷. Non sempre la scuola Secondaria di Primo Grado è riuscita a perseguire i suoi obiettivi, a volte il suo percorso è stato inquinato da istanze escludenti e selettive, provenienti soprattutto da percorsi di studio superiori e da una certa “ideologia meritocratica”, tradendo i suoi presupposti di base.

In questi ultimi anni, grazie anche all'apporto della pedagogia e delle altre scienze sociali, la riflessione sulla scuola si è “personalizzata” e le finalità della scuola si sono sempre più definite a partire dalla persona che apprende, teorizzando quello che già Don Bosco, grazie alla sua esperienza pedagogica, intuitiva e tramandava ai suoi salesiani attraverso il Sistema Preventivo: «lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato»⁸.

È tanto più importante essere coscienti di questo quanto più si ha a che fare con soggetti in fase evolutiva, ragazzi e ragazze che stanno passando dall'infanzia all'adolescenza, che stanno cercando di costruirsi un'immagine positiva di sé e del mondo, tra ricerca di autonomia e necessaria dipendenza da figure significative.

La Scuola Secondaria di Primo Grado si struttura così come scuola dell'inclusione e strategicamente in grado di prevenire il fenomeno della dispersione scolastica attraverso un progetto educativo e didattico che valorizza le competenze specifiche e promuove la personalizzazione degli interventi nel rispetto del cammino di maturazione di ciascuno degli allievi secondo una riedizione tutta salesiana del concetto di “successo formativo”, per questo non può essere una scuola selettiva e che preveda come possibile soluzione ultima la bocciatura dell'allievo, fallimento educativo prima ancora che scolastico⁹.

⁶ Cfr. Legge 1859/62, art. 1, c. 2.

⁷ «La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé» [D.M. 92/79, art. 3]. La Legge 53/2003 riportava all'art. 9: «La Scuola secondaria di I grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio e al rafforzamento delle attitudini all'interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione Europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione». Sulla stessa linea le Indicazioni per il curriculum del 2012: «La finalità del primo ciclo è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona. Per realizzare tale finalità la scuola [...] valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno; [...]. In questa prospettiva ogni scuola pone particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni e di ciascuno di essi, li accompagna nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza». Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma 2012, p. 24.

⁸ MIUR, *Indicazioni nazionali*, p. 5.

⁹ Recenti studi sulla promozione delle competenze mostrano come le bocciature, oltre che ad essere un problema economico, possano costituire un fattore di rischio per le fasi successive: «Innanzitutto abbiamo visto come la bocciatura precoce nella scuola primaria e secondaria di primo grado renda i ragazzi estremamente vulnerabile. Oltre a essere un fattore di rischio per le fasi successive, può essere a sua volta un esito di un processo problematico nei primi anni di scuola. Queste considerazioni indicano come gli interventi in età preadolescenziale e adolescenziale siano spesso tardivi, poiché si collocano all'interno di una carriera scolastica già strutturata e punteggiata di difficoltà. Occorre invece intervenire precocemente sul piano dell'apprendimento e delle competenze

3. LA VALUTAZIONE: LINEE GUIDA

La valutazione è uno **strumento privilegiato di educazione**.

Si tratta quindi di un argomento delicato, che pone al centro del suo agire l'allievo e la sua crescita.

La valutazione educa alla coscienza di sé come individuo che apprende, favorisce l'abilità di autovalutazione, sviluppa una motivazione intrinseca all'impegno cognitivo e all'apprendimento.

Le strategie valutative consentono di migliorare la qualità dell'istruzione, devono elevare il livello dei risultati formativi e garantire a tutti il diritto all'apprendimento: è necessario perseguire quindi l'equazione "educazione uguale sviluppo integrale del soggetto-persona".

Per svolgere tutte le sue funzioni ed essere efficace, la valutazione deve preoccuparsi di essere inoltre predittiva, estesa alle disposizioni della mente, profondamente connessa al mondo reale, ai processi richiesti dalle nuove condizioni storiche, continua, rispettosa dei processi reali di apprendimento, trasparente, responsabilizzante, non ripetitiva, non terminale, non selettiva. La valutazione punta a valorizzare l'iter che porta al raggiungimento degli obiettivi educativi prefissati, privilegiando il processo e non solo il prodotto; individuando le cause dell'insuccesso che inducono alla formulazione di opportune strategie di recupero.

Nella valutazione degli apprendimenti, assumono particolare rilievo la **valutazione formativa** e la **valutazione autentica**.

La **valutazione formativa** è caratterizzata dalla chiarezza ed esplicitazione degli obiettivi dell'insegnamento, per comprendere cosa è veramente essenziale sapere, saper fare e saper essere; in tale prospettiva l'errore non deve essere evitato, anzi è utile che venga espresso, allo scopo di capirne le cause ed utilizzato positivamente per giungere al suo superamento.

