



LA VALUTAZIONE QUALE CORONAMENTO DELLA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

DI GIOVANNA POSSIDENTE

LA PROGRAMMAZIONE DEL CURRICOLO

1. La definizione di curricolo si è delineata nel corso degli anni a livello nazionale e internazionale e oggi assume un ruolo consistente e significativo. Da un'iniziale accezione riduttiva e travisata - spesso ancora presente in alcune scuole - che uniformava il curricolo alla programmazione didattica, cioè alla semplice classificazione degli obiettivi didattici riferiti alle diverse discipline, ora invece lo si definisce il compendio della progettazione e della pianificazione dell'intera offerta formativa della scuola. Il curricolo dunque rappresenta il nucleo della progettualità scolastica e stabilisce le finalità, i risultati di apprendimento attesi per gli allievi, le strategie, i mezzi, i tempi, gli strumenti e i criteri di valutazione, le risorse interne ed esterne e la rete di relazioni che permetteranno agli allievi di conseguire le competenze.

L'istituzione scolastica elabora curricoli seguendo le Indicazioni Nazionali, pone gli allievi al centro del processo di apprendimento, operando in stretta collaborazione e sinergia con famiglie e territorio.

Occorre quindi superare il semplice sistema della programmazione disciplinare per favorire una progettazione organica e integrata che si delinea a vari livelli, con la cooperazione e l'interazione di diversi attori, ambienti e risorse all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica.

Processi e risultati di apprendimento andrebbero definiti prima dell' insegnamento, fulcro dell'attenzione dovrebbero essere le motivazioni degli allievi. La progettazione curricolare tiene conto, inoltre, delle modalità di assunzione e riconoscimento degli apprendimenti conseguiti in contesti formali e non formali. Nell'apprendimento per competenze è necessario che l'Istituto abbia un'organizzazione flessibile, una progettazione che si fondi sulla collaborazione sinergica di dipartimenti, gruppi di classi parallele, commissioni, consigli di classe, singoli docenti. La progettazione curricolare inoltre si completa attraverso la cooperazione all'interno di reti di scuole sul territorio, col fine di realizzare offerte formative che possano essere condivise da molte comunità professionali e educative.

Le competenze da perseguire

L'identificazione delle competenze da perseguire costituisce la prima operazione da compiere nella costruzione del curriculum, definito come progettazione e pianificazione organica, programmata e condivisa del percorso formativo degli studenti. Le discipline dovrebbero essere funzionali alla competenza e fornire linguaggi, strumenti, contenuti

e concetti. Obiettivi principali sono il risultato finale dell'apprendimento e la competenza, che bisogna anche certificare.

La normativa attuale prescrive di certificare le competenze in uscita dalla scuola primaria, dalla Scuola secondaria di primo grado, dal biennio dell'obbligo e alla fine del secondo ciclo di istruzione. Per l'uscita dall'obbligo, con DM 9/2010, il Miur ha emanato un modello di certificazione, che si basa sulle competenze degli assi culturali previsti dal DM 139/07. In uscita dal secondo ciclo, i Regolamenti di Riordino del 2010 prevedono per tutti gli ordini di scuola che le competenze vengano certificate sul modello eqf (ovvero del Quadro Europeo delle Qualifiche). Tuttavia, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, esiste un problema di metodo. Le Indicazioni del 2007 e anche il testo revisionato del 2012, che fa riferimento alle otto competenze chiave europee, parlano di competenze e di didattica organizzata per perseguirle, fissano dei traguardi di competenza anche se legati alle diverse discipline, ma non indicano quali siano queste competenze, né lo scopo per cui è utile perseguirle nella didattica, né lo scopo per cui certificarle.

Il DM 139/07, invece, indica le competenze riferite ai quattro assi culturali (linguaggi, matematica, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e prevede otto competenze di cittadinanza da conseguire al termine dell'obbligo: comunicare, imparare a imparare, risolvere problemi, progettare, acquisire e interpretare l'informazione, costruire nessi e relazioni, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile.

