

D.M. 5 maggio 1993

Nuovo modello di scheda di valutazione per gli alunni della scuola media

Art. 1- È approvato l'allegato modello di scheda di valutazione per gli alunni della scuola media in sostituzione di quello attualmente in uso.

Art. 2- L'adozione di detto nuovo modello decorrerà a partire dal prossimo anno scolastico 1993/94.

È data facoltà, tuttavia, alle scuole medie di differire all'anno scolastico 1994/95 l'utilizzazione di tale modello al fine di consentire i necessari approfondimenti sui temi della programmazione e della correlata valutazione alla luce del nuovo strumento.

Resta fermo l'obbligo, comunque, dell'adozione generalizzata del nuovo modello a partire dall'anno scolastico 1994/95.

Scheda personale dell'alunno

Premessa

1. La valutazione e la sua funzione nel sistema formativo La valutazione svolge una funzione specifica ed essenziale nel complesso sistema formativo. Per stabilire che cosa valutare dell'alunno, e come, è necessario prendere in considerazione i diversi elementi costitutivi dell'intero sistema e il rapporto di interdipendenza che li lega.

L'alunno, il "centro" delle preoccupazioni formative (per usare un'espressione invalsa presso pedagogisti e educatori), presenta caratteristiche sue proprie; è cresciuto e vive in un suo ambiente fisico e socio-culturale; è in interazione dinamica con i modelli educativi della famiglia, della scuola e del vicinato; vive relazioni interpersonali con familiari, parenti, educatori, compagni di scuola e di divertimento. Insomma ogni alunno ha avuto ed ha molteplici scambi con un complesso di condizioni e di fattori che interagiscono e interdipendono con lui e che variano di continuo.

Questo soggetto in sviluppo viene guidato nel suo cammino verso la maturità umana da una pluralità di "agenti" che a loro volta fanno parte di sistemi complessi (famiglia, scuola e ambiente di appartenenza), i quali dovrebbero coordinarsi tra loro a causa e in vista dell'unitarietà del fine educativo cui tendono.

L'azione educativa della scuola s'ispira alla esperienza degli insegnanti rielaborata criticamente di continuo alla luce dei risultati osservati, delle indicazioni delle scienze umane in rapido progresso e della ricerca (storica, teorica e sperimentale) della pedagogia e della didattica.

Le decisioni che orientano tale azione vanno formulate e prese scegliendo tra una varietà di ipotesi e di condizioni, tenendo conto dell'efficacia di fattori non tutti ben conosciuti nei loro effetti e nei reciproci influssi.

Le scelte vanno inoltre calibrate e differenziate secondo le situazioni concrete in cui ciascun educatore ed alunno è chiamato ad operare.

È indispensabile pertanto che gli indirizzi seguiti vengano attentamente controllati attraverso un'analisi continua dei risultati che via via producono, poiché la verifica della loro efficacia è l'unico strumento che consenta di "regolare" progressivamente gli interventi adeguandoli ai bisogni che l'evolversi della situazione concretamente segnala.

La valutazione - cioè il confronto fra risultati ottenuti e risultati previsti - diventa pertanto nella scuola il momento in cui si raccolgono gli effetti dell'azione formativa e li si vagliano in base a dei criteri. Questi vanno desunti dai fini perseguiti, e quindi dalle risultanze attese, con lo scopo fondamentale di permettere di tenere sotto controllo l'intero progetto di intervento, e, se necessario, di riequilibrarlo.

La valutazione scolastica, secondo tutto quanto si è detto, non può risolversi nel semplice giudizio di merito attribuito all'alunno in base ai risultati da lui conseguiti, perché in tal caso non si prenderebbe in considerazione l'influsso esercitato dagli altri fattori interagenti, e quindi la loro responsabilità. I dati che vengono acquisiti attraverso la valutazione servono ad orientare non solo l'azione educativa della scuola ma, data la pluralità degli agenti intervenienti, anche di tutti coloro che incidono sulla formazione del ragazzo.

L'insieme delle finalità cui l'educazione dell'alunno tende diventano l'oggetto di una sorta di "controllo formativo" stipulato di fatto tra società, insegnanti, genitori ed alunni quando questi entra nella scuola.

Siccome la valutazione rappresenta lo snodo attraverso cui i diversi elementi del "contratto formativo" si intersecano e si condizionano, è necessario che essa sia trasparente e condivisa, nei suoi fini e nelle sue procedure, da tutti coloro che vi sono coinvolti.

Chiarire in quali condizioni la formazione si espliciti, con quali finalità si intenda operare con quali criteri si valuti, risulta essenziale ai fini della definizione del contratto formativo. In questa ottica, pur restando la responsabilità giuridica della valutazione collegiale dell'alunno di competenza del Consiglio di classe, la responsabilità pedagogica induce le varie figure che operano nella scuola a collegarsi tra di loro per realizzare una valutazione "collegiale", in senso ampio, degli esiti dei propri interventi.

Appare chiaro dunque come l'intero processo di valutazione debba inserirsi in un piano programmatico d'azione preciso, in cui ogni intervento sia funzionale e coerente con gli altri, così come chiaramente esplicitato dalla C.M. 252/78, applicativa della legge 517/77, che nella premessa puntualizza: "Si sottolinea, in particolare, lo stretto collegamento che deve stabilirsi tra la rilevazione della situazione di partenza, l'identificazione dei fini e degli obiettivi generali, la selezione e l'utilizzazione dei contenuti culturali nonché dei metodi, delle attività e delle esperienze educative scolastiche, e il momento della valutazione, da non più considerare come a sé stante e in funzione meramente selettiva, ma come momento di verifica della programmazione educativa e didattica, come stimolo al perseguimento dell'obiettivo del massimo possibile sviluppo di ciascun alunno".

Lungo il percorso attraverso il quale quotidianamente si costruisce la valutazione, gli indirizzi, le decisioni e le motivazioni dei docenti trovano documentazione nelle verbalizzazioni degli incontri, nei registri personali e di classe e nella scheda.

2. Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi

Con la legge 517/77 si introduce un nuovo sistema di valutazione, intendendo con esso l'insieme delle operazioni e degli strumenti da utilizzare, secondo le istruzioni in seguito fornite in sede applicativa dalle CC.MM. 319/77 e 252/78.

Prima di affrontare l'esame della scheda dell'alunno introdotta dalla legge appena citata, pare utile sottolineare l'importanza degli strumenti di documentazione che possono agevolare e migliorare l'opera quotidiana dei docenti.

Elenchiamo qui di seguito tali strumenti richiamandone sinteticamente le funzioni:

- a. registro dei verbali del collegio dei docenti
- b. registro dei verbali del consiglio di classe
- c. registro personale del professore
- d. registro-giornale di classe
- e. scheda personale dell'alunno
- f. fascicolo personale dell'alunno.

a. Il registro dei verbali del collegio dei docenti

La verbalizzazione delle decisioni assunte in sede collegiale da tutti gli insegnanti della scuola costituisce fondamento e quindi punto di riferimento costante per l'impostazione dei progetti educativi riguardanti le singole classi.

Il Collegio stabilisce infatti le linee portanti della programmazione, esprimendole in un quadro di finalità, cioè di intendimenti riferibili ad un sistema di valori inerenti alla promozione della persona nell'ambito di una determinata società e cultura. Tali finalità saranno concordate e coordinate in un "Progetto d'Istituto", sulla base degli indirizzi forniti dai Programmi, in relazione alle caratteristiche, ovvero alle esigenze formative del contesto territoriale in cui si opera, e alle istanze formulate in sede deliberativa e propositiva dal Consiglio di istituto.

Il Collegio rappresenta altresì l'organo preposto alla definizione dei criteri generali su cui uniformare la valutazione analitica e globale degli alunni in coerenza con quanto programmato.

b. Il registro dei verbali del consiglio di classe

La programmazione educativa e didattica del Collegio dei docenti trova una prima articolazione e traduzione operativa nella definizione concordata nel Consiglio di Classe degli obiettivi generali,

che - in quanto riferiti ad orientamenti di vasta portata dotati di ampio potere di trasferibilità - costituiscono la base, e quindi le componenti, di una formazione integrale e duratura.

Questa rielaborazione analitica diventa quadro di riferimento - e insieme vincolo e guida - per gli insegnanti, i quali devono innestarvi la loro programmazione individuale, sia per quanto riguarda gli aspetti generali che quelli strettamente disciplinari.

Il registro dei verbali del Consiglio di Classe costituisce quindi la documentazione fondante del progetto educativo, a condizione che riporti anche le modalità dell'osservazione e della verifica dei risultati, i criteri per la loro valutazione, gli interventi individualizzati e qualsiasi informazione utile all'adeguamento del progetto stesso.

