

CAPITOLO I

LA PROGETTAZIONE

SOMMARIO: 1.1. Introduzione. – 1.2. L'analisi della situazione di partenza. – 1.3. La scelta degli obiettivi di apprendimento per lo sviluppo delle competenze. – 1.4. La scelta e l'organizzazione delle conoscenze e delle abilità di apprendimento per lo sviluppo delle competenze. – 1.5. La scelta dei metodi per l'acquisizione degli obiettivi di apprendimento e per lo sviluppo delle competenze. – 1.6. La verifica dei risultati, l'attribuzione dei punteggi nelle prove, la valutazione e la certificazione delle competenze.

1.1. Introduzione

La progettazione è oggi uno strumento indispensabile nelle istituzioni scolastiche. Fino a poco tempo fa nella scuola superiore è mancata totalmente una cultura della progettazione. Alla fine degli anni Ottanta del Novecento l'insegnamento, in Italia, ha incominciato a subire un forte cambiamento, passando dalla logica dei programmi ministeriali a quella della progettazione organizzativa, educativa e didattica. La legislazione scolastica già nel 1974 con i "Decreti delegati" aveva in ogni modo prospettato che:

- la progettazione organizzativa deve essere varata, a ogni livello, dagli Organi collegiali, per agevolare il funzionamento delle scuole e per rendere più flessibile e più proficua l'attività d'insegnamento e quella di apprendimento (co. 1);
- la progettazione educativa deve anche fissare le finalità e gli obiettivi del processo formativo.

A tal proposito, il d.P.R. n. 416 del 31 maggio 1974, all'art. 4, recita che il Collegio dei docenti deve elaborare e curare la progettazione "dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi d'insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire così il coordinamento interdisciplinare. Esso

esercita tale potere nel rispetto della libertà d'insegnamento garantita a ciascun insegnante" (co. 2);

- la progettazione didattica riguarda, infine, le singole discipline nella loro peculiarità ed è elaborata e varata, per le sue implicazioni interdisciplinari, dal Consiglio di classe (co. 3).

La progettazione dovrebbe rendere protagonisti del processo educativo e formativo non solo gli insegnanti, ma anche gli allievi e il territorio. Essa dovrebbe, perciò, comportare che ogni insegnante conosca il territorio in cui è inserito e opera l'alunno, sia per comprenderne la situazione delle condizioni di partenza sia per stabilire, da un lato, le finalità e gli obiettivi educativi e formativi e, dall'altro, le necessarie metodologie, i sussidi, le risorse e le disponibilità umane, psicologiche e intellettive; è, in tal modo, che si potrebbero rendere proficui ed efficaci l'insegnamento e l'apprendimento. La progettazione, elaborata e governata dagli Organi collegiali, implica, quindi, continui controlli e verifiche e, con opportune rettifiche, anche eventuali adattamenti. Bisogna, pertanto, scandirla in alcune fasi: analisi della situazione di partenza; scelta degli obiettivi di apprendimento per lo sviluppo delle competenze; scelta e organizzazione delle conoscenze e delle abilità di apprendimento per lo sviluppo delle competenze; scelta dei metodi per l'acquisizione degli obiettivi di apprendimento per lo sviluppo delle competenze; verifica dei risultati, attribuzione dei punteggi nelle prove, valutazione e certificazione delle competenze.

1.2. L'analisi della situazione di partenza

L'analisi della situazione di partenza consiste in un rigoroso accertamento dei prerequisiti (già in possesso o potenziali) degli allievi. Essa perciò è la fase che esige un sistematico impegno di organizzazione, di ricerca e di analisi dei dati riguardanti le condizioni e le variabili che concorrono, nella scuola, a individuare e a definire, in modo globale, la situazione educativa. Le condizioni e le variabili che intervengono nella situazione di partenza devono essere analizzate e classificate preliminarmente. Il Consiglio di classe e i singoli insegnanti dovrebbero conoscere, per fare una progettazione adeguata, i seguenti elementi:

1. Il territorio e l'ambiente extrascolastico in cui vive l'alunno.
2. L'ambiente familiare dell'alunno:
 - livelli di scolarità;
 - caratterizzazione sociale e culturale; stili educativi dominanti (autoritarismo, permissivismo, rapporto dialogico);
 - atteggiamento d'interazione scuola-famiglia oppure di non partecipazione e di disinteresse.