LA VALUTAZIONE QUALE COMPONENTE ESSENZIALE DELL'AZIONE DIDATTICA

Un problema generale

2. La valutazione è una componente essenziale dell'azione didattica e per questo motivo le azioni di verifica devono nascere contestualmente a quelle di insegnamento affinché non si rischi che esse divengano superficiali, inadeguate, destinate a elementi non riguardanti l'insegnamento svolto o, peggio ancora, che siano ritenute poco coerenti e ingiuste da parte degli studenti.

La valutazione può essere considerata una sorta di "diagnosi" e si articola su tre livelli differenti:

- quadro generale delle competenze e degli atteggiamenti dell'allievo (qualità del linguaggio, conoscenze generali, capacità di concentrazione, dell'attenzione e prontezza nell'apprendere); dopo un certo periodo di conoscenza dell'allievo, l'insegnante ha operato una valutazione articolata e puntuale di questo livello; si tratta di elementi riferibili alle pre-condizioni dell'atto di insegnamento e dei processi di apprendimento immediati e quindi si rischia che il giudizio sommativo finale riguardi di fatto tali precondizioni, piuttosto che nuove e specifiche prestazioni cognitive dello studente;

- si possono valutare le potenzialità cognitive ed emotivo-affettive di uno studente (quelle che si definiscono "capacità"). Questo tipo di valutazione determina una sorta di "profezia" (in positivo e in negativo) che può avere grande influenza sugli sviluppi futuri dei processi di maturazione dell'allievo e della relazione insegnante/allievo.
- è possibile infine valutare (e di conseguenza *verificare*) gli esiti delle azioni di insegnamento e dei processi di apprendimento rispetto a unità più o meno ampie di conoscenza e di abilità disciplinari. In questo caso si fa riferimento a periodi e a esperienze limitate di lavoro; anche in questa situazione si tratta di una valutazione (verifica) di tipo diagnostico, ma che si applica a un contesto più limitato e particolare, riguarda una prestazione delimitata, che quindi può essere del tutto discordante dalle valutazioni del livello generale e delle potenzialità di un allievo, e potrebbe essere altrettanto discordante da altre prestazioni parallele in altri ambiti disciplinari

Quest'ultimo tipo di valutazione permette di verificare nello stesso tempo l'efficacia della prestazione dell'allievo e l'efficacia didattica. È importante distinguere i tre livelli di valutazione anche quando vengono concretamente sommati in un giudizio.

Probabilmente nel caso in cui gli allievi ritengono che i loro professori commettano ingiustizie nella valutazione è possibile che gli insegnanti siano fuorviati dall' "effetto

alone" o dall'"effetto Pigmalione" che derivano dai primi due livelli di valutazione, i quali ostacolano la valutazione delle singole prestazioni scolastiche dei loro allievi.

È necessario tenere separare la *valutazione di ogni singola prestazione/condotta dalla valutazione della persona*. Si tratta di un criterio professionale specifico che impedisce di leggere i giudizi come ascrivibili alla persona e dunque impedisce anche reazioni negative da parte degli allievi.

La separazione della prestazione /condotta dalla propria persona nel momento valutativo è l'unica via per imparare a utilizzare la valutazione come verifica e come effetto retroattivo per modificare le prestazioni successive.

Per l'allievo, la valutazione dei suoi docenti può avere un effetto predittivo/ profetico e agire sull'auto-riconoscimento e sull'autostima.

Sono comprensibili dunque l'investimento emotivo e la competitività degli allievi riguardo al voto, spesso addirittura esagerati.

Lo strumento di valutazione standardizzato che si sceglie di usare per le verifiche periodiche deve essere riconosciuto come imperfetto e parziale.