La valutazione formativa rende l'allievo protagonista del proprio apprendimento, lo motiva, lo responsabilizza e lo rende co-partecipe del processo didattico educativo. Pertanto essa pone l'attenzione sull'azione dell'apprendere del soggetto. L'obiettivo di questo sistema di valutazione è primariamente quindi quello di "educare verso" e di migliorare le prestazioni degli allievi, non solamente di verificarle attraverso dei controlli sequenziali sull'ultima cosa affrontata.

Poiché la valutazione formativa è centrata sull'apprendimento, la prospettiva è quella dell'**autenticità**.

La **valutazione autentica** focalizza l'attenzione non su ciò che uno studente sa, ma su ciò che "sa fare con ciò che sa", è fondata su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento: *"ricorre continuamente nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale. [...] L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. L'intento della valutazione autentica è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale"* (Winograd e Perkins 1996).

Nella valutazione autentica c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante. La valutazione autentica si fonda quindi anche sulla convinzione che l'apprendimento scolastico non si dimostri con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali. Per questo nella valutazione autentica le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero più complessi, più impegnativi e più elevati. Non avendo prioritariamente lo scopo della classificazione o della selezione, la valutazione autentica cerca di promuovere e di rafforzare tutti, dando opportunità a ognuno di compiere prestazioni di qualità.

La valutazione autentica è positiva (sottolinea i punti di forza degli alunni), trasparente (il processo di apprendimento è condiviso), significativa (nella scelta degli argomenti e delle attività), inclusiva e individualizzata (riconosce il progresso ottenuto da ogni studente), costruttiva e collaborativa.

Valutare è un atto **professionale di responsabilità**.

Attraverso la valutazione la scuola “rende conto” del suo lavoro, permettendo ai ragazzi e alle loro famiglie di conoscere le risorse e le azioni programmate e la distanza tra gli obiettivi progettati e i risultati effettivamente raggiunti.

Valutare è certamente un’azione "alta", all'interno della quale confluiscono tutte le conoscenze e le sensibilità professionali e umane del docente. Non si valuta mai in astratto, ma si guarda alla persona, e non solo all’allievo. E le persone sono fatte di storie, di emozioni, di passioni, di talenti ma anche difficoltà di cui spesso non sono del tutto responsabili i nostri ragazzi. Tenendo conto che il compito del docente è far uscire il meglio, non misurare il peggio.

È evidente che la valutazione scolastica ha una complessità di riferimenti e di risvolti che richiedono un elevato livello di competenza del docente.

Valutare non è semplicemente attribuire giudizi o voti. Non è neppure sufficiente cercare una sempre maggiore oggettività anche se questa è necessaria. La valutazione ha radici profonde anche nel modo di concepire l’apprendimento da parte del docente, nel modo di condurre la didattica, nel modo di relazionarsi con gli allievi e di preoccuparsi.

La valutazione si accompagna ad uno stile di insegnare, a un modo di immaginare il processo di apprendimento. Non deve essere uno strumento di potere e di coercizione, per creare ansia o per indurre paura.

La valutazione non intende essere un "giudizio" definitivo, ma una "fotografia" dell’allievo in "quel" periodo del suo sviluppo personale e culturale: come ogni fotografia istantanea, mostra solo un momento (non definitivo) e compete al docente rilevare e sottolineare gli elementi positivi e quelli problematici, le qualità dimostrate, ma anche gli aspetti da migliorare e sviluppare.

Una vera valutazione educativa promuove lo sviluppo delle potenzialità di ciascun alunno.

Le fasi del processo valutativo possono essere definite nei seguenti punti:

- ✓ L’oggetto della valutazione
- ✓ Le modalità di attuazione della valutazione
- ✓ Comunicare i principi e gli strumenti di valutazione alle famiglie

4. L'OGGETTO DELLA VALUTAZIONE

4.1 LE COMPETENZE

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (16 novembre 2012) intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze degli allievi per ciascuna disciplina. Orizzonte di riferimento sono le Competenze chiave¹⁰ e i traguardi delle competenze disciplinari (conoscenze, abilità e competenze)

¹⁰ Si riporta di seguito la definizione ufficiale delle otto competenze-chiave (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)).

La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo retroterra sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze ed interessi.

La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni). **La competenza in campo scientifico** si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. **La competenza in campo tecnologico** è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa implica abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.

Le competenze sociali e civiche includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. **La competenza civica** dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

Consapevolezza ed espressione culturale riguarda l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

La valutazione deve avvenire mettendo in relazione i due documenti di riferimento:

punto di partenza per lo sviluppo delle competenze chiave è dato dalla promozione e dal consolidamento delle competenze basilari di ciascuna disciplina o area di apprendimento.

E' necessario, perciò, in fase di progettazione delle Unità di Apprendimento e/o di attività interdisciplinari, individuare quali competenze disciplinari si vogliono raggiungere, specificando le conoscenze e le abilità necessarie per acquisire le competenze richieste. Inoltre, bisogna indicare quali delle competenze chiave vengono sviluppate nella realizzazione dell'unità di apprendimento e/o di attività interdisciplinari.

