

Mario Martinelli

Didattica speciale

Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi

7. La valutazione dell'allievo con disabilità, difficoltà e svantaggi

7.1 Valutazione impossibile e problemi di valutazione per gli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi

7.1.1 Una premessa di principio

La valutazione, da sempre, rappresenta un argomento molto complesso, irto di difficoltà concettuali e di principio che, da gran tempo, tendono a provocare polemiche accese, discussioni veementi, contrasti profondi che, spesso, non conducono a soluzioni condivise ma soltanto a situazioni problematiche, caratterizzate da critiche, censure, accuse reciproche tra i litiganti e così di seguito. Anche negli ultimi anni le discussioni intorno alla valutazione sono state piuttosto infiammate e in particolare hanno coinvolto quegli aspetti della valutazione che riguardano la qualità del servizio, l'efficienza e l'efficacia del sistema scolastico, l'autovalutazione della scuola dell'autonomia e la valutazione da parte di terzi, con la possibilità di confrontare le istituzioni e i sistemi nazionali tra loro e così via.

Anche la valutazione dell'apprendimento degli allievi, tuttavia, non ha cessato di essere al centro di possibili contrasti. Ciò avviene a livello teorico, nelle discussioni tra studiosi, ma anche a livello di prassi abituale tra insegnanti, famiglie, studenti ecc. Del resto, è probabile che a nessuno faccia piacere essere giudicato da altri, soprattutto quando il giudizio è negativo, e anche questa circostanza può suscitare reazioni che possono apparire eccessive e, in particolare, provocare nuove repliche stizzite, controversie infinite e così via.

Ciò accade in particolare nella scuola italiana dove, in sostanza, la vecchia valenza moralistica della valutazione tradizionale, in fondo, non è mai stata superata veramente. Crediamo che un intervento specifico in questo dibattito non sia compito adeguato al presente tipo di pubblicazione: in un manuale di Didattica speciale il tema della valutazione va trattato, ma non per schierarsi o per cercare di comporre discussioni che non si riescono a risolvere altrove. In questa sede è necessario affrontare l'argomento cercando di dare un punto di vista e indicazioni utili all'impiego della valutazione come strumento formativo e regolativo, nel caso di processi di apprendimento che vedano protagonisti allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi. Per questo le discussioni più legate agli aspetti generali resteranno solo sullo sfondo.

Per quanto concerne la valutazione degli allievi con problemi nell'apprendimento, la prima attenzione da mettere in atto è proprio quella di evitare di attribuire la vecchia va-

lenza moralistica che la valutazione ha un po' da sempre. Nel caso di questi allievi, infatti, essa tende a fuorviare il processo di apprendimento ancor più che nel caso generale.

In origine, infatti, la valutazione trovava la sua ragion d'essere nella didattica per contenuti di conoscenza: la forma di insegnamento, in altri termini, che si fondava sul modello elaborato da Johann Friedrich Herbart¹, già esaminato², secondo il quale gli studenti devono apprendere i contenuti fondamentali di ogni singola materia sulla base delle necessità intrinseche alla materia stessa; lo studente può soltanto adeguarsi. I concetti di stile di apprendimento, personalizzazione dell'insegnamento, obiettivo formativo e così via, naturalmente, erano tutti ancora ben lontani dalla riflessione didattica. Come s'è detto, il modello didattico per contenuti di conoscenza è impostato sulla lezione frontale, scandita da cinque momenti: preparazione, esposizione, spiegazione, applicazione, sintesi. Proprio in quest'ultima fase interviene la valutazione: l'allievo, dopo aver seguito esposizione e spiegazione dell'insegnante e dopo aver applicato in esercitazioni e compiti scritti quanto ascoltato, deve cercare di sintetizzare ciò che ha appreso per lo più attraverso un'esposizione orale oppure, anche se meno frequentemente, per mezzo di una prova scritta. Il ruolo dell'allievo nel processo, in altri termini, è di mero adeguamento a regole di apprendimento dettate dalla logica interna della materia, conosciute e applicate dall'insegnante, cui non si può far altro che conformarsi. Il processo di valutazione, in tal modo, si riduce alla semplice verifica dell'effettiva conoscenza, da parte dell'allievo, di un contenuto della disciplina di studio trasmesso, appunto, secondo la metodologia sopra ricordata. In questo contesto la valutazione, perciò, è costituita, nella sostanza, dalla comparazione e dal riconoscimento della congruità tra la sintesi orale o scritta prodotta dall'allievo e la sintesi che l'insegnante si attende come risultato del processo. Ciò avveniva già tradizionalmente, ben prima che si diffondessero i modelli didattici per obiettivi, curricolare, *mastery learning* ecc. In altri termini, la sintesi dell'apprendimento operata dall'allievo viene valutata in funzione della sua vicinanza o lontananza rispetto alle attese.

A quell'epoca la concezione dell'intelligenza umana, inoltre, era legata concettualmente allo sviluppo dell'organismo: essa era concepita come il frutto di un mero processo biologico di sviluppo della specie umana. Nella sostanza, le capacità intellettive di un soggetto erano collegate allo sviluppo dell'organismo di quest'ultimo, così che a un'età anagrafica non poteva che corrispondere uno sviluppo cognitivo correlato. I programmi scolastici suddivisi anno per anno, pertanto, erano concepiti come l'elenco di ciò che gli allievi erano in grado di apprendere a ciascuna specifica età. Sul piano della valutazione la conseguenza è evidente: se l'allievo apprende ciò che è previsto, ha fatto quel che deve; se non apprende significa che non ha fatto quel che avrebbe potuto e, soprattutto, dovuto fare. Da qui la tradizionale valenza moralistica della valutazione, concepita come premio-castigo nei confronti della «quantità» d'impegno messo dall'allievo nel lavoro scolastico. Un «bel voto» corrispondeva a un premio e spesso veniva associato dalle famiglie a veri e propri regali. Al contrario, un «brutto voto» veniva considerato un castigo e spesso associato a punizioni o negazione di regali già promessi e così via, perché l'allievo non si era impegnato, non aveva fatto il suo dovere, non aveva mostrato diligenza, sollecitudine, zelo ecc. Naturalmente, nel momento in cui la scuola perde stima e considerazione, come nella nostra epoca, vi è il rifiuto della valutazione perché non si riconosce più l'autorità del valutatore e persino il suo diritto di valutare alcunché.

È importante, perciò, cercare di trovare un significato autentico alla valutazione, ossia non solo trovare i motivi di insoddisfazione e di difficoltà, ma anche individuare ragioni di validità e utilità di un processo che non è a sé stante ma, com'è evidente, è fortemente connesso al processo di apprendimento-insegnamento. Non è soltanto un problema di strumenti di valutazione o di modalità di espressione. Del resto, soprattutto a partire dagli anni Sessanta, i problemi messi in luce rispetto alla valutazione dell'apprendimento sono stati diffusamente dibattuti e analizzati. Nel tempo i contributi alla discussione hanno costituito un *corpus* esteso. Come s'è detto, però, non possiamo e non intendiamo, in questa sede, entrare in tali sviluppi del dibattito e delle ricerche di fondamenti teorici. Il nostro intendimento è individuare funzioni e opportunità, in particolare nel caso di allievi con problemi nell'apprendimento; cogliere degli elementi che possano contribuire a chiarire alcune delle criticità principali e precisare alcuni aspetti per l'impiego della valutazione nel caso di allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi.

In passato, infatti, il dibattito docimologico ha condotto, com'è noto, a conclusioni tra loro diametralmente antitetiche: dal concepire la valutazione stessa come un'azione impossibile sino, all'opposto, alla proposta di strumenti di misurazione considerati precisi e oggettivi da chi li presenta, come per esempio per le prove standardizzate. In ogni caso, le forme tradizionali di valutazione, tanto quelle riferite alla didattica per contenuti di conoscenza, quanto quelle relative alla didattica per obiettivi, sopra ricordate, appaiono circoscritte a un solo aspetto e neppure a quello più importante dell'apprendimento: le conoscenze, appunto. Tutti gli strumenti di valutazione riferiti alle sopra citate forme di valutazione, infatti, hanno in genere un unico scopo: verificare la capacità dell'allievo di «ripetere» oralmente o per iscritto quel che ha imparato dalla lezione dell'insegnante. È un po' come se si ritenesse che l'apprendimento fosse un semplice travaso di conoscenze da un intelletto pieno a un intelletto vuoto: per dimostrare di averlo riempito, l'allievo doveva «ripetere la lezione» nel modo più vicino possibile a come si aspettava l'insegnante.

Se interrogazioni o compiti in classe tradizionali erano esposti alle singolarità e all'estro, per così dire, dell'insegnante, anche la proposta di prove oggettive standardizzate, in modo da rendere ininfluente il ruolo del valutatore, nella sostanza mirava solo a verificare le conoscenze possedute dal soggetto e non altro. Individuando in modo inequivocabile la risposta esatta tra quelle proposte a una domanda, l'allievo non dimostrava altro che le conoscenze possedute anche se, come ha dimostrato il dibattito negli anni, quel tipo di prove sono tutt'altro che oggettive e non sono affatto in grado di consentire una misurazione delle conoscenze possedute. Sul fondamento dell'originaria impostazione comportamentista, peraltro, lo scopo di questa forma di valutazione era accertare il raggiungimento o meno dell'obiettivo per dar luogo, immediatamente dopo, a interventi di rinforzo positivo o negativo secondo una programmazione stabilita in precedenza e uguale per tutti. In questo senso, il soggetto è e rimane estraneo a un processo al quale deve soltanto adeguarsi, in modo analogo a quanto avveniva già nella didattica per contenuti, al punto che nell'idea di istruzione programmata, la programmazione stessa è appannaggio di tecnici esperti della disciplina e non degli insegnanti i quali, al contrario, vengono ridotti al mero ruolo di esecutori di procedimenti studiati e messi a punto da «altri» in modo puramente teorico, senza essere a conoscenza né delle persone coinvolte nel processo reale, né delle loro caratteristiche personali, né degli avvenimenti reali che accado-

no durante l'attività e i significati che le persone attribuiscono a ciò che fanno. Tra le opinioni più radicali, com'è ben risaputo, **Burrhus Skinner** sosteneva persino che l'esecuzione dell'attività didattica e anche della valutazione dovesse essere affidata a una macchina: l'arcinota *teaching machine*, appunto, che sarebbe risultata in grado di evitare gli errori che normalmente compiono gli insegnanti in quanto esseri umani³.

Proprio a questo proposito, invece, l'esperienza di integrazione nella scuola italiana ha dimostrato la grave insufficienza di tale impostazione; gli allievi con disabilità, partecipando alle attività nella scuola comune, hanno dimostrato la verità di ciò che afferma in particolare Howard Gardner⁴: l'errore più grande che si possa compiere è pensare che tutti apprendano allo stesso modo, che apprendendo tutti compiano gli stessi errori e che lo stesso errore possa essere superato allo stesso modo da tutti. In realtà, come già aveva individuato Jerome Bruner sin dagli anni Sessanta⁵, ciascuno ha un proprio stile di apprendimento, per cui ognuno apprende in modo personale e differente da ogni altro. Egli afferma, infatti, che il soggetto costruisce la realtà per mezzo del processo del conoscere e sottolinea come questo sia condizionato non solo dalle scienze, ma anche dal linguaggio, dalla letteratura e dall'arte. Da ciò discende il problema di come l'insegnante comunichi la conoscenza all'allievo e di come, soprattutto, conduca il soggetto in formazione a costruirsi una realtà sul suo proprio metro. Se la mano destra, infatti, rappresenta l'ordine, la legalità, la logica, allora essa interpreta colui che agisce. La mano sinistra, al contrario, rappresenta il disordine, la creatività, l'arte e interpreta colui che sogna. Il poeta e lo scienziato, tuttavia, non vivono agli antipodi: la separazione dei due modi di conoscere è artificiosa. La logica, infatti, non può riuscire a esplorare tutte le vie di accesso alla psiche: la metafora, ovvero lo strumento conoscitivo offerto dalla mano sinistra, consente felici ipotesi e fortunate intuizioni e si

I PROTAGONISTI

Burrhus Skinner (1904-1990)

Burrhus Frederic Skinner, psicologo statunitense, è noto per essere uno dei più radicali esponenti del comportamentismo. Suscitò accese polemiche e gravi riserve sulla validità delle sue teorie sulla trasposizione alla mente umana delle conclusioni ottenute dall'osservazione degli animali. Fu artefice del passaggio concettuale dal condizionamento classico al condizionamento operante, nel tentativo di dare spiegazione ai comportamenti umani complessi, non riconducibili direttamente alle operazioni più semplici messe in atto dagli animali. Mentre nel condizionamento classico, descritto da Watson, Thorndike, Pavlov, questo avviene collegando uno stimolo, di per sé neutro, con una ricompensa o una punizione, nel condizionamento operante il rinforzo premia il comportamento volontario del soggetto che, presumibilmente, tenderà a ripetere la reazione premiata. Non sono pertanto previsti l'errore e la sua punizione. Sul piano didattico ciò dà luogo all'istruzione programmata, attraverso cui l'intervento didattico viene reso scientifico «costruendo» il soggetto discente, mediante un procedimento lineare di condizionamenti operanti e rinforzanti tali da convertirsi in condotte replicabili, decifrabili e realizzabili in laboratorio. I soggetti che apprendono devono replicare le sole condotte accuratamente e preventivamente programmate, così che l'errore non possa accadere. Quest'ultimo non può essere utilizzato né essere considerato utilizzabile in nessun caso e in nessuna forma. Da ciò discende l'idea secondo la quale questa procedura trova la sede più appropriata in una macchina, la *teaching machine*, che risulterebbe in grado di evitare gli errori che possono compiere di norma gli esseri umani, come gli insegnanti.

traduce nell'attività unificatrice, ovvero nelle sintesi operate dal poeta che guarda obliquamente piuttosto che direttamente. Ciascuno, perciò, impiega entrambe le forme di pensiero in combinazioni differenti a seconda degli apprendimenti, dei momenti, delle situazioni, delle interazioni con gli altri, degli incontri con gli educatori e così via.