Le strategie e le scelte più efficaci possono solo ottenere di "ridurre l'imperfezione" dello strumento, affinché esso sia utilizzato col fine di perseguire con maggiore efficacia funzionale gli scopi istituzionali della scuola (cioè la maturazione progressiva personale di conoscenze, competenze, orientamenti e condotte).

L'idea che esista una valutazione certificabile riguarda una sfera tecnico-burocratica che non sempre coincide effettivamente con il processo valutativo messo in atto dagli

insegnanti all'interno della relazione con i loro allievi: la natura convenzionale della certificazione deve essere chiarita agli allievi, e allo stesso modo deve essere esplicitato e magari anche "negoziato" nell'ambito di quali termini il docente utilizza gli strumenti certificativi.

In questo modo l'allievo separa il giudizio sulla propria prestazione/ condotta dal giudizio sulla persona, imparando gradualmente ad autovalutare la performance.

La valutazione "formativa"

3. Le tipologie di valutazione definite "formative, a prescindere dallo strumento e dalle modalità utilizzate, hanno sempre la duplice caratteristica di essere:

- a) valutazioni di tipo diagnostico rispetto alle singole prestazioni dell'allievo;
- b) valutazioni che si compiono all'interno di un percorso ancora aperto e quindi modificabile.

Le valutazioni di tipo sommativo sono successive allo sviluppo di un percorso e al suo esito. Anche quando, in una valutazione sommativa, si realizzasse una corretta "diagnosi", essa non sarebbe immediatamente utilizzabile all'interno del percorso di apprendimento già completo.

La collocazione delle verifiche e il tempo di restituzione delle prove, nell'arco del tempo scolastico, determinano la qualità effettiva della valutazione. Se la verifica, orale o scritta, ha luogo ogni tre mesi, essa si rivelerà di fatto sommativa, quali che siano le

strategie diagnostiche sofisticate utilizzate, perché la lunghezza del periodo trascorso ha comunque irrigidito i percorsi compiuti dagli allievi in maniera non immediatamente modificabile.

Bisogna perciò riconoscere una strutturale insufficienza pedagogica dell'approccio docimologico/misurativo di fronte alla complessità delle dinamiche valutative nell'ambito del processo formativo. Ed è necessario prendere in considerazione anche gli aspetti motivazionali della valutazione offerta (competizione ideale fra i compagni, competizione ideale con il docente, "sentirsi all'altezza" del compito, cercare la stima e l'apprezzamento del docente).

La valutazione scolastica assolve soprattutto a funzioni di attestazione/ certificazione, pur conservando, rispetto alla qualità dei processi, una forte validità indicativa. I risultati del sistema scolastico espressi dai voti hanno un forte peso sul piano generale.

A livello pedagogico, l'uso di giudizi o di voti, per valutazioni di fatto sommative, non differisce.

Ipotesi di lavoro

Nel dialogo fra i docenti e in quello tra docenti e studenti conta molto distinguere il valore e la funzione, certificativa e burocratica, di un voto o giudizio di sintesi, che deve essere attribuito allo studente alla fine del quadrimestre o dell'anno ; è altresì importante sottolineare l'azione costante di valutazione/verifica che deve accompagnare

dall'interno l'intero percorso didattico, e permettere allo studente di essere in grado di autovalutare le proprie prestazioni.

Bisogna evitare totalmente la "frattura" fra insegnamento e valutazione e tenere presente che la modalità di verifica risulta retroattiva rispetto al metodo di lavoro dell'allievo, il quale presenta la tendenza a studiare quello che presume i suoi insegnanti gli chiederanno nella maniera secondo la quale si attende che gli venga richiesto.

Spesso la scientificità presunta e male approfondita è più dannosa di una forma di tradizionalismo metodologico improntato al buon senso.

È fondamentale che i docenti nell'ambito del Consiglio di Classe trovino un raccordo fra le scelte valutative e le scelte metodologiche così come un consenso e una condivisione di indicatori e di linguaggi e che distinguano i tre piani valutativi di cui si è parlato precedentemente, così da verificare in modo collegiale le variazioni di rendimento e le differenze comportamentali degli allievi.

