

Capitolo IV

L'uso del SOFE nella progettazione e valutazione delle competenze

La considerazione dei saperi essenziali, delle virtù umane e delle modalità conoscitive ed espressive dell'uomo costituiscono gli elementi fondamentali per orientare lo sviluppo delle potenzialità di ogni alunno in una unità di vita che egli stesso è chiamato a realizzare per essere felice.

È fonte di confusione la distinzione, che alcuni fanno, tra obiettivi educativi e obiettivi didattici, perché ogni obiettivo, nel modo stesso con cui è formulato, dovrebbe includere: la conoscenza da acquisire; la funzione intellettuale, che racchiude un insieme di abilità, da esercitare e potenziare; la virtù, che esplicita operativamente un valore, da acquisire e promuovere. Ogni obiettivo di una progettazione scolastica è sempre educativo.

A garanzia dell'unità dell'educazione e della qualità del lavoro docente, non è proficua la suddivisione tra "obiettivi educativi", che riguarderebbero la personalità dell'alunno, e "obiettivi didattici", che riguarderebbero le conoscenze disciplinari e le abilità intellettuali e pratiche, perché a scuola la personalità degli alunni si forma principalmente, anche se non esclusivamente, attraverso il modo con cui essi apprendono.

È meglio evitare l'uso di una terminologia che possa indurre gli insegnanti a pensare che alcune attività scolastiche si realizzano per la formazione morale, sociale e religiosa degli alunni; altre per la loro formazione intellettuale; altre ancora per la loro formazione fisica. Non ci sono invece inconvenienti nel dire che si educa un alunno partendo da un'attività che rientra prevalentemente nell'area intellettuale o morale o fisica dell'educazione, ma con l'intento di promuovere, attraverso di essa, la sua intera personalità. Una stessa attività educativa, se è di buona qualità, persegue sempre una pluralità di obiettivi.

Ciò induce a considerare l'opportunità di risolvere il problema della graduazione degli obiettivi educativi da conseguire, prescindendo dalle tassonomie, che separano gli obiettivi educativi in tre aree distinte: cognitiva, affettiva e psicomotoria; è preferibile utilizzare invece un sistema di obiettivi fondamentali dell'educazione, dove sono compresi unitariamente le conoscenze essenziali da acquisire, le abilità intellettive ed espressive da sviluppare e i valori da interiorizzare per vivere una vita virtuosa. Un tentativo in tal senso è stato compiuto da V. García Hoz, il cui modello costituisce una valida fonte di ispirazione per la formulazione operativa di obiettivi educativi interdisciplinari adeguati ai vari gradi di scolarità, nei diversi contesti socio-culturali. A partire dal 1982 l'idea di García Hoz è stata sviluppata da un gruppo di ricerca dell'Università di Palermo, che ha già realizzato numerose sperimentazioni.

4.1. *L'utilità del SOFE*

Il sistema degli obiettivi fondamentali dell'educazione (SOFE) intende facilitare il passaggio dalla considerazione delle finalità dell'educazione alla formulazione operativa degli obiettivi educativi generali e il collegamento tra gli obiettivi generali e quelli specifici delle varie discipline. In altre parole si vuole superare la divisione interna del sapere, che costituisce uno dei principali ostacoli alla formazione delle competenze negli alunni (Cegolon, 2008, 141).

Il fine, le finalità, gli obiettivi fondamentali e gli obiettivi operativi (sia generali sia specifici) si possono metaforicamente immaginare come una piramide (l'azione educativa) che ha il suo vertice nel fine dell'educazione, le sue facce nelle finalità dell'educazione, la sua base esagonale negli obiettivi educativi fondamentali raggruppati in sei aree (una per lato). Da ciascun lato della base si dirama un percorso che, nella metafora che stiamo adoperando, rappresenta un gruppo di obiettivi educativi operativi generali, che concretizzano il corrispondente gruppo di obiettivi fondamentali in considerazione della situazione di partenza degli alunni e delle loro potenzialità; le diverse formulazioni di ciascun obiettivo generale, graduate per livello di difficoltà e rispettose degli stadi di sviluppo degli alunni, costituiscono metaforicamente le tappe del cammino verso l'acquisizione delle "competenze trasversali", un diverso modo di denominare gli obiettivi educativi fondamentali.