Durante lo svolgimento delle Unità di Apprendimento e/o di attività interdisciplinari, il docente, attraverso:

- la realizzazione di elaborati e attività laboratoriali,
- l'osservazione di situazioni reali,
- la partecipazione a progetti,
- i risultati delle prove esperte di competenza, ecc.,

raccoglie le valutazioni degli obiettivi prefissati (conoscenze, abilità e competenze) e li sintetizza con un voto singolo alla fine dei diversi periodi. Il voto sintetico deve corrispondere alle competenze disciplinari raggiunte.

Al termine dei trimestri/quadrimestri la valutazione delle competenze deve avvenire su due livelli correlati:

1. valutazione delle competenze disciplinari proposta dal singolo docente e condivisa/approvata dal Consiglio di Classe, espressa con il voto sintetico per disciplina di ogni fine periodo e nella certificazione delle competenze al termine del Primo Ciclo di studi;
2. valutazione delle competenze chiave definita dal Consiglio di Classe, mediante rubriche costruite dal Collegio Docenti.

4.2. IL COMPORTAMENTO

In consonanza con lo spirito del Sistema Preventivo ogni scuola salesiana si caratterizza per la capacità di promuovere una crescita integrale dell'alunno: accanto ad un profilo didattico, si costruisce un profilo formativo capace di educare gli atteggiamenti e i comportamenti dell'allievo.

E' necessario stabilire perciò degli obiettivi educativi che accompagnino gradualmente la crescita dell'allievo nel suo processo di maturazione come persona, affinché ognuno possa diventare "un onesto cittadino e un buon cristiano".

Il "Comportamento" dell'allievo deve essere delineato e descritto da una serie di obiettivi, (la capacità di seguire le lezioni, la capacità di intervenire, la capacità di relazione con i propri compagni o con gli adulti, la capacità di applicarsi nello studio, la capacità di gestione del materiale...) e abilità sociali¹¹ stabilite per raggiungere delle competenze sociali. Una suddivisione così dettagliata e articolata garantisce la possibilità che gli allievi sappiano con chiarezza come il Collegio Docenti definisce il "comportamento" e soprattutto sappiano

¹¹ Le abilità sociali descrivono specifici comportamenti manifestati da una persona in ambito interpersonale. La competenza sociale si riferisce a quei comportamenti che fanno registrare al soggetto il raggiungimento dei propri obiettivi e che favoriscono lo sviluppo di positive relazioni sociali. Si individuano abilità per la socializzazione (stare in silenzio mentre l'altro parla, incoraggiare la partecipazione degli altri, aiutarsi in modo reciproco..) e abilità per l'identità (Esporre il proprio punto di vista, fare delle scelte motivandole, esprimere le proprie emozioni...).

individuare il percorso da intraprendere.

La valutazione del comportamento assume in questa modalità una piena connotazione educativa ed “autentica” e non corre il rischio di tramutarsi in una mera attribuzione di un numero. Per ogni voto in decimi, che esprime il grado di comportamento corretto raggiunto, come stabilito dalla Legge 169/08, può essere costruita una Rubrica nella quale viene espressa la descrizione dettagliata del comportamento per ciascun voto.

Ci sembra opportuno sottolineare che la valutazione di 10/10 deve esprimere un livello di comportamento realisticamente e concretamente raggiungibile dall’allievo al fine di promuovere la sua crescita.

Una valutazione uguale o inferiore a 7/10 deve essere attribuita e giustificata da episodi puntuali, ripetuti e segnalati all’allievo e alla famiglia. Il colloquio educativo, per motivare la valutazione negativa, diviene occasione privilegiata per rilanciare la relazione interpersonale con l’allievo.

Inoltre è necessario che la valutazione del comportamento non sia solo un momento sanzionatorio, ma sia espressione della ricerca di strategie condivise tra i docenti, con l’allievo e con la famiglia. In linea con i principi espressi sarà necessario prevedere dei momenti durante l’anno scolastico, magari in occasione delle valutazioni intermedie, in cui l’allievo possa valutare il proprio comportamento e confrontarsi con il giudizio del Collegio Docenti.

4.3.IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO

In una visione di valutazione autentica è necessario e importante non solo valutare il prodotto dell’apprendimento, ma essere anche in grado di valutare il processo: ossia come si è sviluppato il percorso utilizzato per raggiungere un certo grado di apprendimento, in quali fasi si sono incontrate maggiori difficoltà, come sono state superate, gli strumenti più idonei utilizzati, la qualità dei risultati, la loro spendibilità, la loro contestualizzazione nel quadro generale della formazione.