Per questo motivo, a maggior ragione, le prove standardizzate, uguali per tutti, difficilmente possono darci un quadro esatto ed esaustivo dalla situazione di apprendimento di un allievo. Tutte queste prove, soprattutto, mai ci daranno indicazioni su ciò che Bruner definisce «costruzione» e, in particolare, «costruzione sociale» della conoscenza. È ormai un dato acquisito del dibattito, infatti, che l'apprendimento, lungi dall'essere un semplice travaso di conoscenza, è in realtà un processo molto complesso di costruzione e sviluppo della conoscenza in rapporto alla cultura di riferimento che costituisce il sostrato su cui si fonda la relazione tra coloro che apprendono, in collaborazione tra loro, e chi aiuta e favorisce l'apprendimento stesso, «mediando» il rapporto tra i soggetti, tra l'ambiente e i soggetti, tra la cultura e i soggetti stessi. Una vita non è una registrazione su una cartella clinica, afferma Bruner⁶, ma non è neppure una prova oggettiva o una valutazione certificativo-comunicativa. Non può essere sufficiente programmare una batteria di esercitazioni graduate, né farle eseguire e valutare con la precisione di un computer; ci deve essere anche il racconto di una storia in comune condivisa tra gli alunni e gli insegnanti, per dare un senso alla fatica e all'impegno di tutti. Ma proprio quest'impegno educativo e didattico di ciascuno, allora, non può essere altro che trovare, nella propria riflessione e nella propria attività, una modalità di dialogo che consenta a ogni studente e a ogni educatore di individuare un significato che permetta a ciascuno di essere appieno persona, di fronte alla propria realtà.

7.2 Per una valutazione autentica

In questo contesto diviene fondamentale non semplicemente ciò che un soggetto «sa», ma la sua capacità di utilizzare ciò che sa nelle situazioni reali. Non si tratta, quindi, di semplice «saper fare», il *know how* costituito ancora solo da conoscenze teoriche, dichiarative o procedurali. Si tratta, invece, di favorire lo sviluppo di autentiche competenze, ossia di sviluppare nel soggetto il suo «essere in grado di agire nelle situazioni date». Da qui consegue una valutazione che, perciò, non si propone di verificare quel che l'allievo «sa» ma quel che «sa fare con quel che sa», secondo la celeberrima espressione di **Grant Wiggins**⁷,

I PROTAGONISTI

Grant Wiggins (1950-vivente)

Grant Wiggins è noto per la sua attività di studio e riforma della valutazione. In particolare, è lo studioso statunitense che ha proposto la cosiddetta «valutazione autentica», ossia una modalità di valutazione dell'apprendimento che considera la prestazione del soggetto in un più ampio contesto di valutazione educativa. Si tratta di una forma di valutazione svolta durante attività reali e non formali, che coinvolgano il soggetto e lo sollecitino a impiegare effettivamente le proprie capacità. Non, dunque, valutare quel che l'allievo «sa», ma quel che «sa fare con quel che sa».

elaborata insieme con la proposta di «valutazione autentica». Da ciò discende anche la necessità di utilizzare modalità di valutazione diverse dalla prova di verifica, per quanto innovativa quest'ultima possa essere. Per valutare la competenza di un soggetto in formazione, infatti, non è possibile l'impiego di una singola prova di verifica e neppure di una serie di prove, anche se ben organizzate e conseguenti tra loro.

Al contrario, una competenza può essere riscontrata soltanto durante un'azione reale, in una situazione vera, fondata su un interesse autentico del soggetto per portare a termine un impegno che abbia un significato e una ricaduta sulla vita reale della persona. Una prova di verifica, qualunque essa sia, in realtà è sempre, appunto, una «prova formale», ovvero falsa. La formalità della prova stessa, cioè, inficia il risultato: è presumibile che ben difficilmente qualcuno impegni tutto se stesso e le sue capacità in un'impresa che, dichiaratamente e manifestamente, è finta e falsa, senza alcun rapporto con la vita reale delle persone.

In genere le persone si impegnano allo spasimo, attivando tutte le proprie possibilità, nelle situazioni in cui percepiscono la propria vita in pericolo o almeno in difficoltà, oppure quando si intravedono progressi, miglioramenti, quando l'attività svolta, cioè, riveste un ruolo e un significato importanti per la persona stessa e così via. Quando qualcosa appare come puramente formale, tutto ciò difficilmente può accadere.

In secondo luogo, la prova formale è una prova che, appunto, ha una sua logica intrinseca, un carattere particolare, nello svolgimento della quale la persona è consapevole del fatto che sarà giudicata per la sua prestazione e che otterrà una valutazione sulla base di ciò che avrà prodotto. In altre parole, la formalità stessa della prova modifica la condizione morale e psicologica della persona, il suo stato d'animo, inducendo nel soggetto uno stato di agitazione, emozione, ansia ecc. provocato dal dover sostenere la prova stessa: questi stati d'animo, naturalmente, vanno a incidere sulle capacità del soggetto. Vi è senz'altro qualcuno che, messo in una situazione di pressione psicologica, reagisce dando il meglio di se stesso: per esempio, per alcuni atleti il clima di una competizione importante, come la tensione per una finale olimpica, costituisce uno sprone che permette di raggiungere i risultati desiderati. Per la maggior parte delle persone, tuttavia, ciò non accade: è noto che alcuni atleti ottengono prestazioni migliori in allenamento che in gara, oppure che spesso i favoriti per la vittoria deludono clamorosamente solo per ragioni emotive, per la cosiddetta «paura di vincere». Del resto, raramente in una finale olimpica si stabiliscono nuovi record, così come altrettanto difficilmente in occasione della finale dei campionati del mondo di calcio viene giocata una gran bella partita e così via. Ciò accade perché i fattori emotivo-affettivi scatenati dalla situazione vanno a interferire anche gravemente con i fattori cognitivi che dovrebbero sottostare alla prestazione. È la situazione provata un po' da tutti prima di un esame: la sensazione di aver dimenticato tutto. Com'è noto, può accadere proprio che una persona, che pur ha studiato e si è preparata a dovere, al momento dell'interrogazione non riesca a rispondere alle domande. In casi simili, ovviamente, significa che i fattori emotivo-affettivi hanno persino azzerato quelli cognitivi. Non è, del resto, un fenomeno raro: i luoghi pubblici, dove si prevedono assembramenti di folle consistenti, prevedono vie di fuga semplici, lineari e obbligate perché non è assolutamente possibile immaginare che una folla in preda al panico possa defluire in modo razionale da un luogo in caso di pericolo imminente. Al contrario, com'è

noto, in caso di tragedie, spesso i morti e i feriti vengono provocati più dall'irrazionalità dei movimenti della folla che non dall'evento stesso che ha provocato il panico.

Nei confronti delle prove formali si tratta di un fenomeno del tutto analogo, anche se meno visibile di quelli che coinvolgono i grandi numeri. Ciò non significa, com'è ovvio, che non si debbano mai somministrare prove agli allievi, anche perché se le persone mai si abituano ad affrontare la tensione, mai imparano a vincerla e superarla. Significa, invece, che non è possibile considerare gli esiti delle prove come risultati certi e, soprattutto, utili per regolare il lavoro scolastico. Questo avviene anche perché, com'è noto, il fatto di riuscire a rispondere alle prove formali, comprese quelle standardizzate, non significa affatto padroneggiare la disciplina e neppure aver memorizzato le conoscenze. Anzitutto in queste prove è molto più facile copiare e suggerire le risposte, così come risulta possibile tirare a indovinare. Nessuno può effettivamente sapere se e quanto possano dissuadere il singolo soggetto i disincentivi previsti che penalizzano le risposte errate rispetto a quelle non date. In questo modo le cosiddette prove oggettive risultano elementi di una valutazione altamente arbitraria che con scarsa probabilità può dare un quadro reale dell'apprendimento dell'allievo. Del resto, negli Stati Uniti d'America è stato studiato approfonditamente il cosiddetto «**effetto Flynn**». Poiché da decenni negli USA i test sul QI, ottenuti con prove appunto standardizzate, vengono utilizzati per selezionare le persone a scuola, sul lavoro e un po' per tutte le attività, la massa di dati a disposizione sul tema consente di ragionare sui grandi numeri più che altrove. L'effetto, studiato fin dagli anni Ottanta da James R. Flynn⁸, consiste nel fatto che, con il passare dei decenni e con il passaggio da una generazione all'altra, le persone cui vengono somministrati i test ottengono QI sempre più alti, con una progressione sostanzialmente continua e lineare, indipendentemente dalla cultura di riferimento: circa tre punti di QI ogni decennio negli USA. Ciò fino al punto che quasi nessuna delle prove di coloro cui sono state somministrate le prime versioni della *Stanford-Binet Intelligence Scale* negli anni Trenta del secolo scorso⁹, corrette con le mediane di oggi, potrebbe trovarsi nel quarto superiore mentre, al contrario, almeno un quarto delle prove di allora oggi sarebbe tra le più carenti di intelligenza. Tutto questo non corrisponde a un aumento reale dell'intelli-

LA DEFINIZIONE

Effetto Flynn

L'effetto Flynn consiste nell'aumento, costante nel tempo, del valore del quoziente intellettivo medio della popolazione, come risultato della somministrazione di test. Il fenomeno è stato messo in luce da James R. Flynn nei suoi studi svolti a partire dagli anni Ottanta. Individuato in molti Paesi differenti e presso popolazioni molto diverse tra loro, l'effetto Flynn appare in tutta evidenza indifferente alla cultura di riferimento. Rileggendo i dati accumulati dagli anni Trenta in poi, lo studioso americano considerò come il valore del QI si fosse sempre accresciuto nel tempo, senza eccezioni. La conclusione degli studi di Flynn fu che un cambiamento così veloce nel tempo non poteva essere indotto dalla mutazione genetica ma dall'apprendimento: sottoponendosi alle prove, i soggetti imparano a rispondere alle domande come previsto da chi ha ideato i test medesimi, allo stesso modo degli atleti che, attraverso allenamenti specifici, migliorano la propria tecnica e le proprie prestazioni.

genza dei singoli membri della specie umana. Lo stesso Flynn afferma, infatti, che il fenomeno non può avere spiegazioni genetiche, in quanto queste ultime hanno bisogno di molte centinaia di anni per mostrare i primi effetti. Molto più semplicemente questo fenomeno significa che le persone, nel tempo, hanno imparato a rispondere alle domande, fin da bambini, anche in virtù dell'importanza attribuita ai punteggi ottenuti in un ambiente culturale che conferisce tanto potere di discriminazione all'esito delle prove. Negli USA, infatti, qualunque attività di solito inizia con una selezione fondata su questi test. Ciò che risulta, pertanto, ha ben poco a che spartire con l'intelligenza delle persone, tanto meno con una sua presunta oggettività di misurazione, ma rappresenta soltanto la capacità di indovinare quale risposta si aspetta chi ha inventato la domanda.

Ciò significa anche, in sostanza, che chi riesce a rispondere brillantemente a test oppure a prove formali in genere, in realtà non necessariamente è in grado di impiegare le conoscenze in modo altrettanto eccellente. Del resto, qualcuno affiderebbe mai un intervento di cardiocirurgia, per esempio il *by-pass* alle coronarie di un malato grave, a uno studente in medicina del secondo anno, solo perché questi ha risposto brillantemente a una serie di domande su come si pratica l'intervento? No, senza dubbio, proprio perché tutti sappiamo che quel che è necessario per condurre a termine positivamente l'azione reale è ben diverso da quel che serve per indovinare le risposte alle domande, esatte o presunte tali da parte dell'estensore del test.

Wiggins, come s'è già fatto cenno, ha proposto la cosiddetta «valutazione autentica» come alternativa sia alla valutazione relativa alla didattica per contenuti, sia a quella per obiettivi. Essa, com'è noto, poggia su un'attività reale dell'allievo, in relazione all'apprendimento specifico che si intende e non, appunto, su una prova formale. Ciò perché la valutazione non può essere rivolta a concetti e principi considerati singolarmente oppure a fatti avulsi dal contesto e dall'esistenza reale.

Perché la valutazione sia autentica, appunto, deve valutare le effettive capacità di pensiero, ragionamento, creatività, soluzione dei problemi: tutto, però, in situazioni di vita vere e reali. In questo senso, per sapere quale apprendimento l'allievo ha acquisito e quali capacità ha sviluppato, non è importante che egli riconosca la verità o la falsità di affermazioni estrapolate e contrapposte l'una all'altra e neppure il numero di volte in cui riesce in questo esercizio rispetto al gruppo classe o agli standard internazionali.

È del resto un dato ormai assodato delle ricerche che l'apprendimento avviene di più e meglio quando il soggetto agisce in situazioni reali, operando per finalità effettive e autentiche, rispetto a quanto è possibile apprendere in momenti e attività decontestualizzati, puramente formali e privi di rapporti con la realtà. È noto, inoltre, come Carl Rogers¹⁰, già negli anni Sessanta del secolo scorso, affermasse proprio che il formalismo dell'insegnamento nella scuola tende a demotivare l'allievo allo studio, a togliergli il desiderio di imparare, di conoscere e la curiosità di apprendere novità e darsi spiegazioni, che sono invece, di norma, motivazioni interiori caratteristiche dei soggetti più giovani. Queste stesse qualità dell'essere umano, tuttavia, sono quelle che consentono all'individuo di conseguire e dimostrare l'apprendimento in contesti e in momenti non previsti dall'organizzazione.