3. L'ambiente educativo e l'organizzazione scolastica: la scuola dovrebbe diventare un ambiente educativo accogliente e rispondente alle esigenze formative della società attuale (aule adeguate, laboratori, biblioteche, cineteche, videoteche, ludoteche e così via).

Bisognerebbe conoscere anche i prerequisiti cognitivi e socio-affettivi di ogni singolo alunno, affinché si possa impostare una progettazione del curricolo che rispecchi pienamente la situazione. I prerequisiti cognitivi sono rappresentati non solo dalle conoscenze, già in possesso degli allievi (prerequisiti d'apprendimento), e dalle abilità comunicative (codici linguistici), ma anche dalle modalità personali di acquisire conoscenze (stili cognitivi). I prerequisiti socio-affettivi sono, invece, rappresentati sia dai livelli di aspirazione e d'interesse degli allievi nell'apprendimento, che dalla loro capacità di instaurare rapporti di relazione empatica con gli insegnanti e con gli altri elementi della classe. Solo dopo aver analizzato, con la somministrazione dei test d'ingresso, la situazione di partenza dei singoli allievi e dell'intera classe attraverso la valutazione diagnostica, si può, dunque, passare alla seconda fase: scelta degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze.

L'impianto del sistema degli istituti professionali è diretto alla promozione di un insieme di competenze descritte nel profilo educativo, culturale e professionale sia generale, sia relativo ai singoli indirizzi. Per quanto riguarda il biennio iniziale, vengono assunte, per la parte comune, le competenze incluse nell'impianto normativo riferibile all'obbligo di istruzione. Tale quadro di riferimento sollecita la progettazione e l'attuazione progressiva di una coerente pratica didattica. A questo fine vengono proposti alcuni criteri di riferimento. Una competenza si manifesta quando uno studente è in grado di affrontare un compito o realizzare un prodotto a lui assegnato, mettendo in gioco le sue risorse personali e quelle, se disponibili, esterne utili o necessarie. Naturalmente la natura del compito o del prodotto caratterizza la tipologia e il livello di competenza che si intende rilevare. Questo può essere più direttamente collegato con uno o più insegnamenti, oppure riferirsi più direttamente a un'attività tecnica e/o professionale. Comunque, esso deve poter sollecitare la valorizzazione delle conoscenze, delle abilità apprese e delle altre caratteristiche personali in maniera non ripetitiva e banale. Il livello di complessità e di novità del compito proposto rispetto alla pratica già consolidata determina poi la qualità e il livello della competenza posseduta.

1.3. La scelta degli obiettivi di apprendimento per lo sviluppo delle competenze

La scelta degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze è una fase di fondamentale importanza per la progettazione

del curricolo. Bisogna individuare con essa, tenendo conto delle indicazioni ministeriali, quali risultati di apprendimento gli allievi dovrebbero, in modo misurabile, raggiungere. Gli obiettivi educativi s'intersecano anche con le finalità formative di un'intera comunità scolastica. Essi rappresentano l'orizzonte e la prospettiva entro cui l'istituzione scolastica intende muoversi e compiere le sue scelte. Gli obiettivi didattici rappresentano, invece, la concreta acquisizione di conoscenze, di abilità, di competenze e di comportamenti, che l'alunno, durante il percorso educativo, dovrebbe realizzare e raggiungere nell'ambito dell'area disciplinare. Essi dovrebbero non solo essere permanentemente osservabili e misurabili, ma, in base alla sequenza di apprendimenti, anche immediati, intermedi e terminali. È, così, che tali obiettivi potrebbero assolvere la funzione di orientamento delle scelte programmatiche e di predisposizione a favore di eventuali piani di interventi integrativi e di recupero. Potrebbero anche permettere di progettare i percorsi didattici in modo tale da adeguare a essi non solo contenuti e metodi, ma anche tecniche di verifica e di valutazione.