Nella valutazione degli allievi non ci si può limitare a valutare la “restituzione” anche personalizzata degli input d’insegnamento (conoscenze, abilità, competenze); occorre considerare un risultato di apprendimento come punto di arrivo di un processo di costruzione che incorpora sia il suo oggetto sia i dinamismi mentali e i metodi attraverso i quali gli oggetti sono stati costruiti e dei quali il soggetto, proprio attraverso la valutazione, come ultima tappa del suo processo di apprendimento, diventa consapevole.

Ogni valutazione deve comprendere sia la valenza certificativa, che si realizza nel documentare le competenze acquisite o in via di acquisizione, ossia il prodotto del percorso formativo (che cosa si è imparato a fare); sia una valenza formativa, che si realizza nell’incoraggiare e motivare, nel sottolineare il valore di ciò che si è imparato e nel promuovere modalità di apprendimento e valutazione sempre più autonomi: fattori di processo che riguardano cioè i modi in cui si svolge il percorso formativo (come si è imparato, come si sta imparando o si vorrà imparare in futuro).

Queste due valenze, certificativa e formativa, sono complementari e devono integrarsi tra loro per poter giungere ad una valutazione autentica dell’allievo. Per poter facilitare l’individuazione degli elementi in grado di valutare il processo di apprendimento è necessario introdurre il concetto di Rubrica

4.3.1 LA RUBRICA

Una *rubrica*¹² è un elenco di linee guida che specificano gli elementi che contraddistinguono la qualità

¹² La parola “rubrica” deriva alla parola latina “ruber” (= rosso). Anticamente una rubrica indicava un insieme di istruzioni scritte in rosso per una legge o per un servizio liturgico. Una rubrica istruisce su come delle persone “legalmente” possono giudicare una prestazione.

(buona, debole o scarsa) di una prestazione. Lo scopo della rubrica è di rendere inequivocabili e chiari per tutti i criteri di valutazione e la loro declinazione in livelli di qualità.

Alla determinazione e alla precisazione di una rubrica concorrono diversi elementi: dimensioni, criteri (attese o aspettative), indicatori, descrittori, punti di ancoraggio, esemplari; standard di prestazione, punti di riferimento; scale (qualitative, numeriche, numeriche-qualitative).

Le *dimensioni* indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una particolare prestazione. Ad esempio in una composizione scritta potremmo indicare queste dimensioni: idee e contenuto, organizzazione, espressione, scelta delle parole, scorrevolezza della conversazione. Per un'attività di laboratorio di scienze potrebbero essere: la progettazione dell'esperimento (definizione dell'ipotesi, procedura per la ricerca, registrazione e organizzazione dei dati) e la presentazione del resoconto dell'esperimento (qualità delle osservazioni, grafico, calcoli, conclusioni).

Alcune domande che un insegnante potrebbe porsi per identificare le dimensioni: Quali sono le caratteristiche che qualificano questa prestazione? Come questo compito si relaziona alle attese e alle aspettative desiderate? Che cosa mi aspetto di vedere in questo compito che mi permetta di ritenere che è ben fatto o solo sufficiente? Ho già fatto questo compito altre volte? Quali caratteristiche dovrebbero avere i compiti migliori?

I *criteri* di una prestazione possono essere considerati gli elementi di misurazione con i quali si monitora l'abilità degli studenti. Mentre le dimensioni indicano la prospettiva a partire dalla quale può essere determinata la qualità della prestazione, i criteri indicano ciò che viene assunto come indicatore della qualità del prodotto. I criteri di prestazione definiscono ciò che si apprezza nel lavoro dello studente, definiscono gli scopi e gli obiettivi che ci si propone di raggiungere, e sono utili per determinare quando sono stati raggiunti.

Inoltre, essi aiutano gli insegnanti e gli allievi a definire chiaramente gli obiettivi da raggiungere, in modo da coinvolgere gli studenti stessi nella valutazione. I criteri possono essere definiti come: gli obiettivi di priorità in termini di contenuti che devono essere affrontati, di conoscenze o di abilità che devono essere dimostrate e di contesto nel quale queste devono esprimersi.

I criteri scelti per descrivere una prestazione dovrebbero avere alcune caratteristiche: raccordarsi con gli obiettivi, essere sensibili, essere significativi, chiari e convincenti, essere imparziali (non dipendenti dal background socioeconomico, dal genere o dalla cultura dello studente), essere generalizzabili (non servire in modo molto circoscritto a un compito o a una disciplina), essere fattibili (avere un numero limitato di dimensioni).