Gli obiettivi educativi operativi specifici delle diverse discipline scolastiche si collegano con uno o più obiettivi educativi operativi generali, così come avviene in una rete stradale, per continuare ad usare la

metafora topografica. La rappresentazione grafica delle strade che si diramano dai sei lati della base della piramide vuole indicare che ci sono delle tappe da percorrere, degli atti concreti da compiere affinché la persona raggiunga le finalità educative che unitariamente sono tenute insieme dall'unico fine dell'educazione: la conquista della libertà morale da parte della persona.

In questa prospettiva gli obiettivi costituiscono delle tappe per conseguire le finalità dell'educazione, che non sono mai valutabili nella loro interezza, in quanto mete ideali verso le quali è possibile avvicinarsi indefinitamente, mentre è invece possibile verificare con una certa precisione se gli alunni, nel loro processo evolutivo, stanno procedendo o meno lungo le strade che li conducono verso le finalità dell'educazione.

Il SOFE prende in considerazione le funzioni intellettuali e le virtù che si dovrebbero sviluppare con l'apprendimento delle conoscenze scolastiche, al fine di formare nell'alunno le attitudini e gli atteggiamenti necessari per vivere in società da uomo libero e responsabile dei suoi atti.

Se gli insegnanti, insieme alla componente funzionale dell'obiettivo educativo, tengono presenti anche le altre due componenti che lo costituiscono, cioè il suo contenuto disciplinare e il riflesso morale dello specifico atto di apprendimento, vengono aiutati dal SOFE a:

- formulare gli obiettivi educativi generali coprendo tutte le aree della personalità degli alunni;
- coltivare armonicamente le abilità di base dei loro alunni;
- sistematizzare e razionalizzare l'attività educativa;
- progettare attività educative coerenti con gli obiettivi generali previsti per gli alunni;
- realizzare il collegamento tra le dimensioni, intellettuale, etica e psicofisica dell'apprendimento;
- unificare i criteri di valutazione, rendendo così più facili i confronti dei risultati degli alunni di classi diverse;
- analizzare, distinguere e ordinare gli obiettivi educativi già formulati;
- incoraggiare gli alunni nella realizzazione di operazioni intellettuali complesse, senza limitarsi alla semplice memorizzazione dei contenuti.

In misura subordinata, il SOFE serve anche come fonte di ispirazione di nuovi obiettivi. Così, ad esempio, gli insegnanti di un consiglio di classe che volessero verificare la qualità degli obiettivi della loro programmazione prima di attuarla, potrebbero scoprire che nessuno ha previsto di perseguire alcuni obiettivi relativi allo sviluppo di certe abilità o di certe virtù; in questo caso la «dieta educativa»

andrebbe arricchita mediante la formulazione di ulteriori obiettivi da perseguire con specifiche attività.

In ogni caso il SOFE vuole essere solo uno strumento da adattare di volta in volta alle esigenze concrete della programmazione educativa fatta dagli insegnanti, che decideranno se formulare gli obiettivi generali limitandosi alla considerazione delle funzioni conoscitive ed espressive oppure se prendere in considerazione anche le diverse abilità e virtù in cui esse si articolano.

Le funzioni conoscitive ed espressive del SOFE sono manifestazioni di un unico processo complessivo di relazione tra l'ambiente e il soggetto conoscente, composto di mente, volontà e corpo: sono aspetti differenti ma interrelati fra loro nella globalità del funzionamento della persona.

Le fasi del conoscere non vanno considerate come tappe successive, ma come manifestazioni diverse di un unico processo del pensiero; per ribadire questo concetto, invece di "fase" si può usare il termine "area".

Le fasi della conoscenza e della sua espressione sono sei: *percettiva, riflessiva, estensiva, ritentiva, espressiva-verbale, espressiva-pratica*. In ciascuna delle sei fasi sono raggruppate da un minimo di due a un massimo di otto funzioni; ogni funzione è composta da varie abilità oppure da valori (questi ultimi, in particolare per l'area espressiva-pratica), che sono destinati a diventare con l'educazione, rispettivamente, capacità operative e virtù, vale a dire gli elementi costitutivi delle competenze contestualizzate.

Le abilità e i valori costituiscono le manifestazioni specifiche delle singole funzioni conoscitive ed espressive; esse sono necessarie perché la funzione, di cui fanno parte, possa essere sviluppata ed integrata proficuamente e senza problemi nell'agire complessivo dell'alunno. Ciascuna delle trenta funzioni viene acquisita complessivamente dall'alunno mediante il conseguimento delle singole abilità e valori: è sull'acquisizione delle abilità e dei valori che l'insegnante lavora direttamente, cioè formula obiettivi, sceglie attività, effettua delle valutazioni. Per questo motivo, nella lettura del SOFE occorre tenere sempre presente il collegamento, all'interno di ciascuna area, della singola abilità o del singolo valore tecnico, artistico o morale con la sua rispettiva funzione conoscitiva o espressiva.