1.4. La scelta e l'organizzazione delle conoscenze e delle abilità di apprendimento per lo sviluppo delle competenze

L'articolazione dell'insegnamento in conoscenze e abilità deve essere determinata come orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della progettazione collegiale del Consiglio di classe. I contenuti, per realizzare gli obiettivi di apprendimento e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, dovrebbero essere scelti e organizzati, tenendo conto dell'analisi della situazione di partenza della scolaresca. Cercare di far acquisire i contenuti di una disciplina, complessivamente più elevati del livello delle capacità d'apprendimento della classe, è antieconomico. I risultati, alla fine dell'anno scolastico, non verrebbero, in tal modo, raggiunti e il tempo sarebbe stato vanamente trascorso. Cercare di far apprendere, poi, i contenuti del curriculum che sono al di sotto del livello delle capacità e delle potenzialità della classe è antieducativo.

Negli allievi si abbasserebbe il livello di motivazione allo studio. Il miglior modo per ottenere i risultati positivi e per raggiungere gli obiettivi didattici e educativi programmati, nonché i traguardi per lo sviluppo delle competenze, è, quindi, una scelta intelligente dei contenuti previsti dal curriculum della disciplina. I contenuti dovrebbero essere anche organizzati in una struttura connettiva, altrimenti con molta probabilità sarebbero dimenticati facilmente: una serie sconnessa di fatti e di informazioni ha una breve durata. Tali fatti e informazioni dovrebbero, per rendere più efficace la memorizzazione, essere organizzati in principi e in idee, da cui potrebbero, in un secondo momento, essere ripresi attraverso il processo di deduzione. Tutti gli argo-

menti del curriculum dovrebbero avere, dunque, una loro coerenza e una loro struttura. È, in tal modo, che si ha un feedback capace di conferire a tutti i contenuti trasparenza e semplicità.

1.5. La scelta dei metodi per l'acquisizione degli obiettivi di apprendimento e per lo sviluppo delle competenze

Scegliere e organizzare i metodi per l'acquisizione degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, nella progettazione per il curricolo, dovrebbe significare una corretta impostazione nel saper individuare un procedimento metodologico; questo dovrebbe soprattutto tener conto, all'interno della classe, della diversità tra gli allievi. I contenuti potrebbero essere attivati in modo fecondo ed efficace in tre fasi:

- espositiva (fase attraverso la quale si cercherà di inquadrare, anche storicamente, quando è possibile, i contenuti stabiliti);
- esemplificativa (fase attraverso la quale si cercherà di esemplificare i contenuti trattati, stimolando gli allievi con i vari sussidi didattici);
- coinvolgimento attivo (fase attraverso la quale si cercherà di coinvolgere gli allievi in esperienze e ricerche per renderli abili, anche minimamente, nell'utilizzazione dei primi rudimenti metodologici).

Non si può, comunque, tralasciare l'attività della didattica laboratoriale e prescindere dal metodo dell'apprendimento cooperativo. Dire metodo quindi vuole significare adeguamento. Tramite un metodo adeguato un insegnante, infatti, potrebbe interpretare correttamente i bisogni di un allievo o di una classe e commisurare, così, all'uno e all'altra i contenuti della disciplina che insegna.

1.6. La verifica dei risultati, l'attribuzione dei punteggi nelle prove, la valutazione e la certificazione delle competenze

Siccome gli obiettivi di apprendimento e dei traguardi per lo sviluppo sono osservabili e misurabili, allora le verifiche dei risultati raggiunti in un percorso del curricolo educativo saranno fatte in itinere non solo per certificare le competenze ma anche per colmare eventuali criticità e per modificare, correggere e integrare, quando i risultati non sono adeguati alla progettazione, alcuni interventi didattici. Esse possono essere fatte per accertare gli obiettivi sia con le tradizionali interrogazioni sia con prove oggettive (test). La valutazione per l'attribuzione dei punteggi nei test di verifica è una prova pedagogica non solo per orientare ma anche per costruire in itinere la progettazione. Essa, poiché ha una valenza diagnostica e una funzione formativa, è uno degli strumenti fondamentali affinché possano essere mes-