La rielaborazione dell'esperienza, la sua comprensione, il riuscire a collegare la nuova informazione con le conoscenze pregresse, ma anche la concettualizzazione dell'ap-

prendimento, stabilire un rapporto tra i nuovi concetti rielaborati e le strutture mentali preesistenti, non necessariamente sono accadimenti che intervengano proprio in classe e giustappunto nel momento previsto. Anche la valutazione dell'apprendimento, di conseguenza, deve essere svolta non in modo artefatto e puramente formale, ma mediante lo svolgimento di attività reali che richiedano capacità di pensiero, analisi, formulazione di ipotesi, scelta, inventiva ecc.

La valutazione autentica, pertanto, va orientata all'esame del ragionamento e del pensiero critico, della capacità di affrontare la complessità della vita reale, di riflessione metacognitiva, di collaborazione con gli altri, di generalizzare, di trasferire e di utilizzare le conoscenze acquisite in contesti reali e così via.

La valutazione autentica si compie, pertanto, nell'osservazione del lavoro che le persone riescono ad attuare nelle situazioni concrete: in questo modo essa considera se l'allievo è in grado di impiegare in modo intelligente quel che ha imparato non solo nelle situazioni analoghe ma, soprattutto, in situazioni nuove e diverse rispetto a quelle nelle quali ha fatto proprio l'apprendimento.

La valutazione, perciò, non si fonda sul semplice ricordo di contenuti di conoscenza, ma sull'osservazione dell'allievo mentre utilizza le sue conoscenze in compiti e funzioni che richiedono la capacità, appunto, di applicare le conoscenze nelle situazioni reali, in cui è necessario avvalersi di processi cognitivi complessi, difficoltosi, astratti. Per questo essa avviene in situazioni nelle quali l'individuo ha ragioni personali per impegnarsi, uno scopo, un'intenzione precisa, una volontà consapevole e manifesta. Tutto si svolge, cioè, in presenza di quegli elementi che caratterizzano le azioni umane vere e autentiche.

Si tratta, quindi, di una forma di valutazione che mira a permettere l'individuazione della situazione in cui si trova l'allievo rispetto al processo di apprendimento, ossia in grado di dare indicazioni agli insegnanti su come correggere e sviluppare il processo, ma anche agli allievi, attraverso l'autovalutazione, su come modificare il proprio processo di apprendimento; del resto anche l'autovalutazione del processo è ormai considerata un elemento imprescindibile dell'apprendimento stesso.

7.3 Impiego e finalità della valutazione

È necessario chiarire, a questo proposito, quale sia l'impiego che vogliamo fare della valutazione, in particolare nel caso dei processi di apprendimento degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi. Non ci si può proporre di valutare, infatti, solamente ciò che sino a oggi il soggetto ha appreso, fine a se stesso, e neppure di verificare il semplice possesso di prerequisiti considerati indispensabili per iniziare un'attività. Queste funzioni tradizionali della valutazione non sono in grado di reggere il rapporto con la situazione attuale e le esigenze di personalizzazione didattica. La valutazione deve essere utile per riuscire a predisporre le attività in modo adeguato alle condizioni di ciascun allievo.

Per questo motivo la funzione principale dovrà essere quella di individuare non il limite massimo cui il soggetto potrà mai giungere, ma ciò che è possibile sollecitare e sviluppare a breve termine, ossia quali possano essere le potenzialità immediate, i progressi delle capacità dell'allievo oggi possibili che, una volta raggiunti, creeranno nuove

e maggiori possibilità di sviluppo. Per questa ragione il potenziale individuale non può e non potrà mai essere misurato con una valutazione statica delle capacità già presenti nel soggetto, ma può essere valutato soltanto attraverso un processo attivo, come proposto da Reuven Feuerstein¹¹.

Ciò, in particolare, tenendo conto del fatto che l'essere umano, ma anche più nello specifico il sistema nervoso centrale, è un sistema complesso, in cui ogni capacità non sussiste in modo indipendente e separato dalle altre. Non esiste una componente gerarchica che svolga una funzione di «supervisione». Al contrario, è un sistema globale che si auto-organizza, è auto-regolante e auto-perpetuante, all'interno del quale ogni capacità agisce in modo ampio e non contenuto in ambiti specifici, così come ognuna interagisce con tutte le altre e con l'insieme nel suo complesso. Da qui, anzitutto, la plasticità e la dinamicità dell'intelligenza umana, ma anche l'impossibilità di valutare le singole capacità senza considerare le interazioni con le altre, presupponendo erroneamente che queste siano ininfluenti, che si possano misurare le abilità carenti in modo isolato o che le organizzazioni e i processi siano lineari e uguali per tutti. In altre parole, è importante impiegare metodi di valutazione e strumenti didattici per avvalersi appieno dell'intrinseca flessibilità cognitiva di ogni essere umano, ovvero la sua capacità di imparare, sempre presente al di là delle condizioni pur difficili nelle quali il soggetto può trovarsi, per costruire su quelle capacità il miglioramento della persona.

Non esiste un limite oltre al quale la persona non possa più sviluppare le proprie capacità: ciò, naturalmente, non va inteso nel senso che chiunque possa apprendere qualunque cosa in qualunque momento, ma nel senso che chiunque possa migliorare rispetto alla condizione nella quale si trova e che questo stesso miglioramento crei le condizioni per ulteriori miglioramenti. Il vero limite allo sviluppo di un soggetto in formazione viene posto dall'adulto educatore, quando questi non crede più nelle possibilità del soggetto stesso, quando, cioè, smette di sollecitare e di favorire lo sviluppo del soggetto nella convinzione errata che il progresso non sia possibile. Proprio per questo risultano molto gravi tutte le posizioni che si fondano su teorie che danno importanza alla misurazione, all'attendibilità, alla predicibilità e al pensiero lineare, con la convinzione che queste qualità riflettano il mondo fenomenico¹². In questo modo, invece, tutta la complessità dell'essere umano e dei processi cognitivi viene annullata in un colpo solo. Il procedimento tradizionale, infatti, consiste nel confrontare il rendimento di un singolo soggetto agli standard normativi. Ciò significa che le persone vengono confrontate tra loro sotto il profilo della padronanza relativa dei prodotti dell'apprendimento precedente. Una valutazione di questo tipo si fonda sul presupposto che le persone, messe a confronto, abbiano avuto pari opportunità nell'apprendimento, una premessa evidentemente falsa e insostenibile, che compromette tutti i ragionamenti e i risultati successivi¹³. I vari soggetti, peraltro, possono avere una diversa reattività e sensibilità al cambiamento. Una persona, in altre parole, può richiedere uno stimolo più potente per dare origine a una reazione alla situazione ambientale oppure un individuo, al contrario, può rispondere a uno stimolo in modo più rapido rispetto ad altri. È possibile, peraltro, che ci siano diversità fondamentali anche nella capacità di modificare il comportamento in modo opportuno e adeguato in conseguenza dell'esperienza.

Per questa ragione, secondo Feuerstein, nella valutazione del potenziale della modificabilità, è necessario focalizzare l'attenzione sulle funzioni cognitive direttamente responsabili delle carenze. Senza dubbio queste ultime possono rivelarsi in momenti diversi dell'atto mentale, così come possono essere attribuite non solo a fattori cognitivi ma anche motivazionali ed emozionali. In quest'ultimo caso, in tutta evidenza, la mancata prestazione standard non può essere considerata necessariamente la conseguenza di una carenza di capacità intellettuale dell'individuo. Per questa ragione Feuerstein, com'è noto, propone una procedura dinamica di test, denominata LPAD (*Learning Potential Assessment Device*), che mira a valutare cinque caratteristiche¹⁴:

1. la modificabilità dell'individuo di fronte a condizioni specificamente designate a produrre cambiamenti;
2. il grado di modificabilità dell'esaminato, inteso come i livelli di funzionamento a cui può accedere e l'importanza dei livelli raggiunti nella gerarchia delle operazioni cognitive (da quelle di tipo percettivo a quelle di ordine superiore);
3. la quantità di investimento (insegnamento, terapia, durata del trattamento ecc.) necessaria per produrre e conservare un cambiamento di entità e di genere significativi;
4. il significato del cambiamento in una determinata area per altri ambiti generali di funzionamento. In altre parole, in quale misura i modelli di funzionamento acquisiti nel processo di valutazione-*training* possono essere applicati in aree diverse rispetto a quella dello specifico *training* sperimentato;
5. l'identificazione delle modalità preferenziali dell'individuo, rappresentative delle aree di relativa forza o debolezza, sia nei termini di un inventario delle risposte già presenti, sia dal punto di vista delle strategie preferite per conseguire la modificazione desiderata nel modo più efficiente ed economico.

Con l'LPAD, cioè, si opera una valutazione della modificabilità dell'apprendimento in generale, andando a verificare la propensione del soggetto ad acquisire un certo principio, una disposizione nei confronti dell'apprendimento, un'abilità o un atteggiamento particolari, in funzione del compito e degli obiettivi assunti dal soggetto stesso. Ciò in seguito a una valutazione e a un'osservazione preliminari delle funzioni cognitive carenti. Questa modalità di valutazione si fonda, cioè, sulla concezione che la persona sia un sistema aperto, che può manifestare cambiamenti significativi in seguito all'esposizione diretta a stimoli esterni e/o interni.

Il grado di possibilità di modificabilità individuale mediante questa esposizione, però, non è dipendente da caratteristiche intrinseche del soggetto, ma è una funzione della quantità e della qualità dell'esperienza di apprendimento mediato¹⁵. Si può verificare la modificabilità del soggetto, in altre parole, soltanto attraverso l'impiego di una valutazione dinamica, costruita in modo da compensare il retroterra insufficiente di esperienza, con un intervento preparato e specifico, in modo da fornire al soggetto la possibilità di dimostrare lo sviluppo graduale delle sue capacità, in seguito, appunto, all'intervento a ciò finalizzato.

La valutazione della modificabilità, così come dell'investimento di insegnamento indispensabile per indurre il cambiamento, avviene attraverso l'osservazione della capa-

cità del soggetto di comprendere e, successivamente, impiegare le nuove abilità per svolgere una molteplicità di compiti gradualmente sempre più dissimili da quello che è stato impiegato per insegnare il principio. Al tempo stesso, il livello del cambiamento reale viene valutato attraverso lo sviluppo di modelli di comportamento dimostratisi efficienti in aree diverse da quelle modificate attivamente con il processo di *training*. Ciò dimostra la generalizzabilità dell'apprendimento, così come la sua immissione e il suo inquadramento negli schemi strutturali del repertorio cognitivo dell'individuo¹⁶.

Merita sottolineare, a questo proposito, che se l'impiego dell'LPAD non è certo molto diffuso nelle scuole italiane, è senza dubbio, invece, largamente condivisa l'impostazione contraria alle teorie psicogenetiche e psicometriche. Proprio l'esperienza d'integrazione delle diversità nella scuola di tutti ha condotto la scuola italiana ad affrontare i cambiamenti della società e in particolare la condivisione delle diversità, anche molto ampie tra loro, spesso in solitudine, nel disinteresse o, peggio, nella disistima sociale generale per quanto realizzato in ambito scolastico.

Dagli anni Cinquanta e Sessanta in poi, la scuola italiana ha dovuto affrontare fenomeni di trasformazione sociale impressionanti: il passaggio dalla società soprattutto rurale e contadina a una per lo più urbana e industriale, le migrazioni interne dalle campagne alle città, dal Sud al Nord, dalle regioni del nord-est a quelle del nord-ovest, il lavoro femminile diffuso, la scolarità e l'istruzione di massa, l'avvento e lo strapotere dei nuovi mezzi di comunicazione di massa, la circolazione delle informazioni e delle conoscenze, il cambio repentino dei valori e delle tradizioni e così via, solo per evidenziare alcuni dei principali.

La convinzione di fondo della scuola come istituzione e di chi vi ha lavorato in tutti questi anni è stata sempre proprio la parità delle possibilità, ossia l'uguaglianza ontologica dell'essere umano, il valore della persona umana, al di là delle differenze individuali e delle difficoltà che la persona stessa può manifestare. Oltrepassate, appunto, le differenze somatiche e anche quelle originate dalla cultura, dalla tradizione e dall'educazione, tutti gli esseri umani valgono in egual modo proprio perché sono esseri umani. Quante maestre hanno insegnato agli alunni che l'ingegnere non è «più intelligente» del contadino, ma solo «più istruito» e che se il contadino fosse potuto andare a scuola, anziché dover andare nei campi a lavorare fin da bambino, avrebbe avuto la stessa istruzione dell'ingegnere? Cosa poteva significare questa considerazione, presente su tantissimi libri di lettura degli anni Sessanta (forse tutti), se non che gli esseri umani hanno tutti la stessa facoltà di apprendere, purché abbiano la possibilità di incontrare un mediatore efficace? Tutto questo significa che, fin d'allora, nella scuola italiana si insegnava che la differenza non è genetica bensì riguarda la storia della persona, che nessuno nasce predestinato con l'intelligenza per fare il contadino o l'ingegnere ma che sono le condizioni di vita che consentono o meno di ispirare e poi realizzare desideri, ambizioni, speranze come anche capacità, potenzialità e così via.

Ben a ragione, perciò, contemporaneamente allo sviluppo del processo d'integrazione, nella scuola italiana sono stati abbandonati i test sul QI, proprio perché inefficaci, inutili e fuorvianti. Anche per l'orientamento scolastico e professionale, giustamente, i test sono stati sostituiti da prove che possano promuovere la riflessione su se stessi, la conoscenza della propria personalità, inclinazioni, interessi autentici e così via.