I *descrittori* o gli *indicatori* sono esempi specifici, segnali, manifestazioni concrete e definite di comportamento che indicano che cosa cercare in una prestazione o in un compito, ma anche ciò da cui si inferisce la presenza o meno di un criterio o di una dimensione. Ad esempio:

- (1) Dà una risposta completa con una spiegazione chiara, coerente, non ambigua ed elegante.
- (2) Comunica efficacemente con chi lo ascolta
- (3) Identifica gli elementi importanti del problema
- (4) Include un diagramma chiaro e semplificato

L'*ancora* è un esempio concreto che serve a precisare ulteriormente un indicatore o un descrittore. Può anche essere descritta come un esempio di prestazione con la quale possono essere messe a confronto altre prestazioni. Ecco alcuni esempi:

- (1) Dà una risposta completa con una spiegazione chiara, coerente, non ambigua ed elegante (Ad esempio, usa espressioni come: *"Si potrebbe considerare il problema da almeno tre punti di vista. In base al primo... in base al secondo... in base al terzo... Tuttavia queste prospettive sembrano non essere completamente soddisfacenti perché... Secondo una mia opinione..."*)
- (2) Comunica efficacemente con chi lo ascolta (Ad esempio, usa espressioni come: *"Dopo aver presentato questa tesi in generale e astratto, penso che potrei essere più comprensibile con una esemplificazione e con una metafora..."*)
- (3) Identifica gli elementi importanti del problema (Ad esempio, si esprime con espressioni come: *"Dopo aver letto più volte il problema penso che questi siano le informazioni"*

sulle quali si debba riflettere per trovare una soluzione. Tuttavia è importante non solo identificare le informazioni significative, ma anche porle secondo un ordine di importanza rispetto all'obiettivo che deve essere raggiunto...")

- (4) Include un diagramma chiaro e semplificato (Ad esempio, dopo aver descritto con parole un fenomeno o un sistema di relazioni fra variabili, afferma: “Potremmo sinteticamente presentare quanto è stato fin qui detto con questa rappresentazione che illustra come le varie forze siano tra loro correlate e come ognuna di esse vari col variare delle altre...”)

Le scale possono essere numeriche o qualitative oppure numeriche-qualitative.

Le scale *numeriche* sono scale che utilizzano numeri su un continuum. In questo caso è importante decidere il numero dei punti di una scala. Non vi è una indicazione precisa al riguardo. Si devono invece tenere conto dei vantaggi e degli svantaggi che si hanno a seconda che la scala sia troppo ampia o troppo ristretta. Quanto più ampia è la scala tanto più è difficile stabilire una differenza tra punto e punto della scala stessa. In una valutazione di 10 o di 30 punti, qual è la differenza tra 1 e 2 o tra 9 e 10 oppure tra 29 e 30? Qualora però si riuscissero a stabilire le differenze con chiarezza, è evidente che una scala più ampia permette un giudizio più preciso.

Le scale *qualitative* utilizzano invece aggettivi per descrivere diversi livelli di prestazione. Tali scale indicano diversi livelli di prestazione senza stabilire dei punti. Si usano espressioni come: Ha dimostrato un buon livello di competenza... dimostra una buona maturità... Pur non avendo ancora raggiunto il livello richiesto si può dire che sia ormai ad un livello avanzato... È in via di sviluppo... Può essere definito agli inizi, non ancora sufficienti... ecc.

Talvolta si possono usare scale numeriche-qualitative come nell'esempio qui sotto riportato:

Risposta esemplare

Punteggio = 6

Dà una risposta completa con una spiegazione chiara, coerente, non ambigua ed elegante; include un diagramma chiaro e semplificato; comunica efficacemente con chi lo ascolta; mostra di comprendere i processi e le idee di matematica di problemi aperti; identifica tutti gli elementi importanti del problema; è possibile che includa esempi e controesempi; presenta argomentazioni di sostegno.

Piccoli difetti ma soddisfacente

Punteggio = 4

Completa il problema in modo soddisfacente, ma le spiegazioni possono essere pasticciate; l'argomentazione può essere incompleta; il diagramma può essere poco appropriato o non chiaro; comprende le idee matematiche sottostanti; utilizza con efficacia le idee matematiche.

Non è capace di cominciare in modo efficace

Punteggio = 1

Le parole non riflettono il problema; i disegni travisano la situazione del problema; copia parte del problema, ma senza tentare una soluzione; manca di indicare quale informazione è appropriata al problema.

4.3.2 COSTRUIRE LA RUBRICA

La rubrica è uno strumento che, oltre a permettere una riflessione del docente sulla sua modalità di insegnamento, fornisce all'allievo la possibilità di partecipare attivamente alla sua costruzione. Questo attiva un meta processo attraverso il quale vengono definiti prima i livelli di qualità dell'apprendimento sui quali l'allievo sarà successivamente valutato. Egli potrà quindi controllare più precisamente il suo livello di comprensione e di apprendimento, oltre che essere in grado di valutarci nell'azione corretta dell'abilità richiesta dal compito.

Riportiamo qui di seguito i passi fondamentali:

1. **RACCOGLIERE E MOSTRARE ESEMPI DI LAVORI** – Nella prima fase l'insegnante raccoglie e mostra agli allievi degli esempi di lavori ben eseguiti e di quelli più scadenti. Identifica con essi le caratteristiche che distinguono un buon lavoro da quello scadente.