se a disposizione dell'alunno le risorse necessarie, che gli permetteranno di raggiungere pienamente gli obiettivi di apprendimento programmati nel curriculum. La valutazione, perciò, non dovrebbe essere considerata soltanto come un momento della progettazione, ma come un processo, scandito in tappe, che si concluderà, senza alcuna sorpresa per l'alunno, alla fine dell'anno scolastico, con la certificazione delle competenze e con un atto valutativo finale. L'insegnante, così, attraverso le quotidiane verifiche, potrebbe controllare il conseguimento degli obiettivi di apprendimento e intervenire, se necessario, in ogni momento, per recuperare eventuali carenze; anche l'alunno, poi, attraverso l'autovalutazione, potrebbe verificare continuamente il proprio andamento didattico e di apprendimento. Anzi, gli allievi non sarebbero costretti a vivere così la valutazione come un'operazione puramente fiscale, ma come un loro processo formativo. Nel processo valutativo è, infine, significativo, per rendere l'attività educativa qualitativamente migliore, il clima di fiducia nel rapporto interpersonale tra gli insegnanti e gli allievi. Per l'attribuzione, nelle prove, dei punteggi alle risposte non ci sono regole assolute, ma esistono, tuttavia, alcune indicazioni operative, che possono essere utilizzate.

La verifica e la valutazione del successo formativo (apprendimento formale, non formale e informale) conducono alla certificazione delle competenze e si conseguono con le prove semistrutturate (saggio breve, rapporto di ricerca, riassunto, simulazione di contesto, a domande strutturate, colloquio strutturato, compiti di realtà o autentici, osservazioni sistematiche e biografie cognitive), impiegando rubriche di valutazione.

La prova maggiormente impiegata, per certificare le competenze, è il compito di realtà o autentico; questo prevede che gli allievi costruiscano il loro sapere in modo attivo e in ambienti sia reali sia complessi, dimostrando di possedere autonomamente e responsabilmente una determinata competenza.

CAPITOLO II

LA VALUTAZIONE NEL SISTEMA D'ISTRUZIONE E FORMAZIONE

SOMMARIO: 2.1. La valutazione scolastica. – 2.2. Il sistema nazionale di valutazione e l'IN-VaLSI (D.P.R. n. 80/2013). – 2.3. I compiti e le finalità degli organi tecnici di supporto: l'INVaLSI, l'INDIRE e il Contingente ispettivo. – 2.4. Il rapporto di autovalutazione (RAV) e il piano di miglioramento (PdM).

2.1. La valutazione scolastica

La valutazione, nella società attuale, poiché ogni attività educativa è un parametro per un progetto di uomo e di società, è diventata una questione di fondamentale importanza non solo dal punto di vista dell'apprendimento, ma anche dal punto di vista etico-sociale. Essa rappresenta uno dei tre momenti didattici (progettazione, insegnamento-apprendimento, valutazione) e ha una duplice funzione: diagnostica e prognostica-operativa. La prima funzione tende a mostrare il livello di maturazione intellettuale, il possesso di determinate conoscenze e di particolari aspetti della personalità dell'allievo nei vari momenti del processo educativo; la seconda tende a individuare, sulla base della maturazione e delle conoscenze acquisite, tutte le possibilità future di sviluppo, in modo da offrire opportuni orientamenti all'allievo.

È da tener presente che, in ogni suo momento, l'oggetto della valutazione scolastica è alquanto complesso, perché riguarda almeno tre elementi interagenti: insegnante, allievo e attività educativa. L'insegnante, senza un'obiettiva e costante autovalutazione della scelta dei contenuti culturali, della metodologia e degli strumenti didattici impiegati, incontrerebbe numerose difficoltà nel guidare il processo autovalutativo dei singoli allievi o della classe affidatagli. La valutazione scolastica, infatti, deve tendere alla promozione e all'orientamento dell'alunno. Tutto questo implica che l'insegnante deve possedere una personalità matura: abilità valutative,