7.4 *Responsabilità e competenze in merito alla valutazione degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi*

7.4.1 Il Collegio dei docenti

La responsabilità è collegiale da parte di tutti gli insegnanti della classe e della scuola, in ordine alla valutazione di tutti gli allievi.

È noto che la valutazione ricopre funzioni differenti e viene riconosciuta sotto forme diverse in conformità alla fase che l'attività didattica sta attraversando; a ciò si aggiungono le differenze giuridiche previste a seconda del fatto che l'allievo con disabilità, difficoltà e svantaggi frequenti la scuola dell'obbligo o la scuola secondaria superiore. Nonostante queste diversità, tuttavia, esistono alcuni tratti comuni imprescindibili da cui deve partire un'analisi del problema relativo alla valutazione degli alunni con problemi di apprendimento. La normativa fondamentale è costituita dalla Legge 30 ottobre 2008, n. 169, «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università», dal Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, «Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169». Per quanto riguarda gli allievi che la legge definisce «con bisogni educativi speciali», alle due disposizioni normative sopra citate vengono aggiunte alcune norme specifiche quali quelle contenute nella normativa già sopra ricordata.

A livello di istituto, infatti, si riconoscono specifiche responsabilità al Collegio dei docenti. Esso, nell'ambito della propria autonomia progettuale e di organizzazione dell'attività educativa e didattica, deve scegliere, adottare o costruire strumenti interni che abbiano carattere funzionale rispetto all'attività di valutazione e, più in generale, alla qualità dell'azione educativa. Per questo motivo anche le forme di valutazione degli allievi in difficoltà devono essere stabilite con chiarezza dal collegio, il quale, nel Piano dell'Offerta Formativa, deve porre alcune linee generali vincolanti per tutti i docenti: la valutazione deve avvenire sulla base degli elementi conoscitivi corrispondenti agli insegnamenti effettivamente impartiti e mediante prove di verifica opportune e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento.

La scuola, infatti, deve indirizzare il proprio intervento formativo tendendo verso la maturazione dell'alunno in tutte le direzioni realisticamente possibili. Nel Piano Educativo Individualizzato di ogni allievo con disabilità deve essere indicato per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici e quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline. Nei Piani Didattici Personalizzati per gli allievi con gli altri cosiddetti BES devono altresì essere previsti gli strumenti compensativi e le misure dispensative che, peraltro, devono essere indicati nelle certificazioni stesse e non possono essere scelti autonomamente dalla scuola.

La valutazione in itinere così come quella trimestrale o quadrimestrale non deve avvenire, perciò, avendo come riferimento il risultato medio della classe, ma riferendo più

correttamente il giudizio alle attese stabilite in base ai diritti e alle caratteristiche del singolo allievo. In particolare, se la disabilità è sensoriale oppure motoria, essa non può e non deve limitare i traguardi generali della formazione, pur comportando la rinuncia al perseguimento di qualche obiettivo specifico che non sia compatibile con il deficit (per esempio, si può essere costretti a prescindere dal valutare l'ascolto nel caso di un audioleso gravissimo o la lettura nel caso di un non vedente e così via).

Se la disabilità riguarda, invece, aspetti dello sviluppo cognitivo, i disturbi della relazione o altre patologie psichiatriche, lo sviluppo dell'alunno e la conseguente valutazione dovranno basarsi sulle risorse effettivamente presenti, tralasciando il perseguimento di obiettivi più complessi e non proponibili perché non adeguati alle reali caratteristiche attuali dell'allievo. Ciò è previsto anche dalla normativa sui cosiddetti BES in quanto, per esempio, non si valuta la lettura ad alta voce nel caso di dislessia, né tutte le attività individuate da misure dispensative, così come l'utilizzo degli strumenti compensativi non deve incidere sulla valutazione stessa.

Ciò è valido anche per la scuola secondaria di secondo grado per quegli allievi che non possono essere valutati secondo il sistema analogo a quello che riguarda tutti gli altri allievi; nella normativa sopra riportata si distingue, infatti, la valutazione di chi segue le attività comuni a tutti gli allievi, eventualmente con l'uso di particolari strumenti didattici appositamente individuati dai docenti nel caso di allievi con minorazioni fisiche e sensoriali oppure indicati nelle certificazioni dei cosiddetti BES, dalla valutazione di coloro che, invece, seguono un Piano Educativo Individualizzato in funzione di obiettivi didattici e formativi non riconducibili ai programmi ministeriali. Nel primo caso la valutazione avviene in modo identico a tutti gli altri allievi, nel secondo caso si valutano i risultati dell'apprendimento con l'attribuzione di voti che sono relativi unicamente allo svolgimento del Piano Educativo Individualizzato stesso e non alle Indicazioni nazionali per il curriculum. Tale valutazione ha valore legale solo ai fini della prosecuzione degli studi per il perseguimento degli obiettivi personalizzati: in base a ciò gli allievi possono essere ammessi alla frequenza all'anno successivo oppure dichiarati ripetenti; in questo caso è però possibile valutare i progressi degli apprendimenti dell'allievo in funzione degli obiettivi previsti per lui, utilizzando i criteri individuati per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

Gli allievi valutati in tal modo non possono, in ogni caso, essere ammessi all'esame di Stato finale nella scuola secondaria di secondo grado, poiché non hanno raggiunto un livello di preparazione conforme agli obiettivi didattici previsti dalle Indicazioni nazionali. La normativa prende in considerazione, tuttavia, la possibilità per un allievo valutato nella maniera suddetta, di tornare alla valutazione analogo a quella utilizzata per tutti gli altri allievi, qualora si accerti successivamente che il suo livello di apprendimento corrisponda agli obiettivi previsti dalle Indicazioni nazionali; ciò avviene sulla sola base della decisione del Consiglio di classe, senza necessità di esami di idoneità o altre prove.

Di tutte le considerazioni relative a questa concezione della valutazione, rispettosa delle caratteristiche individuali delle persone, è importante vi sia esplicito riferimento nel Piano dell'Offerta Formativa, perché essa sia resa un punto caratterizzante l'offerta formativa stessa della scuola, naturalmente impegnativo e vincolante per tutti coloro che operano nell'istituto.

Competenze specifiche del Collegio dei docenti in merito alla valutazione: quest'organo collegiale stabilisce le linee portanti della programmazione, esprimendole in un quadro di finalità riferibili a un sistema di valori inerenti alla promozione della persona nell'ambito della società e della cultura da questa espressa. Entro questa cornice definisce i criteri generali cui uniformare la valutazione analitica e globale degli alunni in coerenza con quanto programmato. Per questo motivo, è compito fondamentale del Collegio dei docenti scegliere, costruire e adottare gli strumenti interni di valutazione più consoni alle finalità generali stabilite e alla qualità dell'azione educativa in generale. A tale scopo, esso deve formulare i criteri per la rilevazione della condizione di ogni alunno nella dimensione cognitiva, affettiva e relazionale; propone interventi personalizzati adeguati; attiva un processo di ricerca sulle prove di verifica per garantirne l'affidabilità e la validità, sui criteri di valutazione delle stesse, nonché sui criteri per l'elaborazione del giudizio complessivo; promuove, infine, forme e occasioni di comunicazione alle famiglie sull'intero percorso di insegnamento-apprendimento e sui risultati conseguiti.

Nel complesso di queste attività connesse alla valutazione di tutti gli allievi, quelle relative agli alunni con problemi di apprendimento costituiscono un momento importante e qualificante del progetto educativo, sia per le difficoltà specifiche nella rilevazione, sia per i problemi di comunicazione che potrebbero manifestarsi tanto nei confronti dell'allievo stesso, quanto nei confronti della famiglia. È indispensabile, cioè, individuare forme di controllo e di comunicazione che esaltino la funzione educativo-formativa della valutazione, tenendo presenti le aspettative dell'alunno e dei genitori, l'impegno speso nelle attività, i progressi effettivamente raggiunti e così via.

Il Collegio dei docenti, pertanto, deve stabilire uno stretto collegamento tra la condizione dell'allievo, le sue caratteristiche personali, le sue qualità, gli stili di apprendimento, la sua situazione momentanea e così via, da un lato, 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, dall'altro, e coordinare tutto con il momento della valutazione, da non considerarsi più come a sé stante e in funzione moralistica, meramente descrittiva o selettiva, ma come momento di verifica dell'attività in corso di svolgimento o già svolta, come stimolo e indirizzo verso il perseguimento del massimo sviluppo possibile della capacità di ciascun allievo.

7.4.2 Il Consiglio di intersezione, interclasse, classe

Competenze specifiche del Consiglio di intersezione, interclasse o classe in merito alla valutazione: la programmazione educativa e didattica del Collegio dei docenti viene articolata e tradotta operativamente nella definizione, concordata nel Consiglio di intersezione, interclasse o classe, degli obiettivi generali i quali, essendo riferiti a orientamenti di vasta portata, dotati di ampio potere di trasferibilità, costituiscono la base della formazione degli allievi. Questa elaborazione analitica delle finalità generali diviene il quadro di riferimento vincolante per gli insegnanti, i quali devono ricondurre a essa la propria programmazione curricolare, sia per quanto riguarda gli aspetti generali, sia per ciò che concerne quelli più strettamente disciplinari. In questo contesto è indispensabile che il

Consiglio di intersezione, interclasse o classe stabilisca anche le modalità dell'osservazione e della verifica dei processi, dei risultati e dei criteri per la loro valutazione, gli interventi personalizzati e le modalità di raccolta di qualsiasi informazione utile all'adeguamento del progetto educativo e didattico riferito alla classe stessa.

Per evitare che la valutazione riproduca gli errori e i limiti che abbiamo sopra evidenziato, è importante che l'attenzione del Consiglio di intersezione, interclasse o classe sia tesa in particolare verso lo svolgimento di una funzione, al tempo stesso propositiva e di controllo, del processo che conduce allo sviluppo delle capacità e dell'apprendimento, attraverso le fasi della valutazione che possiamo sempre indicare con la terminologia tradizionale di valutazione «diagnostica, formativa e sommativa» purché, naturalmente, vi sia chiarezza e consapevolezza sul fatto che non esiste una cesura netta tra le singole fasi, perché ciascuna si lega, si coordina con tutte le altre e l'una spesso sfuma nell'altra, in quanto ognuna agisce sulle altre, le quali a loro volta retroagiscono su ciascuna altra fase e sull'insieme del processo di valutazione.

Nella sostanza, spesso, la separazione tra le fasi è molto più valida ed effettiva a livello concettuale che reale nella prassi. A ciò si deve aggiungere che il Consiglio deve elaborare le più opportune forme di comunicazione alle famiglie, nell'ambito di ciò che è stato previsto e codificato nel Piano dell'Offerta Formativa dell'istituto da parte del Collegio dei docenti.

7.4.3 La valutazione diagnostica

La valutazione diagnostica corrisponde al momento nel quale è necessario valutare quale sia la condizione nella quale si trova l'allievo; ciò va inteso tanto nel senso di un'indicazione di quale sia il livello di sviluppo delle capacità complessive dell'allievo al momento dell'ingresso in un ordine scolastico, all'inizio di un anno, ma anche in un momento qualsiasi del processo di apprendimento che costituisca l'inizio di un'attività, quanto nel senso di una ricognizione nei riguardi di una specifica abilità sulla quale si intende agire in un momento specifico del processo. Si tratta, in ogni caso, di verificare lo stato in cui si trova l'allievo per poter individuare quali siano le attività più adeguate da proporgli nell'ambito di un processo di personalizzazione dell'apprendimento.

A proposito dell'aspetto della valutazione diagnostica, relativo all'integrazione di un allievo con disabilità in una nuova scuola, può essere utile la conoscenza della documentazione ufficiale a lui relativa, in particolare la parte osservativa del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato. Esiste, infatti, un'importante funzione diagnostica della documentazione: in tali documenti è descritta la situazione dell'allievo non dal punto di vista medico, ma dal punto di vista della socializzazione, della relazione affettiva, della motivazione e dell'apprendimento scolastico. È importante, cioè, che la stesura e la consultazione di questi documenti non si riducano a momenti meramente formali o persino inutili, senza riferimento alle attività effettivamente svolte nella prassi scolastica quotidiana, perché essi possono e devono, al contrario, costituire una possibilità di maggiore conoscenza e approfondimento delle caratteristiche degli allievi con problemi di apprendimento.

Un concetto analogo, peraltro, va sviluppato nei confronti dei Piani Didattici Personalizzati dei cosiddetti altri allievi con BES, anche se con i limiti già evidenziati rispetto alla stesura di questi documenti. Alla conoscenza della documentazione ufficiale si possono associare diverse attività di osservazione e valutazione della condizione dell'allievo e delle sue caratteristiche, con l'accortezza naturalmente di evitare di trasformare tale analisi in una serie noiosa o ansiogena di somministrazione di test, prove di verifica, esercitazioni svolte in isolamento e così via.

Come abbiamo già segnalato a livello più generale, anche la valutazione diagnostica deve, inoltre, essere riproposta ogni volta che risulti necessario introdurre nuove attività o personalizzare maggiormente un'attività in corso. Per tale motivo, l'attività di diagnosi può intervenire ogni qualvolta si debbano stabilire quali siano i possibili prossimi sviluppi delle capacità dell'allievo, ovvero quale sia la sua «zona di sviluppo prossimale» e quali siano le attività didattiche personalizzate più realisticamente adatte e possibili da svolgere per lui.

7.4.4 La valutazione formativa

La valutazione formativa corrisponde, invece, al momento dello sviluppo in itinere dell'attività, ovvero a quella serie di operazioni finalizzate alla determinazione delle condizioni di apprendimento dell'allievo stesso durante la fase di sviluppo delle sue capacità.