Appare chiaro così il valore strumentale oltretutto programmatico di questo documento, poiché esso raccoglie l'intenzionalità consapevole e responsabile di una comunità scolastica che attraverso scelte precise rende trasparente il proprio operato e sempre più

significante il rapporto d'interdipendenza valutazione/programmazione

c. Il registro personale del professore

Questo registro documenta innanzi tutto la programmazione del singolo docente, nella quale è opportuno siano esplicitati gli obiettivi operativi, individuati con riferimento ai criteri portanti dei Programmi e presenti nella scheda.

Esso si configura inoltre come lo spazio organizzato per registrare l'attività didattica svolta, le osservazioni sistematiche sul processo di apprendimento e sul livello di maturazione raggiunto dai singoli alunni, le assenze. Questa documentazione servirà anche per verificare l'efficacia dell'azione didattica svolta e degli interventi tesi al rinforzo, alla compensazione e al potenziamento delle abilità e delle competenze di ciascun alunno, nell'ambito della individualizzazione delle metodologie di approccio formativo.

In proposito la già citata C.M. 252/78, al punto 5, recita esplicitamente: "Si richiama, peraltro, l'attenzione sulla necessità che tale registro preveda l'annotazione delle osservazioni sistematiche sul processo di apprendimento dell'alunno e sul livello di maturazione raggiunto nelle singole discipline, in modo da consentire al docente di riferire in modo significativo e puntuale al Consiglio di classe in sede di espressione dei giudizi trimestrali.

Dette osservazioni, infatti, anche se non sono più da riportare sulla scheda, costituiscono, con questi ultimi, un "sistema" di annotazioni unitario anche se distinto e diversamente formalizzato nelle sue parti."

d. Il giornale di classe

È questo lo strumento usato da tutti i docenti di classe per la registrazione quotidiana delle lezioni svolte, delle assenze, (con loro motivazioni se ricorrenti e loro giustificazioni), dei compiti assegnati e di tutte le annotazioni di rilievo riguardanti l'attività della scolaresca, il comportamento degli alunni e gli eventuali provvedimenti disciplinari.

In quanto raccolta dei dati essenziali relativi alla vita della classe nelle sue tappe di percorso giornaliero esso costituisce per gli insegnanti mezzo quotidiano, immediato, di comunicazione reciproca e nello stesso tempo testimonianza dell'azione complessiva svolta nell'arco dell'anno scolastico.

Le informazioni in esso contenute permettono quindi di ricontrollare ritmi, temi e condizioni di lavoro ed anche di regolare la propria attività alla luce delle attività dei colleghi, sia in vista di un eventuale concorso rispetto a specifici contenuti ed obiettivi, in ottica pluridisciplinare, sia in ragione del quadro complessivo di compiti in cui i ragazzi vengono giorno per giorno impegnati (prove di verifica, lavori di gruppo - per classe o classi aperte - esercitazioni, lezioni tradizionali, operatività nei laboratori, gare d'istituto, visite guidate, ecc.). E questo al fine di rendere varia la giornata scolastica anche in riguardo alle metodologie di approccio formativo e di non sovraccaricare gli allievi per esempio con verifiche o eccessivi oneri concomitanti.

e. La scheda personale dell'alunno

Quest'ultimo documento, di raccolta e bilancio di tutto quanto facente parte delle documentazioni precedenti, riporterà la sintesi delle caratteristiche e dei comportamenti del singolo alunno e svolgerà la funzione di strumento di comunicazione con le famiglie e di certificazione dei risultati ottenuti.

La scheda pertanto è da considerare come uno degli strumenti di valutazione - e non l'unico - come opportunamente rimarcato dal punto 1 della C.M. 282/79: "Si ritiene opportuno rammentare il valore meramente strumentale della scheda rispetto al complesso delle innovazioni didattico educative introdotte nel sistema valutativo dalla citata legge n. 517, innovazioni che mirano a considerare il momento della valutazione pienamente inserito nel processo educativo, come occasione di verifica della programmazione educativa e didattica, finalizzata all'individualizzazione dell'insegnamento."

f. Fascicolo personale dell'alunno

La documentazione sopra elencata non sarebbe peraltro completa né adeguatamente fondata, se non si considerassero parte integrante di essa l'insieme degli elaborati prodotti dall'alunno nel corso dell'anno e delle documentazioni raccolte nel fascicolo personale dell'allievo, istituito con D.M. 16 novembre 1992. In esso, oltre ai dati di tipo amministrativo, vengono ravvolti infatti "i documenti della valutazione, la documentazione specifica per gli alunni portatori di handicap (diagnosi funzionale, progetto educativo personalizzato), nonché ogni altro significativo elemento di conoscenza dell'alunno e della sua esperienza scolastica, acquisito anche in collaborazione con la famiglia" (D.M. citato).

L'attingere a tale fonte documentaria può essere estremamente significativo ai fini di una analisi, anche interdisciplinare, del processo evolutivo che si attua lungo l'arco del curriculum. Analisi volta ad una verifica diacronica sia dell'efficacia dell'azione svolta, sia dello sviluppo cognitivo ed extracognitivo, anche in vista dell'opportuno adeguamento degli interventi.

Il nuovo modello di scheda

La nuova scheda personale è costituita da 5 sezioni, delle quali la prima (il frontespizio) è destinata a contenere i dati anagrafici dell'alunno, la sua scolarità precedente, il giudizio di fine anno nonché l'eventuale rilascio del nulla osta per il passaggio ad altro istituto (se ne fornirà descrizione a pag. 9).

Le quattro sezioni successive saranno presentate distintamente in una sequenza che rispecchia un ordine di dipendenza procedurale, ma in realtà interagiscono tra loro e costituiscono un complesso unitario inscindibile che riproduce, in sintesi, le fasi fondamentali del processo valutativo.

Si parte da un primo riquadro, a spazi "bianchi", denominato Quadro 1 (che per comodità viene cifrato in Q1) la cui epigrafe testuale è "Quadro 1 - Situazione di partenza rilevata per determinare gli obiettivi e le strategie di intervento.

Attraverso le varie modalità dell'osservazione sistematica, il Consiglio di classe rileva le competenze nelle aree disciplinari, il metodo di studio, l'autonomia personale, la partecipazione alla vita della scuola, ecc."

Segue poi il Quadro 2 (Q2), che reca nell'epigrafe l'intestazione: "Quadro 2 - Finalità da conseguire e procedimenti individualizzati per favorire i processi di apprendimento, lo sviluppo personale e l'orientamento.

Il consiglio di classe, in relazione alla situazione di partenza e al suo evolversi, indica attività di recupero, sostegno e potenziamento concordate periodicamente e ogni altra modalità di individualizzazione".

La terza sezione, Quadro 3 (Q3) è intestata: "Quadro 3 - Giudizi analitici per disciplina.

La valutazione è effettuata dal Consiglio di classe in base alle osservazioni sistematiche raccolte da ciascun docente in relazione alla programmazione".

Segue quindi il Quadro 4 (Q4): "Quadro 4 - Valutazione sul livello globale di maturazione.

Tale valutazione, formulata dal Consiglio di classe in base alla situazione di partenza, alle finalità e agli obiettivi da raggiungere, agli esiti degli interventi realizzati, informa sul processo di apprendimento e formazione e ne regola lo sviluppo anche ai fini dell'orientamento".

Fa inoltre parte della scheda la "nota per la valutazione relativa all'insegnamento della religione cattolica" allegata alla scheda stessa che deve essere compilata per quegli alunni che avranno scelto di avvalersi di tale insegnamento.

I principi ispiratori del modello

Si richiamano qui di seguito alcune considerazioni di fondo sui principi che hanno portato al nuovo modello di scheda. Essi sono desunti dall'esperienza maturata nel corso della sperimentazione: segnalazioni fornite dalle scuole, risultati delle ricerche e delle consultazioni, suggerimenti della letteratura sull'argomento e pareri degli esperti.

- Traguardi comuni - individualizzazione

Un primo problema che la scuola media si pone è quello del dover assicurare un livello di formazione rispondente al carattere di secondarietà degli studi e nello stesso tempo dovervi tendere rispettando i ritmi e le potenzialità di ciascun alunno, nella articolata varietà delle condizioni intellettuali, auxologiche e socioculturali della popolazione scolastica.

I Programmi indicano le linee portanti dell'azione pedagogico-didattica e ne definiscono i traguardi comuni. Essi sono ad un tempo proposta e, in certa misura, vincolo posto dalla società in ragione dei propri bisogni formativi.

Il diritto del discente al massimo sviluppo possibile per essere garantito come tale deve quindi trovare soddisfazione all'interno di tale quadro d'aspettative; questo deve però a sua volta conciliarsi con le soggettive condizioni di apprendimento del discendente stesso.