4.2. *L'avvio della progettazione didattica-educativa con il SOFE*

A monte della progettazione che gli insegnanti svolgono collegialmente, sia all'inizio dell'anno scolastico (progettazione a lungo termi-

ne) sia all'inizio dei diversi periodi che scandiscono l'anno scolastico (progettazione a breve termine), c'è lo studio personale delle indicazioni ministeriali per quel tipo di scuola che, in regime di autonomia scolastica, si limitano ad indicare i contenuti essenziali e le mete irrinunciabili per tutti gli alunni; ma c'è anche la condivisione del progetto educativo dell'istituto in cui si insegna.

All'inizio di qualsiasi attività educativa e formativa si effettua una progettazione delle attività che si intendono svolgere per consentire agli alunni di conseguire gli obiettivi previsti per loro -e di cui vengono resi partecipi-, per scegliere le modalità di valutazione del grado di conseguimento degli obiettivi e per selezionare luoghi, tempi, situazioni e materiali di lavoro. Si tenga presente che il SOFE è stato ideato principalmente per la formulazione degli obiettivi educativi generali in modo tale che siano effettivamente collegati con quelli specifici delle diverse discipline studiate a scuola.

La prima fase della progettazione educativo-didattica consiste nella valutazione della situazione iniziale degli alunni, per quanto attiene alle abilità di base, alle virtù umane fondamentali e alle conoscenze disciplinari precedentemente acquisite; nella costruzione degli strumenti per la valutazione iniziale delle abilità e delle virtù, le scuole possono usare come indicatori le conoscenze, le abilità e le virtù elencate nel SOFE. Agli insegnanti che condividono il sistema degli obiettivi fondamentali dell'educazione, il SOFE viene proposto specialmente per la formulazione collegiale degli obiettivi educativi generali e per il loro collegamento con gli obiettivi educativi specifici delle varie discipline. Si presuppone che, prima della formulazione degli obiettivi, sia stata già svolta la rilevazione fedele della situazione di partenza degli alunni.

La progettazione didattica con il SOFE copre solo una parte del lavoro, quella relativa agli obiettivi comuni (sia generali che specifici) all'intera classe. Nel sistema dell'educazione personalizzata, per ogni alunno, sono previsti sempre alcuni obiettivi individuali, che però non rientrano nella progettazione con il SOFE perché esso contiene solo gli obiettivi obbligatori e comuni a tutti gli alunni della classe. Se si vuole davvero personalizzare l'educazione scolastica bisogna prevenire che almeno il 20% del "tempo scuola" sia destinato allo svolgimento di attività differenziate che soddisfino esigenze diverse di alunni unici, irripetibili e originali, ciascuno dei quali ha un "punto di eccellenza" da scoprire e valorizzare.

Quando si progetta con il SOFE, si inizia con la compilazione collegiale della griglia "Obiettivi educativi generali" (all. 2), che costi-

tuiscono la formulazione operativa degli obiettivi fondamentali dell'educazione adattati alla situazione di partenza degli alunni per i quali si stanno progettando gli interventi educativi.

All'inizio dell'anno scolastico, gli insegnanti scelgono collegialmente una serie di obiettivi educativi condivisi da tutti, indipendentemente dalla disciplina insegnata; quando si progetta con il SOFE occorre solo scrivere questi obiettivi generali, denominati anche trasversali o interdisciplinari, nelle righe corrispondenti ai diversi obiettivi educativi fondamentali. Le eventuali righe vuote della griglia evidenzieranno quali obiettivi fondamentali non sono stati presi in considerazione e richiederanno agli insegnanti una ulteriore riflessione per integrare la "dieta educativa" degli alunni con attività finalizzate al conseguimento di obiettivi generali che siano l'espressione operativa degli obiettivi fondamentali inizialmente mancanti.

Ogni insegnante, oltre agli obiettivi generali, formula operativamente gli obiettivi specifici della sua disciplina. All'inizio del foglio "Obiettivi educativi specifici" (all. 3) si scrive il periodo dell'anno e il numero di ore scolastiche destinate alle attività necessarie per il conseguimento degli obiettivi specifici di ciascuna disciplina. Si compilano tanti elenchi quante sono le discipline insegnate nella singola classe. Ad ogni obiettivo di apprendimento di uno specifico sapere disciplinare si attribuisce un numero che verrà poi riportato nel primo rigo della griglia, "Collegamento tra obiettivi educativi generali e specifici" (all. 4).