Com'è facilmente intuibile, essa non può essere considerata qualcosa di assolutamente diverso e separato dalla valutazione diagnostica, ma ne è strettamente correlata. Essa, in particolare, non deve avvenire tenendo in considerazione i rapporti reciproci tra le prestazioni degli allievi, ma al contrario deve essere svolta per ognuno in relazione alle proprie capacità: deve tener conto della condizione di ciascuno e dei suoi possibili progressi, valutati in relazione solo a se stesso, alle potenzialità intellettive effettive di ognuno e alle difficoltà indotte dalla situazione personale e generale dell'allievo, alla sua situazione momentanea, ai suoi stili di apprendimento, alle sue caratteristiche cognitive e così via.

Ciò deve essere tenuto in grande considerazione per gli allievi con problemi nell'apprendimento, proprio perché essi sono i più penalizzati dalle standardizzazioni rozze. Il controllo del processo di apprendimento dell'allievo assume così una funzione appunto regolativa rispetto allo svolgimento delle attività e dei processi di apprendimento, proprio perché il suo scopo diviene la verifica dell'efficacia dell'azione didattica, della sua attuazione, in vista di un suo adeguamento costante alle condizioni effettive nelle quali il processo si svolge realmente, per un suo svolgimento più adeguato e favorevole, ed eventualmente una correzione in itinere degli errori di impostazione del progetto originario o della sua implementazione che dovessero risultare.

In questo senso, la valutazione formativa in itinere assume il significato di controllo e guida delle scelte pedagogiche e didattiche nel corso dell'anno scolastico, per quanto riguarda la funzione regolativa rivolta nei confronti dell'insegnante e del suo lavoro. Tale funzione, però, ha riflessi anche sull'allievo stesso, poiché la valutazione non si limita al censimento delle lacune ma tende, all'inverso, a individuare le caratteristiche

complessive della personalità e della mente del soggetto, a definire e sottolineare piuttosto progressi e potenzialità, al fine di raggiungere la misura massima possibile dello sviluppo delle capacità cognitive, della partecipazione alla cultura di riferimento e della costruzione della conoscenza.

7.4.5 La funzione regolativa della valutazione formativa e della documentazione

Così come esiste una funzione diagnostica della documentazione relativa agli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi, allo stesso modo esiste una funzione regolativa d'indirizzo svolta da alcuni di questi documenti: la parte propositiva del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato così come del Piano Didattico Personalizzato. Questi documenti rappresentano, infatti, il progetto personalizzato adeguato alla condizione dell'allievo; come già descritto, più in particolare nel PDF si individuano le attività e gli obiettivi a più lungo termine che si ritengono realisticamente possibili per l'allievo, di norma nell'arco della frequenza a un intero ordine o grado scolastico. Nel PEI e anche nel PDP si indicano, invece, le attività e gli obiettivi a più breve termine, raggiungibili mediante le attività educative e didattiche previste nel corso di un solo anno scolastico.

È quindi necessario che, nell'ambito delle attività così individuate, gli insegnanti procedano alla progettazione di interventi didattici che, svolgendosi sugli stessi contenuti affrontati da tutti gli allievi, mediante l'individuazione di obiettivi comuni ma resi obiettivi formativi, cioè personalizzati, permettano all'allievo di affrontare un percorso coerente con il progetto generale a sua volta personalizzato. In questo modo, la valutazione in itinere si viene a configurare come la verifica del progresso dell'apprendimento dell'allievo in funzione delle attività e delle finalità previste dal PEI o dal PDP. In questo quadro la valutazione formativa in itinere dispiega la sua funzione regolativa. Nel caso di valutazione positiva si può procedere con nuove attività orientate alla sollecitazione della nuova zona di sviluppo prossimale, nel caso di valutazione negativa è necessario procedere a modifiche dell'azione da parte dell'insegnante oppure da parte dell'allievo a seconda, naturalmente, dei motivi che conducono al giudizio non positivo. La valutazione, in altri termini, lungi dall'aver funzioni sanzionatorie di tipo moralistico sull'operato di un allievo, soprattutto con problemi di apprendimento, assume la funzione di regolare, appunto, l'azione di tutti gli attori del processo.

7.4.6 Strumenti di verifica

Come si è già avuto modo di chiarire e come è ormai convinzione scientifica diffusa, è importante valutare lo sviluppo delle competenze, piuttosto che la semplice acquisizione delle conoscenze. Per questa ragione il processo di apprendimento, nella fase della valutazione formativa, va monitorato con gli strumenti adeguati. L'insegnante può aiutarsi nella valutazione delle competenze con una serie di strumenti da anni ormai allo studio e proposti in molte pubblicazioni dedicate. Come già evidenziato, non intendiamo in

questo luogo ripetere ciò che è già stato fatto in modo specifico e approfondito altrove, ma solo sottolineare alcuni principi fondamentali che permettano di organizzare in modo efficace processi di valutazione delle competenze di allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi. Importante, anzitutto, è la consapevolezza che le competenze non sono settoriali, non coincidono con il possesso di un singolo elemento, ma consistono in fenomeni complessi, interdisciplinari, che non possono essere circoscritti a frammenti isolati l'uno dall'altro, in connessione lineare. Le competenze, inoltre, non possono essere «eseguite» in modo meccanico, per così dire, perché esse costituiscono ciò che il soggetto è in grado di fare, non ciò che il soggetto opera o realizza effettivamente e neppure quel che conosce, in quanto tutto ciò in realtà è profondamente condizionato dal contesto in cui è situata l'attività che deve essere svolta.

Per questa ragione, la valutazione delle competenze richiede un approccio olistico per riuscire a cogliere un intero sistema complesso. Il soggetto valutato, in altre parole, dimostra la competenza dando prova di essere in grado di risolvere situazioni reali, quando sa organizzare il futuro e quando questa organizzazione del futuro risulta presente in ciò che mette in atto nel tempo attuale. Il prodotto di un'attività, pertanto, non va valutato in quanto risultato dell'attività stessa, ma in quanto incorpora in sé il processo: ne è una sorta di cristallizzazione in quanto esso contiene conoscenze, abilità e capacità dell'allievo che egli dimostra di essere in grado di impiegare con consapevolezza nelle situazioni reali proposte.

Com'è noto, lo strumento principale per valutare le competenze che risponde a queste caratteristiche è il portfolio. Questo, in sé, non è uno strumento ideato in modo originale per la scuola o per valutare l'apprendimento, ma è nato ed è impiegato d'abitudine in diversi campi del mondo del lavoro, soprattutto per ciò che concerne la dimostrazione delle competenze di professionisti ed esperti: per questo motivo esistono diversi tipi di portfolio, con differenti finalità e, dunque, modalità eterogenee di compilazione e di raccolta dei contenuti. Esso consiste in una raccolta di prove ed esempi che il professionista ritiene significativi per dimostrare, appunto, le proprie competenze in occasione di una possibile commessa da parte di un committente. Il professionista, in altri termini, decide di costituire una raccolta di cose già fatte, di azioni già realizzate ecc. che siano la dimostrazione tangibile del suo «essere in grado di agire» nelle situazioni professionali.

Per ciò che concerne l'impiego scolastico, dunque, il portfolio non ha la funzione di certificare all'allievo e alla famiglia il suo rendimento. La certificazione delle competenze è altra cosa e si fa con altri strumenti, come vedremo tra breve. Esso è un particolare strumento di valutazione dell'apprendimento dell'allievo che racchiude in sé la descrizione dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti, nonché la documentazione essenziale e significativa prodotta dall'alunno durante il percorso formativo. Va finalizzato, nello stesso tempo, alla valutazione delle competenze sviluppate dall'alunno e al suo orientamento, fondato sulle sue risorse, i suoi modi e tempi di apprendimento, i suoi interessi, attitudini, aspirazioni ecc. ed è orientato al coinvolgimento dell'allievo stesso nella propria valutazione. Ciò significa, in altre parole, che esso ha la finalità propria di rendere l'allievo capace di seguire e valutare il proprio processo d'apprendimento, piuttosto che il mero risultato. Per questa ragione, il portfolio deve essere compilato insieme con l'allievo, in modo da negoziare e condividere criteri di scelta e di giudizio. Allo stes-

so modo l'esame dei materiali, la loro ponderazione e la meditazione comune tra insegnante e allievo per decidere che cosa entri nel portfolio e cosa ne venga, invece, escluso risulta un momento fondamentale per il processo formativo: esso dà, infatti, al soggetto la possibilità di conoscere con esattezza quali siano le competenze da sviluppare, gli obiettivi da raggiungere, quali siano i criteri di valutazione che permettano di rilevare il raggiungimento dell'obiettivo, quali siano gli elementi che dimostrano la sua crescita e il suo sviluppo in direzione della formazione che è stata individuata come adeguata per la sua personalità. Al tempo stesso, la composizione del portfolio permette di individuare quali siano gli elementi che, al contrario, dimostrano la presenza di problemi nell'apprendimento, errori di valutazione precedenti, inadeguatezza del percorso scelto e così via. L'elaborazione del portfolio, inoltre, dà indicazioni per l'orientamento scolastico e professionale dell'allievo e per l'organizzazione del lavoro degli insegnanti. Il portfolio, pertanto, è strumento che favorisce la riflessione metacognitiva da parte dell'allievo.

Il portfolio, com'è ovvio, non è l'unico strumento di valutazione delle competenze, anche se è il più tipico e diffuso. Le varie forme di osservazione del lavoro possono essere utilizzate dall'insegnante, mentre l'allievo è impegnato, aiutandosi con apposite griglie. Anche in questo caso esistono pubblicazioni specifiche, cui si rinvia. Ciò che nel nostro caso deve essere fatto dall'insegnante è adattare lo strumento di raccolta delle osservazioni – griglie, diario di bordo e così via – alle specifiche condizioni degli allievi con difficoltà di apprendimento. Nel fare ciò è necessario tener presente che, in ogni caso, non esiste un solo risultato esatto, così come non è possibile immaginare una gerarchia tra differenti soluzioni cui fare riferimento per valutare le attività messe in opera dall'allievo. I processi messi in atto da ogni singolo allievo sono profondamente diversi: senza dubbio non tutti sono equivalenti ma non esistono modelli cui tutti debbano adeguarsi. Per questa ragione, nella valutazione è necessario prendere in considerazione le strategie, i progressi compiuti, il contesto in cui la competenza viene utilizzata, i modi e tempi nei quali le competenze si sono sviluppate.

Le attività, le prove e gli strumenti impiegati per la valutazione, dunque, devono essere studiati per poter controllare e mettere in luce i progressi, pur minimi, della trasformazione delle capacità dell'allievo in autentiche competenze. Essi dovranno risultare, perciò, adeguati non solo agli obiettivi, ai criteri di verifica e alle possibilità dell'allievo, ma anche e specialmente alle caratteristiche personali e cognitive del soggetto, ai metodi e alle strategie messi in atto individualmente per lo svolgimento dell'attività. Secondo quanto già esposto in premessa, a questo proposito è però opportuno far notare come le prove non debbano risultare necessariamente un momento ufficiale, separato dal resto dell'attività scolastica: esse possono essere svolte efficacemente in itinere, durante il processo di apprendimento, mediante un'osservazione e un'annotazione sistematica, delle attività svolte dall'allievo nell'esecuzione delle esercitazioni quotidiane.

Il momento della verifica ufficiale va comunque svolto sia per le motivazioni educative già espresse, sia perché previsto dalla normativa: deve essere fatto svolgere, cioè, «congruo numero di prove e/o interrogazioni» sulla base di quanto previsto dal POF approvato dal Collegio dei docenti. Esse, in ogni caso, non devono risultare un momento di esclusione dell'allievo con problemi di apprendimento dal contesto della classe: per questo motivo è importante che anche l'allievo esegua prove contemporaneamente ai com-

pagni, con materiali e contenuti semplificati e strutturati a seconda delle necessità, ma il più simili possibile a quelli utilizzati da tutti.

Il più semplice degli strumenti potrà essere un questionario o, eventualmente, un questionario semplificato, nel caso in cui quello generale risultasse eccessivamente difficoltoso per l'allievo con disabilità o comunque con problemi di apprendimento. Nel caso in cui alla classe fossero proposti differenti questionari, all'allievo potrebbe essere proposto il medesimo che viene proposto agli allievi con le maggiori difficoltà di studio o con un livello attuale di sviluppo delle capacità in ritardo, se questo questionario dovesse risultare adeguato alle sue possibilità. Il questionario può prevedere frasi da giudicare vere o false, domande a risposta chiusa del tipo sì o no, oppure a scelta multipla da indicare con una crocetta, purché si abbia l'avvertenza, da comunicare anche all'allievo con disabilità, che la risposta errata comporterà la perdita di punteggio, al fine di cercare di evitare la soluzione casuale, provata solo per tentare la risposta fortuita.

Nel caso in cui la prova, basata sulla memoria, fosse troppo complessa, si possono far ricercare all'allievo le risposte esatte direttamente sul testo: ciò perché potrebbe risultare più opportuno valutare la capacità di comprensione del testo da parte dell'allievo, piuttosto che le sue capacità mnemoniche. Se la comprensione del testo in uso nella classe fosse, a sua volta, eccessivamente difficoltosa per l'allievo, il questionario potrà essere elaborato *ad hoc* dall'insegnante in riferimento a un breve testo riassuntivo. Anche in questo caso, è opportuno tener presente che, in taluni casi, potrebbe essere sufficiente un testo composto anche da una sola frase o due.