I docenti dovrebbero lavorare in sinergia per orientare gli allievi a una graduale capacità auto valutativa in ogni loro performance. La distinzione dei tre livelli di valutazione, che può essere condivisa con gli studenti, favorisce via via la diversificazione fra la prestazione e la persona che ne è soggetto, rendendo l'allievo consapevole di tale processo. In tal modo negli studenti viene ridotta l'ansia, la capacità di auto-analisi aumenta, essi percepiscono la cura e il riscontro positivo da parte dell'insegnante e di conseguenza è possibile accrescere la fiducia nei loro mezzi e

l'autostima, che sono fattori la cui assenza è determinante nelle situazioni di insuccesso scolastico.

Bibliografia

Sulla programmazione:

Baldacci M. , " *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*", Carocci, Roma.

Guelfi D. - Guerra L., " *La programmazione educativa e didattica*", La Nuova Italia, Firenze.

Azzali F. - Cristanini D., " *Programmare oggi*", Fabbri Milano.

Borselli G., " *Postprogrammazione*", La Nuova Italia, Firenze.

Cerini - Cristanini, " *A scuola di autonomia*", Tecnodid, Napoli.

Pellerey M., " *Progettazione didattica*", SEI, Torino.

Semeraro R., " *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*", Giunti, Firenze.

De Bartolomeis, " *Programmazione e sperimentazione*", La Nuova Italia, Firenze.

Sulla valutazione

R.Zavalloni, " *Valutare per educare*", La Scuola, Brescia '67.

F. Montuschi, " *La valutazione scolastica*", La scuola, Brescia '78.

Luigi Cancrini, " *Bambini diversi a scuola*", Boringhieri '74.

M. Gattullo, *"Didattica e docimologia"*, Armando, '75.

Maragliano-Vertecchi, *"La valutazione nella scuola di base"*, Editori Riuniti.

H. Rohrs, *"Metodi di ricerca nella scienza dell'educazione"*, La Scuola, 74.

G. Giugni, *"Il problema della valutazione"*, Annali P.I., n°2/'71.

AAVV, *"La valutazione nella scuola media"*, Annali P. I. n°64, '93.

M. Pellerey, *"Progettazione didattica"*, SEI, '79.

F. De Bartolomeis, *"Valutazione e orientamento"*, Loesher, Torino '77.

M. Lichtner, *"Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi"*, F. Angeli, '04.

M. Comoglio, *"La valutazione autentica"*, Orientamenti Ped.ci, 49, '02.

M. Comoglio, *"Valutazione per l'apprendimento"*, L'Educatore, n° 10, '07.

M. Comoglio, *"La valutazione autentica"*, L'Educatore, n° 11, Maggio '07.

M. Comoglio, *"Insegnare e apprendere con il portfolio"*, Fabbri.

Mario Castoldi, *"Portfolio a scuola"*, La Scuola '05.

E. Scardaccione, *"Tu bocci, io sboccio"*, La Meridiana. Bari '07.

M. Castoldi, *"Valutazione di sistema e sistema di valutazione"*, "Scuola Italiana Moderna", n°11 febbraio'98.

M. Castoldi, *"Insegnamento muro e ponte"*, L'Educatore, n° 1, '08/'09.

Antonino Giambò, *"Strumenti di verifica e metodi di valutazione"*, MIERMA AAVV., *"L'insuccesso scolastico"*, (Quaderni IARD), Il Mulino, '72

G. Petter, *"Il volo del calabrone: programmazione come progetto e creatività"*, La Vita Scolastica, n°1, '89

Ennio Monachesi, *"La programmazione come processo e ricerca- azione"*, I Diritti della scuola, 1/9/'93

Adele Repola Boatto, *"La valutazione: problema primario ?"*, "Innovazione e Scuola", IRRSAE Marche, n.° 9 , '96