2. **ELENCARE LE CARATTERISTICHE** – Attraverso la discussione sui modelli raccolti nel passo precedente si inizia a elencare cosa veramente conta nei lavori di qualità.

3. **CATEGORIZZAZIONE**: bisogna individuare le dimensioni in cui le caratteristiche elencate vengono inserite. Questa fase serve a rendere più chiara e discriminante la rubrica.

3. **ARTICOLARE SFUMATURE DELLA QUALITÀ** – Attraverso questa fase è importante descrivere, con dovizia e quantità di sfumature, che cosa permette ad un lavoro di essere inserito ad un livello alto di qualità, che cosa lo pone, invece, ad un livello basso o lo fa essere di livello medio. Basandosi sulle conoscenze dei problemi comuni e discutendo sui lavori non realizzati solitamente in modo appropriato, è importante che si pervenga ad articolare un elenco di caratteristiche molto ampio, provando a realizzare una prima stesura di rubrica.

4. **PROVARE AD APPLICARE** – Consegnando alcuni lavori raccolti nella fase 1, gli allievi usano la rubrica elaborata nel passo precedente, valutando il modello che hanno realizzato e verificando se differenzia adeguatamente i livelli di qualità. Dalle osservazioni scaturite dalle prove, si apportano le modifiche ai descrittori inizialmente definiti così da pervenire ad una stesura finale.

5. **USARE L'AUTO-VALUTAZIONE E QUELLA CON I PARI** – Si assegna agli allievi la produzione di attività in gruppo, con le rubriche realizzate. Dopo che hanno iniziato a lavorare, si chiede loro di valutare quello che stanno facendo attraverso la rubrica, per rendersi conto di come stanno procedendo. Subito dopo, si invitano i compagni a svolgere la stessa verifica sui lavori dei loro pari, fornendo delle indicazioni eventuali su come correggere o migliorare il lavoro.

6. **REVISIONE DELL'APPLICAZIONE** – Ad ogni allievo, individualmente, viene concesso del tempo per rivedere il proprio lavoro, anche basandosi sulle osservazioni di feedback dei compagni ottenute nel passo precedente.

7. **VALUTARE COME INSEGNANTE** – Completato il compito o il prodotto, l'insegnante usa la medesima rubrica che hanno utilizzato gli allievi per valutare definitivamente i loro lavori.

La rubrica è un evento dinamico e perciò può esser rivista e aggiornata sia attraverso l'apporto della classe che di altri insegnanti, affinandosi e modificandosi con il variare dei componenti della classe e delle necessità dei compiti e prodotti.

4.3.3 VANTAGGI NELL'USO DELLE RUBRICHE

Le rubriche presentano molti aspetti importanti per i docenti, per gli allievi e per i genitori.

Un *primo* aspetto è che rappresentano un potente mezzo, in mano al docente e agli allievi, per definire la qualità degli apprendimenti, rendendo trasparenti le attese degli insegnanti relativamente al compito da svolgere e alla padronanza da possedere. Abilità e conoscenze monitorate dalle rubriche finiscono per essere apprese poiché considerate veramente importanti dagli allievi per la loro esperienza di vita.

Il *secondo* motivo: le rubriche aiutano gli allievi a divenire più profondi nel giudicare la qualità dei propri lavori e quella degli altri (autovalutazione e metacognizione). Quando le rubriche sono usate per condurre la propria valutazione e quella dei compagni, gli allievi diventano sempre più capaci di individuare e risolvere problemi che si presentano nel loro lavoro e in quello degli altri. Inoltre, ripetendo molte volte la pratica attraverso la valutazione dei pari, e specialmente con l'autovalutazione, migliorano il senso di responsabilità verso i propri lavori.

Un *terzo* aspetto è dato dal fatto che le rubriche riducono il tempo speso dagli insegnanti per la valutazione dei lavori degli allievi. Infatti, essi hanno ben poco da dire dopo che gli allievi si sono valutati e hanno valutato i compagni sulla base della rubrica. La rilettura degli item è molto più efficace di molte argomentazioni del docente volte a spiegare un eventuale difetto riscontrato nel compito, in quanto fornisce un feedback informativo completo circa i loro punti forza e le aree in cui hanno bisogno di migliorare.

Il *quarto* aspetto è riferito soprattutto agli insegnanti che apprezzano le rubriche perché permettono di accogliere e insegnare con classi eterogenee. Le rubriche infatti hanno tre o quattro livelli di qualità, ma non c'è una ragione impositiva per cui esse non possano essere ulteriormente articolate e riflettere autenticamente il lavoro sia degli allievi dotati che di quelli con difficoltà di apprendimento.