È dato agli organi di istituto di adeguare le indicazioni programmatiche alla concreta realtà operativa (situazione territoriale, situazione di classe, singole condizioni), in vista sempre e comunque del massimo sviluppo possibile dell'alunno.

Nell'articolo 4 del D.P.R. 416/1974 è detto che il Collegio dei docenti "cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare (...) i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali".

Nella Premessa dei Programmi, Parte III, 1 si legge infatti: "Ai programmi di tutte le discipline debbono riferirsi il consiglio di classe e i singoli docenti per impostare concretamente e in relazione alla situazione della classe e dei singoli docenti per impostare concretamente e in relazione alla situazione della classe e dei singoli alunni, i piani didattici, secondo il criterio della programmazione curricolare".

È da chiarire, però, fino a che punto adattare i programmi può voler dire rinunciare al perseguimento di obiettivi, in termini di quantità e qualità. Passando a delle esemplificazioni pratiche, osserviamo che un primo elemento di differenziazione all'interno della scolaresca può essere determinato da un più lento ritmo di apprendimento, non tale però da influire sulle potenzialità intellettive. Per gli alunni che presentino tali caratteristiche sarà indispensabile definire percorsi formativi per tappe diversificate ed individualizzare l'azione didattica mediante interventi di recupero o sostegno attuati anche per gruppi formati all'interno della classe o a classi aperte. Una differenziata scansione temporale della programmazione non comporta in linea di massima una rielaborazione per riduzione degli obiettivi a lungo termine e non presuppone di dover rinunciare a sviluppare la crescita in tutte le direzioni.

La stessa cosa si impone in presenza di deprivazioni socioculturali che incidano su possibilità e stili cognitivi e rallentino i tempi di assimilazione: oltre a diversificare anche in tal caso le tappe, si dovrà ricorrere ad una differenziata metodologia di insegnamento, che non influirà però sulla definizione degli obiettivi finali.

A capacità intellettive normali possono invece accompagnarsi degli handicap motori o sensoriali. Essi non possono e non devono limitare i traguardi generali della formazione e tuttavia comportano la rinuncia al perseguimento degli obiettivi specifici che non siano compatibili con le carenze presenti. La scuola dovrà quindi articolare il proprio intervento prescindendo da alcuni aspetti strumentali della conoscenza (ad esempio la lettura e la scrittura per l'ipovedente, l'ascolto per l'ipoacusico), che dovranno trovare un'adeguata sostituzione nel rafforzamento di altri aspetti

strumentali all'interno della rosa degli obiettivi comuni (secondo l'esempio che precede, l'ascolto per l'ipovedente, la lettura e la scrittura per l'ipoacusico).

Se l'handicap riguarda invece aspetti dell'intelligenza, lo sviluppo dell'alunno dovrà basarsi sulle risorse effettivamente presenti, tralasciando il perseguimento di obiettivi più complessi e non proponibili perché non adeguati alle reali possibilità dell'alunno.

Anche nel caso tuttavia in cui l'handicap comporti oggettivi impedimenti al perseguimento delle finalità e degli obiettivi previsti dal livello degli studi, la scuola dovrà comunque indirizzare il proprio intervento formativo tendendo alla maturazione dell'alunno in tutte le direzioni realisticamente possibili, se è necessario prolungando il tempo dell'intervento stesso, ed effettuando, ove occorra, sostituzioni di contenuti disciplinari. La legge n. 104 del 5 febbraio 1992, infatti, all'art. 16 espressamente recita: "Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.

Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali."

Vi è poi il caso degli alunni particolarmente dotati per rapidità di acquisizione e livello di generalizzazione, o per qualità attitudinali eminenti, i quali esigono un diverso impulso al loro sviluppo, atto a tener desta la motivazione, a soddisfare, in sintonia con un più veloce ritmo di apprendimento, gli interessi via via espressi, a impegnarne le possibilità. In tutti questi casi, con i quali si è voluto in qualche modo raccogliere per tipologie le condizioni che possono essere presenti accanto alla condizione "di norma" in una scolaresca, non sarebbe significativo e corretto valutare con riferimento esclusivo, quasi automatico, al risultato medio della classe, mentre appare rispettoso sia della oggettività della situazione che dei diritti della persona - e quindi formativo - riferire il giudizio alle attese stabilite in base ai diritti e alle caratteristiche del singolo.

I quattro Quadri della scheda con le indicazioni poste in epigrafe e i criteri per i giudizi analitici rimandano alle finalità e agli obiettivi previsti dalla programmazione e suggeriti dai Programmi.

Gli spazi "bianchi" previsti in ognuno dei quattro quadri consentono di sintetizzare in chiave valutativa gli elementi che caratterizzano i processi di apprendimento di ciascun alunno.

La libera gestione degli spazi aperti consente infatti sia di descrivere le condizioni iniziali di apprendimento che connotano ciascun alunno (Q1), sia di definire gli interventi idonei a favorire, alla luce delle condizioni stesse, lo sviluppo personale mediante il rinforzo rispetto a ciò che manca e la spinta in avanti rispetto a ciò che è presente (Q2).

Consente inoltre di valutare il progresso nelle discipline (Q3) anche con riguardo ad eventuali criteri individualizzati, descrivendoli di volta in volta per rendere più espliciti gli obiettivi che fungono da parametri di giudizio e fornire così nello stesso tempo, ove necessario, una più evidente chiave di lettura delle competenze effettivamente maturate.

Consente infine una "valutazione del livello globale di maturazione" (Q4) che tenga realmente conto della soggettiva condizione di partenza, degli interventi posti in essere alla luce di questa e delle "risposte" fornite al riguardo dall'alunno, dei criteri di valutazione analitica adottati in conseguenza e degli aspetti meglio caratterizzanti le potenzialità e la maturazione di ciascuno.

- Valutazione formativa

Come si è accennato in premessa, la valutazione scolastica non è da intendersi come un giudizio sanzionatorio fine a se stesso, ma ha il duplice scopo di regolare il processo di formazione alle risultanze via via rilevate e di guidare l'alunno e a sviluppare, nel miglior modo, le proprie potenzialità.

Il controllo sistematico su cui si basa è formativo rispetto alla programmazione, se è inteso anche a verificarne l'efficienza e l'efficacia in vista di un suo adeguamento costante alle reali condizioni operative, per una ottimizzazione delle risorse e una correzione degli eventuali errori di impostazione del progetto originario. In questo senso è polso e guida delle scelte pedagogico didattiche in corso d'anno.

Ha riflessi formativi sull'alunno, relativamente all'area cognitiva, se non si limita al censimento delle lacune, ma definisce piuttosto i progressi nelle acquisizioni del patrimonio delle conoscenze, con riferimento non ai soli contenuti, ma anche alle regole dei processi cognitivi, e quindi al metodo di studio e ai linguaggi. Ha riflessi positivi sull'intero processo di maturazione della personalità se mira a concorrere alla costruzione di un concetto realistico di sé e di conseguenza a favorire un'equilibrata vita di relazione ed a orientare e motivare verso le future scelte personali.

È in questa dimensione che vanno interpretati il Q1 - per una prima rilevazione delle risorse e delle lacune esistenti -, il Q2 - come regolazione del progetto formativo agli specifici bisogni (sia ad inizio d'anno in conseguenza del Q1, che itinere, di conseguenza di Q3 Q4).

Gli stessi Q3 e Q4, raccogliendo gli esiti delle osservazioni sistematiche sul profitto e sulle diverse dimensioni della personalità, oltre a fornire ulteriori progressivi elementi di calibratura degli interventi, indirizzano l'allievo a sviluppare in senso critico e realistico la conoscenza di sé, per migliorarne il grado di motivazione e responsabilizzazione e il livello di attività e adattabilità

- Valutazione trasparente e partecipativa

Come si è già detto la valutazione è opera del concorso collaborativo di più istanze (scuola, alunno, famiglia, società).

Questo ne esige di necessità la trasparenza in tutte le sue fasi: il che implica non solo la presa di conoscenza rispetto agli elementi di giudizio via via raccolti, ma anche l'informazione sui criteri di riferimento e la comprensione dei termini di espressione dei giudizi stessi. Solo in questo modo si potrà avere l'interazione indispensabile alla sua efficacia formativa.

Nel predisporre il modello di scheda in esame ci si è quindi preoccupati di coinvolgere alunni e genitori nella conoscenza sia degli elementi che concorrono alla definizione dinamica del progetto formativo (Q1, Q3 e Q4), sia degli estremi del piano individualizzato, rispetto a finalità e obiettivi individuati come fondamentali ai fini della formazione del singolo e rispetto ai mezzi operativi per perseguirli (Q2). Solo attraverso tale chiave di lettura, resa esplicita, le "agenzie concorrenti" all'educazione possono esser messe in condizione di comprendere qualità e reale significato dei giudizi analitici e globali espressi in Q3 e Q4, e cooperare verso una elevazione dei risultati.