Se la metodologia utilizzata nello svolgimento dell'attività didattica è stata l'elaborazione delle mappe concettuali, questa potrà essere riutilizzata per la verifica, così come potrà essere considerata verifica l'elaborazione stessa delle mappe durante lo svolgimento dell'attività. La mappa può essere costruita *ex novo* dall'allievo, ma se ciò non fosse adeguato alle sue capacità, potrà essere presentata la struttura della mappa già pronta con le frecce e/o con alcune parti già compilate e così via, a seconda delle reali abilità possedute dall'allievo. Una prova simile può essere proposta, anziché mediante le mappe concettuali, tramite schemi di comprensione, purché essi siano analoghi a quelli conosciuti abitualmente dall'allievo nel lavoro quotidiano. Un'ulteriore possibilità può essere la sottolineatura, nel testo, degli elementi fondamentali di un brano di lunghezza e complessità adeguata alle capacità dell'allievo, sollecitando la ricerca con le opportune domande.

In alternativa, può essere assegnata una prova di evidenziazione del testo con colori diversi, la cui legenda deve essere ben conosciuta dall'allievo; è anzi consigliabile che sia l'allievo stesso a stabilire la corrispondenza tra colori ed elementi da ricercare per evitare che, con la verifica della capacità cognitiva di comprensione del testo, interferisca la maggiore o minore capacità dell'alunno di comprendere e memorizzare il codice imposto dall'esterno.

Una diversa opzione è rappresentata dalla titolazione di paragrafi e capoversi; dopo aver letto un brano, più o meno breve a seconda delle capacità, si può chiedere all'alunno di trovare il titolo adatto al testo: dalla congruenza tra il titolo e il contenuto è possibile dedurre il grado di comprensione da parte dell'allievo, così come è possibile valutare se l'allievo ha individuato il concetto fondamentale del brano e così via.

Una prova simile alla precedente è rappresentata dalla scoperta, più o meno autonoma da parte dell'allievo, della parola-chiave di un brano o, per un'alternativa meno complessa, della ricerca sul testo della parola-chiave suggerita dall'insegnante. Si può utilizzare, come prova di verifica, anche la realizzazione di strutture significative per l'apprendimento quali plastici, cartelloni, disegni, oggetti di materiali vari ecc. In questo caso, la valutazione non riguarda tanto la perfezione del prodotto finito, quanto la capacità in sé di apprendere le procedure e le competenze necessarie alla realizzazione dell'opera. Se, per esempio, l'allievo realizzerà un plastico del castello medievale, non sarà la bellezza estetica del prodotto a essere valutata, quanto le capacità fini motorie dell'allievo necessarie alla sua realizzazione, che saranno verificate confrontandole con quelle che l'allievo aveva mostrato in precedenza. Allo stesso modo, si potranno valutare le competenze storiche che l'allievo mostrerà di possedere costruendo il plastico o mentre lo descriverà agli altri. Sarà necessario, infatti, non solo valutare la capacità dell'allievo di costruire l'opera, ma anche verificare in particolare la sua capacità di spiegazione e descrizione del lavoro fatto, delle procedure adottate per la sua realizzazione, dei materiali utilizzati, dei metodi e degli strumenti di lavorazione e così via, poiché solo questa competenza dimostrerà la riuscita di un vero e proprio processo di interiorizzazione e di apprendimento.

7.4.7 Alcuni pericoli d'errore di valutazione

In questo quadro diviene fondamentale l'affidabilità della verifica del conseguimento dell'apprendimento e dello sviluppo delle capacità dell'allievo, poiché essa rappresenta il vero momento regolativo dell'attività scolastica. Non è possibile, infatti, programmare l'attività in funzione dello sviluppo delle capacità dell'allievo e la loro trasformazione in autentiche competenze, lasciando poi la verifica nell'approssimazione, nella superficialità, nella confusione. È necessario, pertanto, conoscere i rischi cui si va incontro nella valutazione e por mano ai rimedi più efficaci.

Segnaliamo di seguito, a questo proposito, alcuni degli errori di valutazione più tradizionali, sottolineando in che modo essi possono nuocere ai processi di apprendimento di allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi.

Condizionamento dell'insegnante dovuto alla curva normale della distribuzione del profitto scolastico

Si tratta dell'abitudine a dare una valutazione delle attività svolte dagli allievi e del livello di sviluppo delle capacità non sulla base dei risultati effettivamente ottenuti dagli allievi rispetto alle finalità previste per ciascuno di essi, bensì sulla base della prestazione media della classe¹⁷. Si presuppone, in altre parole, che la maggior parte degli allievi, in occasione di una prova di verifica, debba ottenere comunque un giudizio intorno alla sufficienza, poco sopra o poco sotto, con scarso numero di votazioni molto alte e altrettanto poche votazioni molto basse. Sul fondamento di questo presupposto, le prove vengono giudicate con una distribuzione dei voti e dei giudizi che, riportata su grafico cartesiano, descrive una curva a parabola, la nota curva di Gauss, il cui vertice corrisponde appunto alla sufficienza. Si tratta, quindi, di una distribuzione forzata dei punteggi sulla base di criteri estrinseci, in

funzione dei quali il valutatore stabilisce a priori quali dovranno essere i risultati complessivi del gruppo classe e, successivamente, attribuisce i voti ai singoli in modo tale da ottenere la prevista curva di Gauss, appunto. In tal caso la verifica non dà, in realtà, indicazioni rispetto al conseguimento dell'obiettivo prefissato, né sull'effettivo livello di capacità raggiunto. Tutt'al più la valutazione svolta in modo siffatto può dare indicazioni sulle capacità relative degli allievi l'uno rispetto all'altro ma ciò, come appare evidente, non ha il valore di valutazione formativa e, soprattutto, non dà alcun suggerimento su come proseguire il lavoro né all'insegnante, né all'allievo. Al contrario, la conseguenza negativa per gli alunni con problemi di apprendimento è che, con ogni probabilità, la loro votazione, stabilita sempre in relazione a quel che fanno gli altri e non rispetto alla propria situazione, risulterà tra quelle più negative, se non addirittura perennemente la peggiore.

In questo modo, non solo allievo e insegnante non avranno indicazioni sul processo in atto, ma non vi sarà mai un riscontro ai possibili miglioramenti dell'allievo rispetto a se stesso. Molto spesso, infatti, i miglioramenti sono minimi, quasi impercettibili, per così dire, ed è necessaria grande sensibilità da parte dell'insegnante per poterli rilevare e valorizzare. Un modo, invece, tanto rozzo di valutare allievi e attività ottiene l'effetto contrario di non cogliere nulla, nella sostanza, dei reali processi, relegando il soggetto in una condizione di disillusione e grigiore, demotivandolo al pari dell'insegnante. Non vi è nulla di più scoraggiante, infatti, del lavorare con impegno senza vedere alcun risultato e senza che l'ambiente psicologico più prossimo mostri apprezzamento per ciò che la persona mette in atto. Non stiamo parlando, con ciò, di rinforzo positivo, ma di rapporto umano, di condivisione, di sentirsi parte di un gruppo e così via.

Effetto alone

Si tratta dell'errore in cui può incorrere, anche del tutto inconsapevolmente, chi viene condizionato, nei suoi giudizi, da fattori estranei all'apprendimento. È, nella sostanza, un giudizio influenzato da fattori soprattutto affettivi: la prova, per esempio, di un bambino gentile, educato, dall'aspetto ben curato ecc. può essere sovrastimata e viceversa. Chiunque, infatti, corre il rischio di giudicare in modo più benevolo un allievo che si presenta rispettoso, gradevole nella persona e nella presenza, che attua comportamenti finalizzati alla *captatio benevolentiae* e così via.

Al contrario, allievi che mostrano aspetti del carattere quali aggressività, antipatia, maleducazione, sfrontatezza e così via, tendono a manifestare un'immagine negativa di sé che rischia di formare una sorta di alone, appunto, intorno all'allievo stesso: ciò può giungere a impedire di avere una visione obiettiva dei suoi risultati e dei suoi progressi.

Nel caso di allievi con disabilità intellettiva o disturbi gravi della relazione, soprattutto, è importante che ciò non avvenga, poiché le difficoltà di gestione di un comportamento poco corretto non devono impedire una verifica dei progressi dell'allievo. Proprio questa, al contrario, con una sottolineatura puntuale dei progressi realizzati, può ingenerare una diversa condotta disciplinare dell'allievo in classe.

Analogo pericolo è presente nella situazione generata da un approccio inverso: qualunque adulto rischia di essere più tollerante e accondiscendente, anche nella valutazione delle prestazioni, nei confronti di un individuo malato, carico di problemi, con difficoltà d'ogni genere nella vita quotidiana; anche in questo caso, tuttavia, l'eccessiva rinuncia

all'affidabilità della verifica del reale processo può causare effetti negativi sia per l'impegno dell'allievo nel lavoro scolastico, favorendo suoi comportamenti apatici o passivi, sia per la mancanza di indicazioni utili per la programmazione di un lavoro efficace.

Effetto Pigmalione

È conosciuto anche come «profezia che si autorealizza»¹⁸, com'è noto; più che un vero e proprio errore di valutazione, con esso si indica quel particolare rapporto che può crearsi tra gli insegnanti e alcuni allievi, quando taluni fattori inducono i docenti alla convinzione che otterranno risposte molto positive da qualcuno degli alunni; quando gli insegnanti si aspettano che certi allievi progrediscano di più, questi soggetti danno effettivamente prova di un maggior sviluppo intellettuale.

L'insistente sollecitazione, la continua attenzione posta agli allievi e al loro lavoro, le prolungate spiegazioni e il tentativo di far comprendere in ogni occasione i contenuti delle esercitazioni, l'evidenziazione di ogni successo e l'apprezzamento conseguente, l'impegno stesso che i docenti mettono nel loro lavoro ma anche la percezione di quanto l'insegnante «tenga» all'apprendimento da parte dell'allievo, permettono a questi soggetti di ottenere risultati maggiori di quelli di altri alunni, meno sollecitati alla crescita nell'apprendimento e nello sviluppo intellettuale.

È evidente come un atteggiamento analogo possa ottenere effetti altrettanto significativi, di segno negativo, su chi non solo non viene stimolato ma risulta anche scoraggiato dagli adulti, pur involontariamente, nella convinzione che comunque non sarà in grado di comprendere, di produrre, di eseguire ecc. Non si tratta, il più delle volte, di un atteggiamento consapevole: la ricerca prese origine da un famoso esperimento svolto negli anni Sessanta da Robert Rosenthal e Leonore Jacobson per conto della National Sciences Foundation (USA), presso una scuola elementare i cui alunni erano in prevalenza in condizioni economiche disagiate, con una larga porzione di essi appartenenti a minoranze linguistiche e culturali. Gli insegnanti della scuola vennero informati che il venti per cento circa dei loro alunni, dopo essere stati sottoposti ad appositi test, dimostrava un potenziale intellettuale insolitamente alto e per tale motivo risultavano suscettibili di mostrare il massimo di acquisizione scolastica. I nomi degli alunni comunicati agli insegnanti, in realtà, vennero estratti a sorte: la differenza tra i bambini del gruppo sperimentale e quelli del gruppo di controllo esisteva, dunque, soltanto nella mente degli inconsapevoli insegnanti. Otto mesi più tardi i risultati scolastici e persino i quozienti d'intelligenza di questi alunni «straordinari», che gli autori definirono eufemisticamente «magici», erano aumentati in misura significativamente maggiore di quelli degli altri, che non erano stati segnalati all'attenzione del corpo insegnante. Una successiva prova di controllo venne poi riproposta ai bambini due anni dopo ed essa confermò il maggiore sviluppo intellettuale degli allievi segnalati rispetto ai coetanei, nonostante gli insegnanti non fossero più i medesimi e non fossero stati informati dell'identità degli alunni. La variazione delle aspettative dei docenti sulla capacità intellettuale di quegli alunni «speciali» aveva portato a un mutamento reale e duraturo delle loro prestazioni, benché essi fossero stati scelti a caso.

La conseguenza più grave nei confronti degli allievi con problemi di apprendimento, spesso, prende avvio dal desiderio di non affaticare, di non proporre difficoltà troppo

elevate, di non costringere l'allievo ad affrontare un'attività considerata troppo complessa e impossibile da portare a termine. Il desiderio di evitare all'allievo la frustrazione dell'insuccesso, della consapevolezza delle proprie difficoltà, della propria incapacità di affrontare ciò che invece viene realizzato dagli altri e così via è dunque all'origine dell'effetto Pigmalione in negativo nei confronti degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi. Da un malinteso «buonismo», per così dire, ossia da un fraintendimento del ruolo «protettivo» nei confronti di una persona che appare debole, frastornata, in grado di procedere solo a stento ecc., può così generarsi una condizione che impedisce essa stessa all'allievo di crescere e migliorare.

Effetto successione

Si tratta dell'errore in cui si può incorrere per sovra o sottostima, per contrasto, tra le prove dei diversi allievi. Nella sostanza, la correzione di prove scritte o la valutazione di interrogazioni e così via conduce l'insegnante a sovrastimare l'apprendimento di un allievo in quanto maggiore rispetto a quello degli altri. Per quanto concerne allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi, com'è naturale, il problema può essere rappresentato più frequentemente dalla sottostima. Il confronto tra l'apprendimento di un allievo con problemi e chi apprende senza ostacoli, ovviamente, conduce all'ennesimo confronto perdente per il primo soggetto. La valutazione del suo apprendimento, pertanto, può essere inficiata proprio da questo stesso effetto, producendo conseguenze demotivanti e scoraggianti per chi si impegna senza che questo suo sforzo venga percepito e apprezzato da alcuno.