Un *quinto* motivo riguarda i genitori: dall'uso della rubrica, essi conoscono esattamente cosa i propri figli debbano fare per avere successo. La rubrica infatti diviene un interessante strumento di comunicazione docente (scuola)-genitori (famiglia), in quanto comunica in un modo concreto e osservabile le condizioni che per la scuola hanno maggior valore. Attribuiscono un significato per chiarire la vision di fondo, quella a cui si tende, all'interno della scuola, e comunicare questa vision agli allievi e ai genitori.

Per approfondire l'argomento:

M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri, 2003.

Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

J. Mc Tighe – G. Wiggins, *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS, 2004.

5. MODALITÀ DI ATTUAZIONE DELLA VALUTAZIONE

Nell'atto di valutare si è chiamati ad esprimere con un voto numerico ciò che è stato appreso da ogni singolo alunno in ciascuna disciplina.

Restringere in un unico e sterile numero gli innumerevoli obiettivi disciplinari è riduttivo, difficile e sicuramente inappropriato per le finalità della valutazione.

E' necessario perciò esprimere alcune considerazioni educative, fondamentali e imprescindibili.

Lo scopo è quello di rendere effettivamente la valutazione un momento formativo che aiuti l'allievo nella crescita armonica e integrale della propria persona, che lo aiuti a migliorare e ad auto-correggere la propria performance.

Il voto di profitto, presentato in sede di scrutinio deve perciò scaturire da una serie di fattori che non possono essere trascurati:

- ✓ Prestazioni oggettive (scritte e orali)
- ✓ Il livello delle conoscenze, delle abilità e disposizioni
- ✓ Le attitudini e le capacità dimostrate

- ✓ L'impegno e la volontà dimostrati nel corso delle attività scolastiche
- ✓ Il livello di partecipazione alla vita di classe
- ✓ L'interesse dimostrato per il lavoro proposto.

Basarsi su tali fattori consente di giungere ad una valutazione che considera importante non solo il prodotto ma anche il processo di maturazione dell'allievo.

È quindi fin troppo evidente che la sintesi finale, la valutazione sommativa, non può ridursi al mero risultato della media aritmetica delle valutazioni precedenti.

Se è pur vero che la media aritmetica aiuta a inquadrare nei corretti limiti la situazione di un allievo, va ribadito che i numeri devono essere compresi e interpretati. La corretta sintesi deve perciò derivare da un cammino di valutazioni intelligentemente impostato, secondo una coerenza di comportamento che è la garanzia stessa della accettabilità della valutazione. Quanto più chiaro, leale e consapevole sarà stato il dialogo educativo, tanto più la valutazione conclusiva si reggerà su presupposti di credibilità. Per contro una sproporzione immotivata fra i risultati periodici e la valutazione finale è tanto dannosa e demotivante quanto la rigidità applicativa della media matematica.

Il giudizio espresso diviene perciò una fotografia della situazione e del cammino dell'allievo a partire dall'inizio dell'anno fino al momento della valutazione trimestrale o quadrimestrale o finale. Ogni verifica deve essere presa in considerazione e collocata nel suo contesto: non è ammissibile che un voto ricevuto a settembre abbia la stessa valenza di uno preso a giugno.

I giudizi vanno soppesati in un continuum temporale: una raccolta di esperienze che documentano la crescita dell'allievo studente può aiutare il docente a sperimentare l'efficacia e la credibilità di una valutazione capace di considerare sia il processo che il prodotto.

Ogni voto corrisponde ad un livello di acquisizione degli obiettivi che ciascun docente stabilisce all'interno della propria materia: cinque valori positivi (il 10 va utilizzato, senza timore, per definire la padronanza dell'obiettivo) e di due negativi (il 5 va utilizzato per definire una diffusa incertezza nella padronanza dell'obiettivo e il 4 per definire una effettiva e certa difficoltà nel raggiungere l'obiettivo).

Non sembra significativo, in una prospettiva educativa, l'utilizzo di mezzi voti, quarti di voto e + o -, in quanto facilitano la ricerca al termine del percorso di una media delle valutazioni e soprattutto sono incapaci di produrre alcun significato formativo: le valutazioni intermedie contengono le ansie del docente, ma non aiutano l'allievo a capire la propria collocazione nel percorso di apprendimento!

Ogni giudizio deve perciò esprimere la progressione dal livello di partenza individuato all'inizio dell'anno, fino al raggiungimento degli obiettivi fissati nella programmazione; le tappe di avvicinamento all'obiettivo prescelto. I voti devono essere applicati per valutare le prestazioni del singolo alunno, comparandoli da una parte con le sue prestazioni precedenti e dall'altra con le prestazioni minime richieste alla classe.