- Momenti e ritmi della valutazione

La valutazione è un'azione continua che si snoda longitudinalmente per l'intero anno scolastico operando con strumenti diversi a seconda del fine immediato che di volta in volta si pone, fermo restando il più generale fine costante che è quello della formazione dell'alunno.

Un primo momento cardine dell'iter valutativo è quello della verifica della situazione di partenza, intesa come condizione di approccio iniziale alle attività globali previste nell'anno scolastico, ma anche di approccio alle singole unità didattiche nel loro progressivo succedersi (Q1). Essa costituisce la base su cui regolare la programmazione di classe e la base per l'individualizzazione degli eventi, compensativi e di potenziamento, atti a favorire la fruizione del diritto al perseguimento degli obiettivi comuni (Q2).

A questo censimento dei requisiti presenti, rivolto a tutti gli aspetti della personalità degli alunni, quindi al cognitivo, al metacognitivo, al relazionale e all'effettivo conativo, segue un

controllo sistematico dei processi di apprendimento e di sviluppo personale, nel loro divenire. Esso si avvale di strumenti integrati di verifica che comportano guide di osservazione, analisi degli errori, prove diagnostiche, colloqui, ecc.

Alle scadenze prescritte e poi al termine dell'intervento formativo si collocano i momenti della valutazione sommativa. Questa dovrà costituire ad esprimere una sorta di bilancio complessivo sul livello di maturazione dell'alunno, (desunto, attraverso prove oggettive, saggi, prove orali, ecc.) tenendo conto sia delle condizioni di partenza che dei traguardi attesi, sempre rispetto a tutte le componenti della personalità (Q3 e Q4).

- Flessibilità del modello e coerenza fra i quadri

Una impostazione dei giudizi che sia totalmente libera espone al rischio che vengano trascurati aspetti del profitto e della personalità a favore di altri, oppure che vi si faccia riferimento in maniera disuniforme e secondo criteri alquanto soggettivi. La ricerca e l'esperienza concreta hanno dimostrato, per esempio, che molto difficilmente (anche in una stessa classe) vengono recensiti per tutti gli alunni gli aspetti essenziali concernenti sia la formazione globale sia le singole aree disciplinari.

D'altro canto una impostazione strutturata che voglia essere comprensiva di tutti i fattori cognitivi e non cognitivi presenti in una scolaresca implica un numero molto elevato di criteri-elementi di osservazione, che possono oscurare, per la loro eccessiva varietà, i fattori che caratterizzano il singolo allievo e sono quindi essenziali rispetto alla programmazione. Una definizione stabile ed omogenea degli spazi non consente inoltre la descrizione delle sequenze di sviluppo proprie di ciascuno, descrizione che è invece agevole ed evidente se si parte dagli elementi eminenti che caratterizzano "quell'alunno".

Sembra quindi opportuno conciliare entrambe le esigenze, fondendo i vantaggi offerti dall'una e dall'altra soluzione, ed eludendone i difetti.

A tale scopo la scheda presenta come s'è già detto degli spazi aperti (Q1, Q2 e Q4), da gestire però tenendo conto delle indicazioni suggerite stabilmente per tutti (epigrafi dei quadri), che verranno

articolate per ciascun alunno sulla base delle sue personali sequenze di sviluppo e potranno essere liberamente integrate sulla base dei dati emergenti.

Presenta inoltre, all'interno del Quadro 3, destinato alla valutazione analitica per disciplina, dei criteri guida che costituiscono i fondamenti epistemologici delle singole discipline e quindi le linee di programma istituzionali. Alla impostazione strutturata si affianca e completa uno spazio libero da utilizzare sia per una eventuale descrizione dei criteri di valutazione cui si ritenga opportuno ricorrere nel caso di una individualizzazione che si discosti in parte o in tutto dalla programmazione comune, sia per una ulteriore descrizione degli interventi di individualizzazione adottati nelle singole discipline, sia infine per segnalare la reinterpretazione di criteri di valutazione adottata dal Collegio dei docenti.

Frontespizio

La prima facciata della scheda è destinata a contenere le indicazioni riguardanti i dati anagrafici dell'alunno, la sua scolarità precedente (l'eventuale frequenza della scuola materna, l'anno di ingresso e l'anno di uscita nella scuola elementare, la scuola di provenienza, la frequenza e gli esiti delle classi di scuola media), il giudizio finale dell'anno cui la scheda stessa si riferisce.

Un ulteriore spazio riservato all'eventuale concessione del nulla osta per il passaggio ad altra scuola.

La compilazione del frontespizio è di competenza dell'ufficio di segreteria (C.M. 319/77), ad esclusione delle risultanze dello scrutinio finale, riportate a firma del presidente del Consiglio di classe in sede di scrutinio.

Quadro 1 - Situazione di partenza rilevata per determinare gli obiettivi e le strategie di intervento

Attraverso le varie modalità dell'osservazione sistematica, il Consiglio di classe rileva le competenze nelle aree disciplinari, il metodo di studio, l'autonomia personale, la partecipazione alla vita della scuola, ecc.

L'art. 9 della legge 517 del 1977 afferma che "il Consiglio di classe con la sola presenza dei docenti è tenuto a compilare e a tenere aggiornata una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola, nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sul livello di maturazione raggiunto sia a globalmente sia nelle singole discipline".

A tale riguardo occorre tenere presente che la scheda si connota come il documento nel quale confluiscono le risultanze di un processo di valutazione che comporta l'uso di vari strumenti, tra cui il registro personale del docente, di cui si è già parlato in premessa.

La sistematicità dell'osservazione impegna il docente fin dall'inizio dell'anno, quando egli deve individuare le risorse e i bisogni specifici di ogni alunno, per adeguare ad esso la programmazione prevista per tutti stabilendo obiettivi e strategie individualizzate.

Il concorso delle informazioni provenienti dai soggetti protagonisti del processo educativo (l'alunno, la famiglia e la scuola stessa) costituirà il presupposto per la compilazione del

Quadro 1.

In particolare il colloquio con le famiglie potrà fornire anche una valida conoscenza sia dell'ambiente di provenienza, per realizzare controlli autenticamente mirati alla lettura delle effettive competenze esistenti. Si cercherà quindi, ove possibile, di istituire forme concrete di continuità anche attraverso un esame di preventivo delle schede di quinta (art. 2 della legge n. 148 del 5 giugno 1990).

Il rilevamento dell'esistente comincerà così; secondo l'indicazione contenuta nella Premessa dei Programmi, dalla "individuazione delle esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni", legando quindi tale azione iniziale alle istanze della programmazione.

Sarà opportuno che la definizione della situazione iniziale venga elaborata attraverso diverse e ripetute osservazioni dell'alunno impegnato nelle normali attività scolastiche, utilizzando strumenti formali ed informali di osservazione, in modo che sia delineato un quadro complessivo che costituisca termine di riscontro per le successive valutazioni.

Alla luce di quanto fin qui esplicitato è evidente che il riquadro va compilato per tutti gli alunni, in quanto la condizione di partenza costituisce un fondamento per la programmazione dei discenti

Il Collegio dei docenti concorderà la serie dei criteri e degli strumenti che si intendono adottare per la rilevazione della situazione di ingresso, al duplice scopo di identificare la sussistenza di un comune patrimonio atto ad assicurare l'efficacia dell'azione educativa per tutti gli alunni, e di conoscere gli specifici bisogni propri di ciascuno, per intervenire ove non sussistano i presupposti di base e per far leva sulle risorse esistenti favorendone l'impiego e lo sviluppo.

Concretamente, le aree da esplorare in questa diagnosi di ingresso riguardano le abilità maturate nell'area cognitiva, le conoscenze e le competenze ritenute prerequisiti essenziali dal Consiglio di classe, nonché le caratteristiche rilevanti per la formazione della personale nella sua interezza.

Per ciò che concerne l'aspetto cognitivo, i criteri concordati collegialmente saranno articolati in modo tale da consentire, da parte di ciascun docente, la rilevazione più ampia possibile del patrimonio culturale e delle abilità di partenza.

Sarà compito del Consiglio di classe riportare poi sulla scheda quelle indicazioni che abbiano maggiore rilevanza nel definire le competenze possedute nelle singole discipline e quelle che abbiano dimensione trasversale rispetto alle singole discipline e che caratterizzino significativamente lo specifico alunno.

A questo proposito si fa rilevare che l'adozione di un procedimento eccessivamente analitico che intenda riportare nel Quadro 1 le competenze raggiunte disciplina per disciplina o in alcune abilità troppo specifiche espone al rischio della completezza e della frammentarietà della diagnosi.

Dall'altra parte, un procedimento eccessivamente sintetico espone al rischio della genericità, dalla quale non emergono segnali significativi per la rilevazione delle risorse e dei bisogni di ciascuno.