Effetto di assimilazione

È un errore che si verifica quando un insegnante attribuisce inconsapevolmente il giudizio sul fondamento della rappresentazione che si è formato dell'allievo e non sulla base dell'esecuzione effettiva dell'attività. Com'è facilmente intuibile, anche questo è un errore che può capitare frequentemente con allievi con problemi di apprendimento, in quanto si tratta della convinzione radicata, spesso, dell'incapacità dell'allievo di ottenere un risultato positivo, dovuta ai suoi problemi e alla condizione nella quale egli vive. Anche in questo caso, ciò significa che il giudizio non terrà conto della realtà e del processo reale di apprendimento, ma si fonderà sull'immagine dell'allievo che l'insegnante ha formato nella sua mente; ciò significa, nei confronti di un allievo con problemi, naturalmente, che l'immagine potrà essere più probabilmente legata alla convinzione che l'allievo non sia in grado, non possa, non riesca e così via.

Effetto contagio

Consiste nel condizionamento del giudizio espresso, che è causato dalla conoscenza delle valutazioni di altri insegnanti. Anche in questo caso, cioè, un docente non giudica l'apprendimento del soggetto in sé, ma si lascia condizionare dai giudizi espressi dagli altri. Non riesce, in altri termini, a giudicare correttamente il processo di apprendimento, in quanto tende ad adeguarsi a quello che considera un giudizio diffuso e condiviso. Com'è naturale, la maggior parte di questi passaggi non è esplicita e, spesso, neppure consapevole da parte dell'insegnante. Ciò nonostante, la valutazione espressa in questo modo può produrre le peggiori conseguenze in quanto, anche in questo caso, l'allievo con problemi

di apprendimento può risultare sempre per tutti quello che non ce la fa, che non arriva, che non può che produrre la prova peggiore di tutte, che non riuscirà mai a risolvere positivamente un problema tanto complesso e così via.

Effetto stereotipia

Questo errore si verifica quando l'opinione che un insegnante si forma di un allievo, pur generata da cause effettive, ossia da reale mancata capacità, per esempio, di svolgere un'attività o di apprendere un concetto e così via, tende a stabilizzarsi nel tempo, al di là dell'effettivo processo messo in atto dall'allievo. Si tratta, in altre parole, di una scarsa modificabilità dell'opinione che ci si forma di un allievo, la quale va a influenzare in modo eccessivo la valutazione corrente del processo. È, cioè, una generalizzazione arbitraria e fuori misura dell'opinione originaria che l'insegnante ha dell'allievo e che impedisce di riconoscere i reali processi messi in atto. Anche in questo caso la conseguenza più probabile è una sottovalutazione dei progressi dell'allievo, un mancato riconoscimento dei risultati anche minimi ottenuti, causati dallo stereotipo negativo congiunto all'immagine del soggetto con problemi di apprendimento.

Effetto ancoraggio

È un errore particolare, che si manifesta quando l'insegnante si trova sotto l'impressione e la suggestione suscitata da una prova non comune, perché splendida oppure molto scadente. È molto difficile prevedere quale possa essere la reazione di chi deve dare un giudizio quando si trova nella situazione descritta. La più semplice da ipotizzare, com'è ovvio, è che, per contrasto, egli potrebbe effettivamente sottovalutare la prova successiva a quella splendida o sopravvalutare la successiva a quella scadente, ma ciò non avviene necessariamente. In realtà, l'insegnante potrebbe reagire anche in base allo stato d'animo suscitato dalla prova precedente: potrebbe essere stato messo di malumore per la prova scadente, potrebbe sentirsi dileggiato dagli studenti che si fanno interrogare senza preparazione, che dicono o scrivono sciocchezze pensando di ingannare il docente o manifestando apertamente disinteresse oppure denigrazione e svilimento nei confronti della persona dell'insegnante. In questo caso, la reazione potrebbe essere una severità eccessiva nel giudizio dettata più dal malumore che dall'apprendimento effettivo del malcapitato che viene valutato per avvicendamento con il precedente. Com'è naturale, potrebbe accadere anche il contrario, un'eccessiva valutazione positiva dovuta a sentimenti dettati da soddisfazione, buonumore ecc. Si tratta, quindi, in realtà di un errore che può essere messo in atto nei confronti di tutti gli allievi e non, in particolare, quando si dà un giudizio sulle prove degli allievi con problemi di apprendimento. Può essere tuttavia una causa precisa di errore di valutazione frequente, che può provocare conseguenze anche molto negative sui processi stessi messi in atto dagli allievi.

7.4.8 Possibili rimedi

È evidente come molti di questi possibili errori possano, in realtà, essere determinati da atteggiamenti e predisposizioni d'animo inconsapevoli da parte dei docenti. Ciò, tuttavia,

non può costituire un'attenuante, nel senso che essere inconsapevoli a volte può produrre anche danni maggiori. Prima che gli studi docimologici rendessero di pubblico dominio l'esistenza di molti di questi errori, numerosissimi insegnanti in buona fede cadevano in essi con la ferma convinzione, invece, di agire secondo giustizia e, soprattutto, nell'interesse degli allievi. È necessario, pertanto, che gli insegnanti siano, anzitutto, consapevoli e avvertiti degli errori in cui possono incorrere così che poi possano mettere in atto una serie di attenzioni e cautele in tutte le fasi dell'azione didattica per evitare di cadere inavvertitamente nei fraintendimenti e nei travisamenti di giudizio sopra evidenziati. La strategia che si può suggerire comprende i seguenti possibili rimedi:

- porre come fine di ogni attività obiettivi semplici, molto chiari e inequivocabili. Si tenga presente che nel caso di allievi con disabilità intellettiva grave, per esempio, il primo obiettivo minimo da raggiungere potrebbe essere davvero molto semplice, anche solo, poniamo, «l'allievo riconosce la lettera "a"» o, nel caso della scrittura, lo sviluppo della capacità di impugnare correttamente una matita oppure l'esecuzione di un tratto di penna «netto e preciso» o semplicemente la realizzazione di un segno grafico che costituisca una parte di lettera alfabetica e così via; com'è naturale, la complessità dell'attività e dell'obiettivo da valutare va adeguata alla condizione effettiva in cui si trova l'allievo: avere consapevolezza di cosa si vuole dall'allievo e cosa si vuole valutare, sembra la prima delle attenzioni necessarie;
- non associare mai attività e obiettivi diversi nella stessa operazione di valutazione, cercare di esprimerli sempre sotto forma di prestazione concreta da parte dell'allievo, in modo che sia altrettanto chiara la verifica. Risulterebbe alquanto ardua, infatti, la verifica oggettiva di un obiettivo del tipo: «l'allievo ottiene un buon livello di conoscenze e si impegna per migliorarlo» in cui si incrociano un obiettivo cognitivo con l'impegno profuso per raggiungerlo (valutazione moralistica), per di più espressi senza fare riferimento a prestazioni chiare, quanto piuttosto con generiche espressioni che possono essere intese in modo estremamente differente da un insegnante all'altro e, di conseguenza, possono lasciare molto spazio a tutti gli errori che abbiamo considerato poco sopra. La valutazione espressa, inoltre, risulta equivoca in quanto nessuno potrà sapere quanto la media risultante possa essere stata alzata o abbassata, da quale dei due elementi e perciò su quale dei fattori è necessario agire per ottenere miglioramenti e così via;
- indicare sempre esplicitamente criteri di accettabilità che descrivano comportamenti e prestazioni dell'allievo strettamente legati agli obiettivi previsti; per esempio, «l'obiettivo si considererà raggiunto se, sotto dettatura, l'allievo scriverà la lettera "a"» e così via. È ben evidente, infatti, che non tutti i modelli didattici privilegiano il momento dell'obiettivo, ma anche i modelli che enfatizzano altri momenti, come le didattiche per processi o per significati, comunque prevedono obiettivi: questi ultimi non possono che essere espressi sotto forma di operazioni e valutati con un criterio che indichi l'accettabilità di un prodotto. Per realizzare una valutazione autentica, che sia davvero regolativa dei processi, l'importante non è rifiutarsi di parlare di obiettivi o di azioni da mettere in atto ma, come sempre, es-

sere consapevoli che i processi di apprendimento e di valutazione non si esauriscono in questo ambito: essi vanno considerati in un contesto molto più vasto e complesso, in quanto l'impegno di chi insegna va ben oltre le tassonomie, gli algoritmi e l'ottimizzazione.

7.4.9 La funzione comunicativa della valutazione formativa

Alla valutazione formativa, dunque, spettano funzioni plurime: a un più vasto compito educativo nei confronti dell'allunno e regolativo nei confronti degli insegnanti e dell'allievo stesso, come s'è detto, si coniuga la funzione certificativa e comunicativa nei confronti della famiglia. Per questo motivo, vengono previste differenti forme e procedure di valutazione interne alla scuola e di comunicazione alle famiglie, impegnando le istituzioni scolastiche alla ricerca e alla formulazione dei documenti che più potranno risultare opportuni all'interno delle singole situazioni. Anche a questo proposito, come s'è già fatto cenno, la competenza è del Collegio dei docenti.

Perché la funzione di comunicazione della valutazione sia efficace per la realizzazione dell'integrazione, riteniamo che sia necessario tenere costantemente informati i genitori sulla condizione e sullo sviluppo in itinere delle capacità dell'allievo; nel caso degli allievi con disabilità, difficoltà e svantaggi, a maggior ragione, l'informazione ai genitori sul processo in corso di svolgimento non può limitarsi a pochi momenti ufficiali di comunicazione, quali i colloqui individuali e/o collettivi promossi dal Consiglio di intersezione, interclasse o classe oppure durante le assemblee e gli incontri promossi dal Collegio dei docenti; la percezione dei miglioramenti nelle competenze di un allievo, soprattutto se con disabilità intellettiva molto grave, è lenta e difficile anche da parte degli insegnanti, che pur hanno abitudini e professionalità specializzate nel campo, così come posseggono chiari punti di riferimento nelle esperienze già effettuate a proposito dell'integrazione di altri allievi con problemi analoghi.

È essenziale, perciò, che i genitori vengano aiutati dalla scuola a raggiungere la conoscenza e la consapevolezza dei progressi ottenuti dal figlio, per evitare equivoci controproducenti. Difficilmente un genitore può accettare a cuor leggero le difficoltà intellettive di un figlio e, spesso, può cercare di scaricare cause e motivazioni dei mancati progressi sull'istituzione scolastica, giudicata incapace di far fronte alle necessità; non ci si deve preoccupare, in questo caso, di svolgere un'orgogliosa difesa d'ufficio del servizio prestato ma, al contrario, si deve puntare al recupero della collaborazione con la famiglia, indispensabile alla riuscita del progetto educativo, per le motivazioni già espresse in precedenza. Il coinvolgimento delle famiglie può avvenire mediante l'informazione costante e stabile non solo sui risultati ottenuti dall'allievo, ma soprattutto sulle proposte e le attività didattiche comuni a tutti gli allievi, sul loro svolgimento e la loro realizzazione, sul grado di partecipazione e di riuscita dell'allievo; tutto ciò può essere favorito, per esempio, dall'osservazione di ciò che è stato prodotto dall'allunno, dall'utilizzo che ne è stato fatto in classe e così via. Se, come più volte suggerito, l'allievo ha realizzato materiali didattici, cartelloni, plastici ecc., utilizzati per le lezioni in classe, potrà avere effetti positivi una visita dei genitori all'aula, anche in momenti di

lezione, per mostrare loro l'importanza del lavoro svolto dal figlio. Essi non creeranno nessun problema alle attività didattiche, per quei pochi momenti che rimarranno presenti, ma anche l'eventuale breve incomodo che dovesse verificarsi per qualche attimo, sarà ben ricompensato dall'atteggiamento positivo che in risposta l'allievo potrà mantenere a sua volta, successivamente alla visita.

Ciò anche in considerazione del confronto con la situazione inversa di scontro tra la famiglia e l'istituzione scolastica: essa rischia di produrre comportamenti ben più difficilmente gestibili e disagiati da parte dell'allievo. Ciò che è importante evitare è che i contatti con la famiglia si riducano a convocazioni estemporanee dei genitori per continue lamentele da parte degli insegnanti sugli scarsi risultati e sul comportamento poco corretto dell'allievo in classe. Anche questi argomenti possono e debbono essere affrontati, com'è giusto, ma nel quadro di un rapporto di fiducia molto più ampio che permetta di rendere accettabile ai genitori il discorso relativo alle difficoltà dell'alunno. È necessario tener presente quante siano – e quanto siano grandi – le difficoltà che i genitori incontrano ogni volta che necessitano di qualcosa per un figlio disabile: non si può ritenere che siano essi a togliere dalle difficoltà gli insegnanti; a volte i genitori stessi soffrono di problemi analoghi a quelli dei figli o sono in grave difficoltà a causa della presenza di problemi così gravosi, spesso non hanno gli strumenti per intervenire efficacemente sui comportamenti del figlio, talvolta hanno una sorta di istinto di difesa provocato dai continui rifiuti ottenuti in passato da istituzioni pubbliche e private e così via. Se la scuola li accoglie come hanno diritto e li mette in condizioni di poter collaborare, è facile prevedere che essi stessi parteciperanno attivamente, con la massima volontà, per la realizzazione di tutte le opportunità a favore del progresso realizzabile dal figlio.

7.4.10 La valutazione sommativa

Com'è risaputo, è la valutazione relativa al raggiungimento dei singoli obiettivi finali, al termine di ogni percorso didattico. Con essa si verifica se il livello di sviluppo della competenza da raggiungere al termine di un'attività o di una serie di attività può essere considerato acquisito o meno. Risulta, pertanto, una forma di valutazione sommativa quella che permetta al docente di verificare che l'intero percorso previsto sia stato sviluppato e la condizione finale da ottenere sia stata raggiunta. Da questo punto in poi sarà possibile dare origine a una nuova attività o serie di attività didattiche finalizzate al raggiungimento di una nuova condizione di sviluppo o di apprendimento.