Una valutazione "educativa" è perciò una valutazione fondata sull'osservazione e sul giudizio; vale a dire: si osservano i risultati di un'attività e si dà valore alla sua qualità. La qualità della prestazione viene valutata o misurata per mezzo di criteri di prestazione e di rubriche. Il giudizio è fondato su criteri stabiliti o su attese da parte di colui che valuta riguardo la qualità, il valore o il pregio di una risposta, di un prodotto o di una prestazione e dovrebbe essere guidato da tre principi:

- trarre informazioni per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento
- esprimere una sintesi fatta su un ampio arco di informazioni disponibili
- essere valido, attendibile e imparziale

6. COMUNICARE I PRINCIPI E GLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE ALLE FAMIGLIE.

La famiglia è il partner prioritario della scuola nella realizzazione dei suoi compiti educativi e di formazione. La comunicazione attorno alla valutazione è l'aspetto più sensibile della relazione con le famiglie. Descrivere l'andamento dell'allievo, la sua progressione negli apprendimenti rilevata dall'osservazione formativa e comunicare nel contempo elementi di tipo sommativo, resta un compito difficile.

La difficoltà consiste soprattutto nel riuscire ad esplicitare con un linguaggio adeguato e comprensibile per la famiglia i principi e gli strumenti che il Collegio docenti assume in materia di valutazione. Inoltre spesso la famiglia vuole essere informata solo del prodotto e non del processo che l'allievo compie per raggiungere un risultato.

La scuola, all'inizio dell'anno, deve presentare alle famiglie il sistema di valutazione adottato, esplicitando sia i principi fondanti, sia i criteri e gli strumenti che verranno utilizzati per concretizzare le linee portanti dell'impianto valutativo.

Nel corso dell'anno, al termine dei Consigli di Classe e degli scrutini finali, il Coordinatore di classe, il Consigliere, coadiuvati dal Coordinatore Didattico e/o dal Vicecoordinatore Didattico, convoca le famiglie dei ragazzi con difficoltà nel comportamento e nella didattica, per un dialogo costruttivo volto alla condivisione di alcune strategie per migliorare la situazione.

Ogni docente deve esprimere con chiarezza agli allievi come verranno valutati quali criteri verranno utilizzati, coinvolgendoli nel processo di costruzione della valutazione (cfr. Rubrica)

E' responsabilità del docente verso la famiglia:

- registrare e trasmettere i voti delle diverse prove attraverso gli strumenti in uso;
- rendersi disponibile al colloquio personale;
- comunicare le difficoltà per attivare strategie condivise.

E' responsabilità del docente verso l'allievo:

- coinvolgere nel processo di costruzione della valutazione (cfr. Rubrica);
- esplicitare con chiarezza i criteri valutativi;
- aiutare a riconoscere i punti deboli e di forza del percorso di apprendimento (Autovalutazione);
- riconsegnare gli elaborati corretti in un tempo congruo (non oltre i 15 giorni).

E' necessario, infine, affermare che una chiara e precisa comunicazione tra il Collegio dei Docenti, gli allievi e soprattutto la famiglia garantisce una più profonda condivisione delle decisioni assunte in materia di valutazione e crea un clima di reciproca fiducia.

7. VALUTARE GLI ALLIEVI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Dopo aver detto che la valutazione deve essere formativa e non solo sommativa, per l'apprendimento non solo dell'apprendimento, interessata al prodotto, ma anche al processo, potrebbe sembrare superfluo precisare ulteriormente come valutare chi manifesta un bisogno educativo speciale.

Tuttavia, per ragioni di completezza e di chiarezza, si analizzano alcuni aspetti legati alla valutazione dei BES.

Numerosi sono i documenti normativi in merito:

Art 10 DPR 22 giugno 2009, n. 122. *“Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove di esame, sono adottati, nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei”.*

Art 4 – DM n.5669 del 12 luglio 2011 *“La valutazione scolastica, periodica e finale, degli alunni e degli studenti con DSA deve essere coerente con gli interventi pedagogico-didattici programmati. Le Istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentano all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinino le condizioni ottimali per l'espletamento della prestazione da valutare - relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove - riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria”.*

Direttiva MIUR 27.12.2012.

Circolare MIUR 06.03.2013 (Indicazioni operative).

Data la recente attenzione da parte del sistema scolastico nazionale che rende l'argomento difficile da trattare in pienezza, sarà necessario prima di tutto stendere in maniera dettagliata il Piano Didattico Personalizzato per definire con chiarezza obiettivi, criteri strumenti e traguardi di apprendimento per ciascun singolo allievo.

Tale Piano dovrà essere capace di comunicare all'allievo e di conseguenza alla famiglia i criteri per una valutazione personalizzata, capace di investire sulle reali potenzialità degli allievi.

Verrà stipulato un patto educativo nel quale ogni attore si impegnerà a concretizzare le linee tracciate:

- ✓ La scuola si impegnerà ad applicare mezzi compensativi e dispensativi capaci di far emergere le competenze proprie dell'allievo;
- ✓ L'allievo si impegnerà ad applicare con serietà i compiti personalizzati che gli verranno proposti;
- ✓ La famiglia sosterrà l'impegno dell'allievo e offrirà una collaborazione fattiva con la scuola per affiancarla nel processo di apprendimento e di valutazione.