Appare opportuna, pertanto, l'adozione di un procedimento di media analiticità, che eviti contemporaneamente il dettaglio e la generalità e condensi, ad esempio, le rilevazioni effettuate nelle singole discipline in grandi aree: linguistico-espressiva, logico-matematica, ecc.

Parimenti, per gli aspetti metacognitivi e per la dimensione temperamentale, possono essere presi in considerazione la sfera conativa (impegno, attenzione, organizzazione, autonomia, adattabilità, responsabilità e affidabilità), la sfera socio-affettiva (cioè le modalità con cui l'alunno si pone in relazione con la continuità e con l'ambiente) e la sfera affettivo-relazionale (cioè le modalità in cui l'alunno stabilisce rapporti interpersonali): quindi auto ed etero percezione, partecipazione, controllo, rispetto di sé e degli altri, disponibilità, ecc.

Il Collegio dei docenti è chiamato quindi a stabilire criteri per l'osservazione di tali caratteristiche, come prima tappa di un percorso di verifica coerente e continuo nei medesimi ambiti. Tale verifica sarà condotta, per quanto attiene al cognitivo, non solo con

prove monodisciplinari, ma anche con prove riferite a diverse aree della conoscenza, secondo obiettivi trasversali, cioè comuni ad esse.

Questo eviterà dispersioni o sovrapposizioni nelle verifiche dei medesimi obiettivi, e quindi consentirà una loro concentrazione in tempi abbastanza contenuti. Eviterà inoltre il pericolo di creare tensioni nell'alunno con eccessivi e troppo frequenti controlli e favorisce anche una lettura collegiale degli esiti delle singole prove.

L'analisi dei risultati e dei segnali forniti non sarà finalizzata a preconstituire giudizi nei riguardi dei singoli alunni, ma ad acquisire la conoscenza della situazione culturale e socio-ambientale e delle attività prerequisite della scolaresca di nuova iscrizione, e a rifondare il giudizio sugli alunni delle classi successive alla prima, che presentino un livello di maturazione molto diverso rispetto a quello rilevato al termine dell'anno precedente.

Dai risultati delle indagini preliminari si individueranno e si ripeteranno nel primo riquadro della scheda, come già accennato, solo i dati ritenuti rilevanti per la programmazione individualizzata, per una programmazione cioè che tenga conto, per ciascuno, di quegli aspetti dell'apprendimento che richiedono interventi individualizzati.

A tale scopo, come già accennato in premessa a proposito dei criteri ispiratori del modello di scheda, il Quadro 1 si presenta non strutturato, anche se vengono indicate le linee portanti dell'indagine che ne precede e ne sostanzia la compilazione. Esso favorirà in tal modo una descrizione "personalizzata" e non dispersiva delle caratteristiche salienti dell'alunno, cioè delle sue soggettive sequenze di sviluppo, avendo però avuto cura di esplorarne preventivamente tutte le dimensioni, per cogliere poi tra esse quelle che rivelino segnali particolarmente significativi che costituiscono risorse e punti d'attenzione in vista della sua formazione.

Per tutto quanto riguarda la raccolta dei dati e la loro elaborazione ai fini della compilazione del Quadro occorrerà un tempo adeguato (orientativamente uno o due mesi dall'inizio delle lezioni).

Poiché il Q1 ha lo scopo di comunicare a genitori ed alunni la situazione iniziale anche ai fini di un loro coinvolgimento, la scuola provvederà ad illustrarne tempestivamente il contenuto ed avrà inoltre cura di trovare le forme più idonee per chiarire e valorizzare l'informazione scritta. Si adotteranno in particolare forme espressive chiare, riguarde ed incoraggianti nei confronti dei ragazzi.

Quadro 2 - Finalità da conseguire e procedimenti individualizzati per favorire i processi di apprendimento, lo sviluppo personale e l'orientamento

Il Consiglio di classe, in relazione alla situazione di partenza e al suo evolversi, indica attività di recupero, sostegno e potenziamento concordate periodicamente e ogni altra modalità di individualizzazione.

L'art. 1 della legge 1859/62, di istituzione e ordinamento della scuola media statale, recita: "la scuola media 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".

La Premessa dei Programmi di insegnamento, parte II, par. 1, nel fornire direttive in ordine alla realizzazione del diritto all'istruzione e alla parità di opportunità, precisa: "Dato per scontato che alla scuola media accedono alunni che hanno un retroterra sociale e culturale ampiamente differenziato, la scuola media deve programmare i propri interventi in modo da rimuovere gli effetti negativi dei condizionamenti sociali, da superare le condizioni di svantaggio culturale e da favorire il massimo sviluppo di ciascuno e di tutti".

Prosegue quindi (parte II, par. 2): "La individualizzazione degli itinerari di apprendimento è garanzia, per l'alunno, di effettiva soddisfazione del diritto allo studio, cui corrisponde il dovere di impegnarsi per la promozione di sé e per la preparazione ad assolvere i propri compiti sociali in termini sia di conquista degli elementi culturali comunque indispensabili, sia di sviluppo di tutte le potenzialità personali".

Il Q2 della scheda costituisce lo spazio privilegiato per la presentazione sintetica delle metodologie, degli approcci, delle attività integrative e degli interventi individualizzati tesi a

favorire i processi di apprendimento, lo sviluppo personale, e l'orientamento, secondo fini ed obiettivi definiti in base alle esigenze, ai ritmi e alle caratteristiche del singolo.

Il Consiglio di classe redigerà quindi tale quadro per tutti gli alunni, in relazione alle condizioni, ai bisogni, agli interessi e alle attitudini di ciascuno.

L'individualizzazione dell'insegnamento ovviamente non è riservata a momenti o attività specifiche di integrazione e/o sostegno confinate a specifici spazi istituzionali, ma costituisce un presupposto fondamentale al processo didattico nel continuo del suo divenire, processo che, specie nella scuola dell'obbligo, deve essere attento alle necessità e alla domanda di ogni discente.

Le metodologie e le strategie mirate al singolo tenderanno ad evidenziare i suoi bisogni ed interessi e a rispondervi adeguatamente.

Si cercherà inoltre di stimolare lo sviluppo sia delle sue attitudini (abilità specifiche) che di un personale stile cognitivo.

L'individualizzazione risponde così a obiettivi personalizzati, obiettivi che, se percepiti e vissuti come tali, diventano o possono diventare altamente motivanti verso la ricerca, lo studio, la creazione di un metodo di studio funzionale che faciliti non solo il recupero e il consolidamento di conoscenze, ma anche i nuovi apprendimenti. In tal modo, attraverso l'esercizio della padronanza di specifiche abilità si accrescerà nell'educando il suo grado di autonomia, si rafforzerà con ciò la fiducia in sé che a sua volta favorisce un atteggiamento di maggior apertura e collaborazione.

L'individualizzazione ha quindi lo scopo di perseguire, attraverso differenziate scansioni di intervento e differenziate opportunità, i livelli educativi e culturali suggeriti dai Programmi, che sono il fondamento di ogni pianificazione educativa.

L'individualizzazione passa attraverso un'azione collegiale, di competenza dei Consigli di classe, che dovranno progettare, sulla base delle varie situazioni di partenza, descritte nel Quadro 1, e di una costante attenzione personalizzata, iniziative di compensazione, di recupero, di sostegno, di potenziamento motivazionale, attitudinale, cognitivo e affettivo. Iniziative tali da costituire per ciascuno il percorso a lui congeniale e da lui effettivamente ed efficacemente percorribile, in vista del raggiungimento degli obiettivi terminali stabiliti per tutti che costituiscono la soglia cui la scuola deve comunque tendere.

Tali iniziative ovviamente non sono da intendere solo in termini di organizzazione di appositi spazi di attività di integrazione, ma, secondo quanto si è già detto sopra, di qualsiasi modalità di approccio formativo che risponda agli stili e ai ritmi di apprendimento dei singoli, che faccia leva sulle loro reali risorse per soddisfare ai loro specifici bisogni.

Anche nel caso di alunni particolarmente dotati o gravemente deprivati o portatori di handicap, il quadro riferirà richiami al progetto educativo, alle metodologie e agli interventi con esso dell'eventuale integrazione e sostituzione dei suoi criteri, fornendo una chiave interpretativa aderente alla condizione soggettiva di apprendimento, e si integreranno con quanto riferito al giudizio sul livello globale di maturazione presente nel Q4.

Tutto questo fermo restando che individualizzare non vuol dire ridurre le finalità e gli obiettivi a lungo termine per innalzare il livello di giudizio di fronte a deficit di apprendimento. È necessario anzi tendere al superamento o almeno alla riduzione delle carenze, in vista di obiettivi il più possibile comuni: per far sì che la valutazione rispetti i ritmi e gli stili individuali è indispensabile, prima di tutto individualizzare l'intero progetto di

lavoro.