Al termine dell'intervento formativo, infatti, si collocano i momenti della valutazione sommativa. Questa dovrà costituire ed esprimere una sorta di bilancio complessivo sul livello di sviluppo dell'allievo desunto attraverso il monitoraggio dell'intero percorso, ma anche attraverso lo svolgimento di nuove attività che dimostrino il possesso delle competenze attese, rispetto a tutte le componenti della personalità. In questo senso, la valutazione sommativa non ha solo una funzione certificativa ma anche predittiva, in quanto consente di predisporre nuovi progetti e attività adeguati alla situazione nella quale si trova l'allievo al momento della conclusione dell'attività precedente. In altre parole, la

valutazione sommativa può coincidere con la diagnostica, perché la fine di un'attività coincide con l'inizio di un'altra.

La valutazione sommativa, peraltro, rappresenta altresì il momento della valutazione per disciplina nella scheda trimestrale o quadrimestrale e, a proposito di questa veste, vanno ricordate le differenze presenti tra la normativa dei diversi ordini scolastici, in particolare le differenze tra scuola del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado), da un lato, e secondo ciclo (scuola secondaria di secondo grado), dall'altro.

Per ciò che riguarda il primo ciclo vi è, infatti, la possibilità di impiegare ed esprimere valutazioni sui percorsi differenziati e sugli interventi personalizzati. Per tutti gli allievi con problemi di apprendimento e non solo per quelli con un riconoscimento ufficiale della situazione di disabilità, vi è dunque la possibilità, per i docenti contitolari della classe o, nella scuola secondaria di primo grado, per il Consiglio di classe, di rilevare i risultati raggiunti dall'allievo relativamente a quanto previsto per lui nel Piano Educativo Individualizzato oppure nel Piano Didattico Personalizzato, valutando non solo l'acquisizione dei contenuti nelle aree disciplinari, ma soprattutto le competenze disciplinari e interdisciplinari, così come anche l'acquisizione del metodo di studio, dei linguaggi specifici, delle capacità intellettive (per esempio, logica, creatività, interpretazione e critica delle situazioni ecc.), nonché il grado di autonomia personale nelle attività scolastiche (sicurezza, perseveranza, responsabilità, adattabilità ecc.), le modalità con cui l'allievo entra in relazione con gli altri e con le cose (partecipazione, controllo, rispetto di sé e degli altri, disponibilità ecc.).

Il voto, pur essendo espresso attraverso un numero, fa riferimento soprattutto agli elementi che mettono in evidenza la maturazione della personalità, così come essa si manifesta nella vita scolastica. Anziché occuparsi delle lacune e dei limiti degli allievi con problemi di apprendimento, è opportuno aver cura di tenere in considerazione le caratteristiche utili ai fini dell'ulteriore maturazione della personalità dell'alunno; è preferibile evitare considerazioni che inducano a considerare fissi certi tratti della personalità che invece, specialmente durante l'età evolutiva, sono estremamente dinamici ed è opportuno impiegare considerazioni che costituiscano uno stimolo alla crescita dell'autostima dell'alunno. Anche la valutazione sommativa, pertanto, ha un ruolo educativo, al di là della certificazione fotografica di una situazione.

Per ciò che concerne la valutazione sommativa trimestrale o quadrimestrale nelle scuole secondarie di secondo grado, chi viene valutato secondo il sistema di valutazione analogo a quello che riguarda tutti gli altri allievi sarà giudicato con i medesimi criteri e i medesimi voti dei compagni, senza ovviamente che venga dimenticata la funzione educativa e formativa della valutazione; chi viene valutato, invece, con voti relativi unicamente allo svolgimento del Piano Educativo Individualizzato e non delle Indicazioni nazionali, potrà essere valutato con i criteri già esposti a proposito della scuola nel primo ciclo.

7.4.11 Valutazione sommativa ed esami finali

Anche in questo caso vanno prese in esame le situazioni differenziate tra gli esami finali del primo e del secondo ciclo: nella scuola secondaria di secondo grado, chi ha raggiun-

to il livello di preparazione conforme agli obiettivi didattici previsti dalle Indicazioni nazionali, ovviamente, viene ammesso agli esami di Stato. In caso di necessità sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione, sia per gli allievi con disabilità, sia per quelli con Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Non sono ammessi, invece, esami costituiti da prove differenziate per coloro che non hanno raggiunto gli obiettivi previsti dalle Indicazioni nazionali: a essi, tuttavia, viene rilasciato l'attestato recante gli elementi informativi relativi all'indirizzo e alla durata del corso di studi seguito, alle materie di insegnamento comprese nel piano di studi, con l'indicazione del monte ore complessivo destinato a ciascuna, alle competenze, conoscenze e capacità anche professionali, acquisite e dei crediti formativi documentati in sede di esame.

Per ciò che concerne, invece, l'esame finale del primo ciclo, al termine della scuola secondaria di primo grado, in base ai principi contenuti nella Legge n. 104/1992, gli allievi con disabilità possono sostenere prove d'esame differenziate per ottenere il diploma di licenza di scuola media. Ciò deve avvenire secondo le indicazioni contenute nell'articolo 318 del Testo unico della scuola (Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297). Tali norme prescrivono che le prove suddette debbano essere idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali e stabiliscono che non venga fatta menzione delle prove differenziate negli attestati e nei certificati da rilasciare al termine degli esami stessi da parte della scuola.

La differenziazione delle prove d'esame va realizzata sulla base degli interventi educativi e didattici attuati dal Consiglio di classe e vanno formulate nell'ambito del percorso formativo per l'allievo previsto e al tempo stesso certificato dal Piano Educativo Individualizzato. È competenza esclusiva della Commissione plenaria degli esami di licenza analizzare le prove proposte e valutarne la congruità al Piano Educativo Individualizzato dell'allievo con disabilità nonché, in sede di riunione preliminare, deliberarne l'effettuazione sulla base delle proposte dei Consigli di classe, dopo aver giudicato riconducibile agli obiettivi e alle finalità della scuola media il piano educativo suddetto.

Nonostante tale ampia facoltà attribuita alla commissione, è opportuno che le prove svolte dall'allievo non siano completamente avulse da quelle cui vengono sottoposti gli altri alunni. Il Piano Educativo Individualizzato stesso, infatti, se formulato, come s'è visto, secondo i criteri previsti dalla normativa e dalla didattica più aggiornata, pur indicando percorsi personalizzati, deve porsi obiettivi comuni a quelli di tutta la classe e prevedere attività ed esercitazioni in genere che possano favorire il lavoro collettivo.

Considerazioni analoghe devono pertanto permettere l'elaborazione di prove d'esame, scritte e orali, le quali, pur consentendo all'allievo di svolgere esami adeguati al suo livello d'apprendimento, non gli diano la sensazione di un esame troppo diverso o, peggio, troppo facilitato in rapporto a quello sostenuto dagli altri allievi. Sarebbe infatti gravemente negativo che l'impegno di anni per l'integrazione sociale e affettiva dell'allievo nel gruppo classe venisse, se non vanificato, perlomeno danneggiato da un'incauta gestione dell'esame finale.

È necessario, pertanto, programmare prove d'esame che siano il più possibile in relazione con quelle di tutti gli altri alunni, adeguandole alle capacità dell'allievo e alle attività effettivamente svolte, senza perdere di vista, neppure in questa occasione, la neces-

sità di svolgere esercitazioni che diano all'allievo la possibilità di sentirsi parte del gruppo classe. Per tali motivi, è importante che, ogni qualvolta sia possibile in relazione alle capacità dell'allievo, allo stesso vengano proposte le medesime prove dei compagni; deve ritenersi, però, altrettanto necessario avere alcune accortezze suggerite dalla sensibilità. Si può citare, per esempio, il caso in cui a tutti gli allievi vengano proposte due o più prove tra le quali scegliere, ma queste non siano adeguate alle abilità dell'alunno con disabilità: è importante allora che anche a tale allievo vengano proposte prove diverse, tra le quali selezionare quella preferita. In tal caso, esse possono essere anche del tutto simili tra loro, ancorché differenti da quelle degli altri allievi, poiché ciò che importa è che anch'egli abbia la possibilità di esercitare una scelta in analogia con quanto vede compiere dai compagni di classe.

Per ciò che concerne il colloquio orale, esso va ovviamente affrontato in modo tale da consentire all'allievo di esprimere le sue capacità, mettendolo nelle condizioni più favorevoli per raccontare le sue esperienze scolastiche e per illustrare adeguatamente le attività e i lavori svolti. Per questo motivo, sarà importante che venga svolta preventivamente un'opera di assicurazione dell'alunno che gli consenta di giungere alla prova orale con la maggiore tranquillità possibile. È ovviamente consigliabile che l'allievo affronti l'esame orale avendo già fatto esperienza, durante la frequenza alla classe terza, di esercitazioni orali simili a quella che costituirà la prova: è opportuno, cioè, che egli abbia sperimentato situazioni nelle quali gli venga proposta la riflessione su ciò che può essergli richiesto e su ciò che egli può rispondere. In ogni caso, sarà necessario aver cura di porre domande che consentano di affrontare discorsi molto concreti, pur se atti comunque a svolgere argomenti interdisciplinari e a operare collegamenti tra le diverse discipline, prendendo eventualmente lo spunto dalle attività e dagli oggetti concreti realizzati dall'allievo nel corso della sua frequenza alla scuola media. Per questo motivo, sarà necessario fare in modo che, per il giorno del colloquio orale, sia già presente a scuola la maggior parte possibile delle opere e degli oggetti prodotti dall'alunno durante la frequenza alla scuola media, in quanto ciò potrà risultare di grande aiuto per la gestione della prova stessa.

Per gli alunni con DSA, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, in sede d'esame conclusivo di entrambi i cicli, la normativa prescrive che si debba tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali allievi. Per questo motivo si devono adottare gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei, facendo riferimento a quanto previsto dalla certificazione. A questo proposito, com'è noto, è necessario rilevare una difficoltà segnalata da più parti: quando la dispensa da alcune attività viene indicata nella certificazione come esonero – accade spesso nel caso della lingua straniera, per esempio – non è possibile per la scuola far frequentare le lezioni suddette all'allievo. La conseguenza è che, non avendo frequentato le lezioni, l'allievo non può sostenere l'esame finale del primo ciclo di lingua straniera. Per la prima volta e in modo estraneo alla tradizione italiana di integrazione che consentiva, nella sostanza, di condurre tutti gli allievi al raggiungimento della licenza media, salvo casi rarissimi, ora alcuni allievi non possono ottenere il titolo di studio per una decisione presa da un «tecnico» esterno alla scuola. Un tecnico, cioè, stabilisce, senza tenere in considerazione il parere e l'azione degli insegnanti, che un allievo non può ottenere la licenza media.

Ciò appare molto grave anche se, al momento, non sembra suscitare reazioni nell'opinione pubblica.

Un ultimo cenno deve essere fatto alla certificazione delle competenze, che il D.M. n. 139 del 22 agosto 2007 rende necessaria alla fine della scuola dell'istruzione obbligatoria, per mezzo del modello adottato ai sensi del D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010. Ciò, naturalmente, riguarda tutti gli allievi e non solo gli alunni con disabilità, difficoltà e svantaggi.

Note

¹ Cfr. J.F. Herbart, *Compendio delle lezioni di pedagogia*, Armando, Roma 1971.

² Cfr. paragrafo 4.2 pag. 42.

³ Cfr. B.F. Skinner, *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 1970.

⁴ Cfr. per esempio H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1994 e Id., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999. La trattazione più organica e completa dell'argomento è esposta nei capitoli 1 e 2 del testo citato *Formae mentis* ma, ovviamente, tutte le opere dell'autore sono permeate di richiami espliciti e impliciti alla teoria delle intelligenze multiple e alle sue conseguenze e applicazioni.

⁵ J.S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pp. 25-26.

⁶ Cfr. J.S. Bruner *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 118.

⁷ Cfr. G. Wiggins, *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass, San Francisco 1993.

⁸ Cfr. J.R. Flynn, *Massive IQ Gains in 14 Nations: What IQ Tests Really Measure*, in «Psychological Bulletin», 101, 1987, pp. 171-191 e Id., *What Is Intelligence: Beyond the Flynn Effect*, Cambridge University Press, Cambridge 2009, pp. 1-2.

⁹ La scala di intelligenza Stanford-Binet è un test di intelligenza, somministrato individualmente, rielaborazione dell'originale scala Binet-Simon realizzata da Lewis M. Terman, psicologo all'università di Stanford.

¹⁰ Cfr. C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1973, pp. 160-161.

¹¹ Cfr. R. Feuerstein – L. Falik – Y. Rand – Ra.S. Feuerstein, *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*, ICELP Press, Jerusalem 2002.

¹² Cfr. R. Feuerstein – L. Falik – Y. Rand – Ra.S. Feuerstein, *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*, cit., p. 38.

¹³ Una posizione questa che lo stesso Feuerstein riprende, attribuendola, per primo, ad André Rey.

¹⁴ Cfr. R. Feuerstein – L. Falik – Y. Rand – Ra.S. Feuerstein, *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*, cit., pp. 183-184.

¹⁵ Cfr. R. Feuerstein – L. Falik – Y. Rand – Ra.S. Feuerstein, *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*, cit., p. 187.

¹⁶ Cfr. R. Feuerstein – L. Falik – Y. Rand – Ra.S. Feuerstein, *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*, cit., p. 184.

¹⁷ B.S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1979.

¹⁸ R. Rosenthal – L. Jacobson, *Pigmaliione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Franco Angeli, Milano 1972.