Il quadro offrirà spunti utili all'orientamento, se segnalerà le attività nelle quali il ragazzo dimostra particolari attitudini e interessi; infatti gli interventi di orientamento non si possono ridurre ad una serie di iniziative da realizzarsi nell'imminenza delle scelte successive alla licenza media.

Chiarito che la scuola secondaria di I grado non prepara ad un immediato inserimento professionale e che le attitudini, gli interessi e valori professionali a quattordici anni non sono sufficientemente definiti per consentire la formulazione di un preciso progetto di lavoro, l'orientamento nell'arco dell'obbligo va inteso fondamentalmente come educazione alle scelte consapevoli e responsabili, creando dunque le basi per un ulteriore e necessario periodo di esplorazione di sé e delle opportunità formative professionali.

L'intera attività didattica durante il triennio deve essere svolta in modo tale da favorire il sorgere e il consolidarsi nell'alunno di un'immagine di sé positiva e realistica, di una adeguata visione del mondo professionale al fine di favorire l'autonomia decisionale. Si comprende allora perché la formazione-informazione scolastico-professionale debba esser diffusa durante il triennio, cogliendo le numerose opportunità offerte dai Programmi, dalla vita della scuola e da contatti ordinari o finalizzati con l'esterno.

In particolare, l'acquisizione di conoscenze sui percorsi formativo-professionali deve avvenire in modo da promuovere nell'alunno la capacità di scelte libere e responsabili: questo si realizza

quando l'insegnante usa una metodologia che privilegia l'iniziativa personale e il rapporto diretto dell'alunno con la realtà professionale.

Affinché tali attività non incanalino casualmente gli alunni verso certi settori (quelli a suo tempo conosciuti nella scuola frequentata), è necessario che gli insegnanti abbiano presente un quadro completo della organizzazione delle aree professionali e dei settori di produzione, in modo da mettere gli alunni in condizione di esplorare, nel corso del triennio, tutte le possibili alternative per i loro futuri progetti di lavoro.

Per un corretto processo di orientamento, inteso come acquisizione della capacità di autorientarsi, l'alunno, attraverso l'attività scolastica, va aiutato, in relazione all'età e alle sue possibilità a guardare dentro di sé, a verificare i propri interessi e le proprie attitudini ancora in via di definizione e la fattibilità dei propri progetti, a prendere delle decisioni nella consapevolezza delle possibili conseguenze. Gli alunni possono conoscere meglio se stessi e imparano a scegliere, quando vengono resi partecipi degli obiettivi educativi e didattici da raggiungere; quando sono invitati a scegliere tra una serie di attività di apprendimento quelle meglio rispondenti ai loro interessi; quando sono messi in condizione di autovalutarsi; quando vengono loro proposti dei feed-back tempestivi e specifici riguardo ai loro interessi, attitudini (abilità specifiche), ecc., consentendo così a ciascuno di avere a disposizione degli indici precisi di riferimento per una più oggettiva e accurata autovalutazione che permetta un autorientamento.

Affinché l'opera di orientamento svolta dalla scuola possa risultare realmente efficace, ci deve essere nei genitori la piena consapevolezza che le scelte scolastiche dei figli devono avvenire in un clima di libertà e sulla base degli interessi e delle attitudini di ognuno. A tale scopo è quanto mai opportuno comunicare ai genitori gli interventi educativo-didattici che hanno consentito la manifestazione di particolari inclinazioni presenti nei loro figli.

Per quanto concerne la compilazione concreta del Quadro 2, sarà sufficiente ma essenziale riportare gli estremi di quanto programmato via via con riguardo allo sviluppo cognitivo, a quello metacognitivo e a quello affettivo conativo, indicando sia le attività, i metodi di approccio e le strategie, sia e soprattutto i fini cui gli interventi sono volti.

Con l'evolversi della situazione dell'alunno, si potranno apportare i necessari aggiornamenti in tale direzione, sì che il Quadro 2 possa anche recepire traccia delle azioni individualizzate concordate nel corso dell'anno. E questo in particolare per quegli alunni per i quali il progetto iniziale debba subire modifiche significative, per una sua maggior rispondenza alle esigenze del discente, rivelate in sede di controllo di efficacia degli interventi stessi.

La relativa comunicazione agli alunni e alle famiglie avverrà quanto prima possibile, avrà dei tempi formali nelle scansioni periodiche di consegna delle schede, ma opportunamente troverà anche spazi informali di dialogo, per un costante aggiornamento dei soggetti coinvolti nel progetto, al fine di renderli consapevoli e riceverne la necessaria partecipazione e collaborazione.

Non sarà invece da riportare in questo Quadro la valutazione delle risposte data dall'alunno alle sollecitazioni fornite, in quanto tale bilancio ha dei riflessi impliciti nei livelli del Q3 e dei riflessi espliciti nelle "motivazioni" del giudizio sul livello globale di maturazione.

Quadro 3 - Giudizi analitici per disciplina

La valutazione è effettuata dal Consiglio di classe in base alle osservazioni sistematiche raccolte da ciascun docente in relazione alla programmazione.

I criteri

Nella scelta dei singoli criteri di valutazione si è ritenuto opportuno fornire indicazioni relativamente "aperte", tali da costituire una segnalazione abbastanza concreta e pratica per i docenti e per le famiglie e da lasciare nello stesso tempo alle scuole sufficienti margini di elaborazione.

La serie, non necessariamente sequenziale, dei criteri, si articola segnalando implicitamente le seguenti dimensioni:

- la conoscenza dei contenuti propri delle singole discipline,
- l'iniziazione al metodo specifico delle stesse,
- l'avvio alle operazioni intellettuali più complesse,
- la competenza nella comprensione e nell'uso dei linguaggi specifici.

Non si son volute invece fornire indicazioni ed esercitare scelte nei confronti di uno specifico modello di apprendimento.

I singoli Collegi dei docenti procederanno a scelte di base per la socializzazione e il confronto di metodi e risultati, e per evidenti fini di efficacia dell'azione didattica.

Gli insegnanti delle medesime discipline, attraverso un lavoro collegiale, avranno cura di descrivere, con articolazioni differenziate per il triennio, i gradi di sviluppo delle conoscenze e delle abilità implicite in ogni criterio, ricavandole dalle indicazioni dei Programmi. La programmazione del singolo docente adatterà poi tali gradi alla realtà della classe nella quale si trova ad operare.

Il Consiglio di classe coordinerà infine i livelli proposti in sede disciplinare, riportando le sue decisioni nell'apposito registro dei verbali.

Va sottolineata l'importanza che riveste, in questa fase, la definizione di percorsi di apprendimento individualizzati che, sulla base di quanto esplicitato per ciascun alunno nel Quadro 1, abbiano come fine il raggiungimento delle abilità richiamate nei criteri di valutazione presenti nella scheda, per giungere ad una valutazione riferita sì all'arco di crescita dell'alunno, ma tale da non comportare un abbassamento delle attese, e piuttosto puntare ad una maggiore ricchezza degli interventi, nel diritto dei singoli ad aver assicurato il massimo sviluppo possibile. Solo così si potrà parlare di vero rispetto dell'individuo, che sarà tale se e in quanto si sia garantita una reale formazione umana e culturale e la leggibilità "esterna" - e conseguente, effettiva, spendibilità - dei giudizi di fine curriculum che verranno attribuiti in sede d'esame di licenza.

Se si considera, inoltre, che la scheda si configura come uno degli strumenti per la valutazione, si evince quanto sia importante dettagliare in fase di programmazione i criteri, per renderli più aderenti sia al livello di scolarità che alle esigenze di ciascun alunno. Ciò permetterà inoltre, nel dialogo con le famiglie, di chiarire maggiormente il significato dei livelli attribuiti.

La valutazione riferita ai criteri confronta la prestazione di ciascuno con gli obiettivi fissati secondo la programmazione. Questi obiettivi diventano così il criterio di valutazione, il parametro rispetto al quale si valuta.

La parola criterio vuole sottolineare che gli obiettivi sono assunti come il sistema di riferimento a cui si richiamano i giudizi, l'individualizzazione degli interventi, le linee dell'azione didattica.

La valutazione formativo-certificativa è tesa a stabilire la posizione raggiunta percorrendo l'arco che ha una estremità la competenza iniziale - già rilevata ai fini della compilazione del Quadro 1 - e all'altra la padronanza completa di quanto programmato, criterio per criterio, descrittore per descrittore, nel rispetto dell'esigenza di assicurare il necessario possesso delle abilità di base.

È importante tuttavia tener presente che il processo lungo tale traiettoria è realizzato da ciascuno secondo tappe di apprendimento coerenti con i suoi ritmi e le sue potenzialità. Solo così verrà salvaguardato il valore formativo della valutazione ed il suo significato certificativo.

In questa prospettiva vengono stabilite le differenze tra gli esiti: uno studente può aver raggiunto pienamente gli obiettivi, può non essersi praticamente mosso dalle competenze di partenza, può aver raggiunto il traguardo, ma con esitazioni, con lacune.

In pratica gli alunni possono differenziarsi nella loro marcia per la conquista degli obiettivi entro i termini fissati, lungo un "continuum" che va dalla partenza all'arrivo.

L'operazione didattico-metodologica avrà maggior rilievo formativo e orientativo se gli alunni saranno chiamati a partecipare a questo progetto, attraverso l'esplicitazione delle finalità e degli obiettivi generali e specifici sui tendono i diversi aspetti dello studio delle singole discipline.

Il registro personale del docente, come già più volte sottolineato, documenterà la programmazione, l'articolazione dei criteri disciplinari e trasversali, raccoglierà gli elementi

risultanti collegialmente.

Sarà compito del corpo docente coinvolgere le famiglie e gli allievi nel progetto educativo, e illustrare le finalità formative previste, gli obiettivi finali e intermedi cui tendono le diversi

discipline e il grado di conseguimento degli obiettivi.

I livelli

Un discorso a parte richiede la scala dei livelli da attribuire al discente in relazione alle specifiche conoscenze e abilità raggiunte, ovviamente solo con riferimento agli aspetti cognitivi.

Sono stati definiti cinque gradi di sviluppo (A, B, C, D, E), intesi come progressione dal livello di partenza individuato ad inizio d'anno o nelle fasi successive della valutazione, fino al raggiungimento degli obiettivi fissati per ciascuno nella programmazione iniziale e nella programmazione in itinere. Essi non si quantificano in base ad un valore numerico preciso o sfumato, ma sono descritti in termini di approssimazione alle mete previste per ciascuno alunno.

Il livello più alto (A) corrisponde pertanto al pieno raggiungimento degli obiettivi ed è indice di padronanza dei contenuti e dell'abilità di trasferirli ed elaborarli autonomamente.

Quello più basso (E) segna una notevole distanza dall'obiettivo visto nei suoi aspetti sostanziali.

Al centro della scala, il terzo livello (C) rappresenta il conseguimento, in linea di massima, delle acquisizioni e capacità culturali prefissate, peraltro non raggiunte in modo completo e approfondito. Indica quindi il minimo indispensabile rispetto alla formazione vista nel suo aspetto cognitivo, cioè a quella preparazione che consente all'alunno la prosecuzione degli studi senza intralcio per sé e per gli altri.

Gli altri valori descrivono posizioni intermedie rispetto alle tre precedenti: quello positivo (B) indica il conseguimento delle mete previste, ma con capacità di elaborazione autonoma delle conoscenze ancora in via di sviluppo; quello negativo (D), il possesso solo

parziale e quindi insufficiente di quanto programmato e attuato dalla scuola riguardo alla disciplina.

In quest'ottica, i cinque livelli sono stati descritti anche ad uso delle famiglie:

A: pieno e completo raggiungimento degli obiettivi;

B: complessivo raggiungimento degli obiettivi;

C: raggiungimento degli obiettivi essenziali;

D: raggiungimento solo parziale degli obiettivi;

E: mancato raggiungimento degli obiettivi.

Per forza di cose la descrizione dei livelli qui data è sintetica: nell'ambito di ogni disciplina ad ogni livello corrisponderà una situazione tipica, secondo la programmazione individuale, da delinearsi con riferimento al grado di padronanza delle conoscenze e delle abilità, secondo una scansione connessa con le tappe della programmazione stessa e in vista di una determinata azione didattica.

Il Consiglio di classe coordinerà la descrizione operativa degli obiettivi disciplinari che devono essere conseguiti al termine di ogni anno scolastico e li comunicherà ad alunni e genitori, anche con riferimento alla finalità formative riferite alla condizione del singolo.

Una corretta compilazione dei Quadri 1 e 2 e 4 costituirà poi già per se stessa una guida alla lettura individualizzata dei criteri generali e quindi del significato da attribuire ai livelli con riferimento alla situazione specifica.

Si ribadisce comunque che si possono evidenziare nel Q3 gli interventi individualizzati messi in atto nelle singole discipline, utilizzando le righe libere presenti in ogni riquadro.

Per gli alunni che abbiano particolari problemi di apprendimento e di crescita, per i quali sia necessario identificare un curriculum fortemente individualizzato, sarà peraltro possibile, e doveroso, formulare la valutazione servendosi dei soli criteri riferibili al loro reale sviluppo. Si potranno aggiungere nuove voci, adatte a descrivere l'effettivo itinerario del processo di crescita, servendosi delle righe libere poste in calce al riquadro di ciascuna disciplina.

Analogamente si procederà per gli alunni molto rapidi nell'acquisizione delle conoscenze e nella generalizzazione oppure dotati in misura notevole di qualche attitudine particolare.

Qualora il Consiglio di classe avvertisse l'esigenza di una maggiore analiticità valutativa, un criterio può essere spezzato in due o più parti riscrivibili nelle righe bianche oppure può essere integrato da alcune specificazioni.

È altresì da chiarire che, nel caso in cui un criterio prestampato sulla scheda dovesse risultare incompatibile rispetto alla programmazione riferita a un singolo o a più allievi, o alla classe, perché ritenuto eccessivamente generico o comprensivo di più abilità da perseguire per tappe successive, esso potrà essere temporaneamente ridescritto, o usato solo parzialmente, o scandito trimestralmente, o annualmente, secondo la necessità, sempre facendo uso delle righe libere poste in calce alla serie dei criteri dati. In tal senso è opportuno che il Consiglio di classe, in sede di programmazione, verbalizzi il suddetto rinvio dell'uso pieno di un determinato criterio, perché se ne abbia memoria scritta e documentazione.

In coerenza con il principio della individualizzazione, per gli alunni con curriculum fortemente differenziato dalla media, la descrizione operativa dei livelli sarà effettuata in modo adeguato alle loro potenzialità e tenendo presenti il più possibile i criteri in base a cui vengono formulati i giudizi analitici per ogni disciplina.

I giudizi analitici

Per necessità di spazio l'illustrazione dei criteri disciplinari in questo documento sarà sintetica: una rilettura dei Programmi offrirà ai docenti spunti per un adeguato approfondimento, per una integrazione eventuale, per una articolazione in sottobiattivi, per

delineare percorsi didattici differenziati e per definire percorsi di verifica.

(OMISSIS)

Educazione fisica

- Consolidamento e coordinamento degli schemi motori di base (abilità motorie, motricità espressiva)

Il consolidamento degli schemi motori di base e il loro progressivo consapevole coordinamento presuppongono lo sviluppo di una più matura coscienza del proprio corpo e delle sue potenzialità motorie ed espressive (nel rapporto con l'ambiente spazio-temporale), anche fuori dalle situazioni abituali, sia individualmente che in gruppo.

- Potenziamento fisiologico (mobilità articolare, forza, velocità resistenza)

Il criterio comporta il progressivo potenziamento di tutte le funzioni e le componenti che costituiscono il normale presupposto all'attività motoria di base e all'avviamento alla pratica sportiva.

- Conoscenza degli obiettivi e delle caratteristiche proprie delle attività motorie

La maturazione di una consapevolezza critica degli obiettivi educativi e delle caratteristiche delle attività motorie, con riguardo anche alla acquisizione di abitudini di previdenza e tutela della salute, dello spirito di collaborazione, della lealtà sportiva, costituisce una realtà imprescindibile all'insegnamento dell'educazione fisica.

La valutazione sarà quindi riferita a tutti gli alunni, anche esonerati dalle esercitazioni pratiche, temporaneamente o permanentemente, in modo parziale o totale. Questi infatti, secondo quanto precisato dalla C.M. del 17 luglio 1987, non sono comunque esentati "dal partecipare alle lezioni di educazione fisica, limitatamente a quegli aspetti non incompatibili con le loro particolari condizioni soggettive" (circ. cit., comma 8).

- Conoscenza delle regole nella pratica ludica e sportiva Anche tale voce è da intendersi riferita a tutti gli alunni, in quanto la sua verifica e valutazione è solo parzialmente legata ad un'effettiva partecipazione alle attività motorie di gruppo. Tale partecipazione sarà realizzabile anche attraverso compiti di coordinamento, organizzazione, giuria ed arbitraggio.

La conoscenza di regole nelle attività e nei giochi sportivi è finalizzata alla acquisizione non tanto di dati relativi alle caratteristiche proprie dei singoli sport, quanto dei comportamenti e dei rapporti reciproci che sottendono una leale e corretta vita di gruppo e di squadra, anche in sostituzione competitiva.

(OMISSIS)

Quadro 4 - Valutazione sul livello globale di maturazione

Tale valutazione, formulata dal Consiglio di classe in base alla situazione di partenza, alle finalità e agli obiettivi da raggiungere, agli esiti degli interventi realizzati, informa sul processo di apprendimento e formazione e ne regola lo sviluppo anche ai fini dell'orientamento.

L'art. 9 della legge 517 impegna i docenti a formulare ed a illustrare ai genitori "una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione raggiunto dagli alunni".

Nella compilazione del Quadro 4 il Consiglio di classe dovrà tener conto della particolare condizione degli alunni, i quali "si trovano ad affrontare (pur nella diversità delle situazioni personali, dei ritmi di sviluppo psico-fisico e dei livelli di maturazione) il passaggio dalla fanciullezza all'adolescenza per giungere ad una più avvertita coscienza di sé, alla conquista di una più strutturata capacità di astrazione e di problematizzazione e ad un nuovo rapporto con il mondo e con la società" (Premessa dei Programmi - II parte).

Il Consiglio di classe nel raccogliere gli elementi utili alla formulazione del giudizio individuerà i fattori più o meno favorevoli al progresso dell'alunno, per poter meglio promuovere la formazione, guidare al rafforzamento di condotte positive, o alla modifica e al superamento degli atteggiamenti personali ritenuti di "disturbo" allo sviluppo. In questa fase di raccolta delle informazioni oltre a

seguire le indicazioni dell'epigrafe è possibile servirsi anche di griglie di rilevazione, appositamente predisposte, ferma restando la necessità che l'espressione del giudizio avvenga in forma descrittiva, per permettere una più decisa individualizzazione del giudizio stesso.

La valutazione sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno sarà rapportata agli obiettivi educativi e didattici fissati nella programmazione, in aderenza alle caratteristiche soggettive verificate, e agli interventi realizzati nel corso dell'anno. In tale dimensione rientrano anche i fini orientativi, nella accezione già illustrata a proposito del Quadro 2.

Sarà opportuno pertanto che ciascuno degli obiettivi sostanziali per il raggiungimento delle suddette finalità venga articolato, in relazione ai principi e fini della scuola media esplicitati nella Premessa dei Programmi del '79, individuando atteggiamenti cognitivi e socio-affettivi osservabili, che dimostrino la progressiva maturazione dell'alunno.

In coerenza con quanto già osservato per la definizione della situazione di partenza (Q1), il Consiglio di classe rileverà i risultati raggiunti dall'allievo relativamente ai contenuti dell'apprendimento per le aree disciplinari. Altri fattori che concorreranno alla formulazione della valutazione saranno l'acquisizione del metodo di studio, dei linguaggi specifici, delle abilità intellettuali (pensiero critico, sviluppo logico, creatività ecc.), nonché il grado di autonomia personale nelle attività scolastiche (concetto di sé, sicurezza, perseveranza, livello di attività, responsabilità, adattabilità, ecc.), le modalità con cui l'allievo entra in relazione con gli altri e con le cose (auto ed etero percezione, partecipazione, controllo, rispetto di sé e degli altri, disponibilità, ecc.).

Il giudizio farà riferimento soprattutto agli elementi che mettono in evidenza la maturazione della personalità come essa si manifesta nella vita scolastica. Si avrà cura di riportare nel quadro solo della personalità dell'alunno; si eviteranno con cura aggettivazioni che inducono a considerare fissi certi tratti della personalità che invece, specialmente durante l'età evolutiva, sono estremamente dinamici e si useranno delle forme espressive che costituiscano uno stimolo alla crescita dell'autostima dell'alunno.

Nel descrivere le dimensioni della personalità dell'alunno osservabili a scuola si farà riferimento soprattutto al comportamento sociale (relazioni con gli insegnanti e con i compagni) e al comportamento di lavoro. Relativamente al comportamento sociale le dimensioni verso le quali indirizzare l'attenzione sono raggruppabili intorno a tre grandi categorie di funzioni percettive (realismo dei giudizi che l'alunno formula nei riguardi di sé, degli altri e delle situazioni); di controllo (gestione dei propri stati emozionali e loro espressione in modo opportuno, posposizione della soddisfazione di un bisogno se la realtà non lo consente immediatamente, tolleranza delle circostanze avverse, previsione e valutazione delle conseguenze del proprio agire); di integrazione (buon inserimento nel gruppo-classe, gradevolezza negli scambi interpersonali, solidarietà e collaboratività, sano senso dell'umorismo).

Relativamente al comportamento di lavoro le dimensioni verso le quali orientare l'attenzione sono: l'impegno nell'eseguire il lavoro assegnato senza bisogno di controllo persistendo nello sforzo e tollerando la fatica; l'attenzione e la concentrazione nell'ascolto delle lezioni e nello svolgimento delle attività; la pianificazione delle attività e la predisposizione degli strumenti necessari prima di cominciare un lavoro; la richiesta di spiegazioni di fronte a situazioni non chiare o nuove e la tranquillità durante le interrogazioni o i compiti in classe, l'affidabilità nel portare a termine un incarico ricevuto e la capacità di attribuzione accurata delle cause del successo o dell'insuccesso nel compito svolto; la dinamicità, la rapidità nell'azione, la capacità di sbrigare molto lavoro; la curiosità, l'interesse e il controllo della situazione davanti a compiti nuovi e imprevisti; la

conoscenza differenziata e accurata delle proprie capacità, il riconoscimento dei propri punti di forza e di debolezza, la scelta di compiti alla propria portata.

Le dimensioni della personalità appena accennate non hanno la pretesa di costituire un modello vincolante di riferimento, ma rappresentano l'esemplificazione di elementi trasversali di osservazione e di verifica. Esse necessitano di essere integrate da valutazioni concernenti il metodo di studio, le attitudini e gli interessi professionali, oltre a quelle che si riferiscono alla conquista degli obiettivi disciplinari e trasversali.

Il giudizio comprenderà anche l'accento alle cause prevalenti che hanno determinato il grado di evoluzione raggiunto, escludendo i riferimenti a motivi e impedimenti di natura socio-economica e familiare in quanto essi vanno considerati in sede di progettazione degli interventi compensativi e di potenziamento e non già in sede di valutazione. Sarà invece utile il riferimento alle assenze e alle loro motivazioni nei casi in cui tale dato si ritiene determinante per una più completa identificazione delle cause che hanno impedito o rallentato il processo di maturazione.

Anche gli alunni handicappati, o deprivati, troveranno in questo contesto piena coerenza di giudizio grazie al riferimento implicito alla condizione iniziale (Q1) e alle risposte fornite agli interventi realizzati e riportati nel Q2.

Nel Quadro 1, infatti, saranno state evidenziate le loro potenzialità, alle quali andrà rapportata la valutazione dei risultati, in un'ottica che considera esplicitamente le difficoltà che l'alunno è in grado di controllare e correggere, e non certo quelle di carattere psichico o fisiologico, che non trovano nella scuola e nelle risorse individuali opportunità di modifica o di superamento.

In conclusione, il "giudizio globale", nell'indicare il livello di maturazione verificato nel corso del trimestre o quadrimestre, ne preciserà gli ambiti e gli aspetti tenendo conto anche della differenza che esiste tra i giudizi intermedi e quello finale; i primi saranno intesi a stimolare, a partire dagli elementi positivi accertati, la motivazione dell'alunno e comportamenti più costruttivi, il secondo, quello finale, sarà più caratterizzato nella direzione dell'accertamento dei risultati conseguiti sul piano complessivo, ivi compreso il grado di raggiungimento dell'identità personale.

Per quanto riguarda in particolare la valutazione degli alunni che terminano il ciclo, si è già evidenziato come la scelta scolastico-professionale cada in un momento della vita in cui le attitudini, gli interessi e i valori professionali si stanno ancora definendo e quanto incida il peso dei fattori socio-economici nella definizione dei futuri progetti di lavoro.

È quindi auspicabile che le inevitabili scelte dei quattordicenni e delle loro famiglie avvengano nel modo più mirato possibile. In tal senso il Consiglio di classe può contribuire stabilendo un Confronto Orientativo, cioè un dialogo dove educando-docente-famiglia prendono in esame aspetti (quali bisogni, interessi, abilità, stili cognitivi, metodo di studio, ecc.) dell'educando stesso al fine di attuare una scelta consapevole e responsabile di percorso formativo e/o educativo.

Quanto descritto e proposto evidenzia la stretta connessione che deve legare i diversi quadri della scheda.

Come si è già detto, la logica che lega tra loro i diversi quadri è infatti solo apparentemente sequenziale, risponde in realtà ad un'ottica sistematica in cui ciascun dato interagisce con gli altri ed ha significato solo nell'intero contesto, e dello strumento scheda, e di tutti i dati documentari che le fanno da supporto e integrazione.