Il terzo passo consiste nel collegare graficamente gli obiettivi generali con quelli specifici mediante la griglia, "Collegamento tra obiettivi educativi generali e specifici" (all. 4); il numero del primo rigo rimanda al corrispondente obiettivo con lo stesso numero, che è scritto nel precedente elenco.

Con il SOFE si intende da una parte evidenziare il collegamento interdisciplinare dei diversi saperi che la scuola propone agli alunni; d'altra parte si vuole facilitare la collaborazione tra gli insegnanti nel conseguimento di obiettivi generali comuni a tutte le discipline. Interdisciplinarietà e collegialità sono infatti due note caratteristiche della progettazione educativo-didattica.

4.3. *Come valutare lo sviluppo delle competenze*

La valutazione costituisce uno dei momenti cruciali nella vita di una classe e incide sullo sviluppo, nell'alunno, di una positiva percezione

di sé. Agli insegnanti si richiede pertanto una buona capacità di diagnosi iniziale e di previsione dello sviluppo di ogni alunno. L'alunno si confronta con se stesso: come era all'inizio di un segmento di percorso educativo, come si immaginava fondatamente che potesse diventare alla fine, come è realmente diventato.

La valutazione personalizzata delle competenze mette in primo piano l'alunno come persona e, per questo motivo, comporta non solo una diversificazione dei percorsi di apprendimento, ma anche una differenziazione dei traguardi. Insieme agli obiettivi comuni al gruppo-classe vanno stabiliti obiettivi differenti per ciascun allievo, mirando ad assicurare ad ognuno una propria forma di eccellenza, in modo da sviluppare i talenti personali che sono diversi nei vari alunni.

Una valutazione autentica delle competenze deve avere a disposizione testimonianze provenienti da una molteplicità di attività e di prestazioni dell'alunno e un quadro di riferimento che permetta un'analisi e un'interpretazione sia di tipo longitudinale o progressiva, sia di tipo conclusivo o sommativo.

Per poter giungere ad una rappresentazione adeguata delle competenze di uno studente e quindi per verificare in che modo egli è capace di integrare conoscenze, abilità e atteggiamenti in attività di studio, di ricerca e di progettazione, non è possibile utilizzare un solo metodo, e tanto meno un solo strumento valutativo, soprattutto quando questo rileva una sola tipologia di prestazioni.

Per valutare il possesso di una competenza è necessario rilevare le conoscenze e le abilità effettivamente attivate dall'alunno nella realizzazione del processo sfociato nell'erogazione di una prestazione, di un servizio o di un prodotto (La Marca, 2009).

La coerenza tra metodologie-procedure di insegnamento e metodologie-procedure di valutazione deve essere esplicitata prima ancora di delineare il profilo finale dell'alunno competente.

È giusto chiarire che quando si sceglie, come è auspicabile, di valutare le competenze invece delle semplici conoscenze ed abilità, il lavoro degli insegnanti diventa più complesso e, nello stesso tempo, più ricco di significato perché essi hanno la possibilità di considerare l'esito complessivo del loro lavoro educativo. Se si realizza questa condizione iniziale si potrà poi effettuare la certificazione delle competenze acquisite da ogni alunno al termine di un ciclo di studi.

Se si vuole che un alunno apprenda ad utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite a scuola per coltivarsi interiormente e per contribuire al miglioramento della società in cui vive, occorre adottare una

forma di valutazione che non si limiti all'accertamento del possesso di conoscenze e di abilità. Il problema della valutazione delle competenze si sposta, pertanto, sull'identificazione di quali conoscenze e abilità sono attivate nell'erogazione concreta di una famiglia di prestazioni (La Marca, 2009).

Non è possibile decidere se un soggetto possieda una competenza sufficientemente complessa, sulla base di una singola prestazione. Solo nel caso di competenze elementari che mettono in gioco schemi d'azione di tipo ripetitivo, oppure assai semplici applicazioni di regole e principi, è possibile valutarne l'acquisizione osservando un'unica prestazione.

I risultati ottenuti dai quindicenni alle prove PISA dell'OCSE dimostrano che gli alunni italiani, limitatamente ai tre settori disciplinari presi in esame nell'indagine comparativa, non sono preparati ad affrontare prove che richiedono loro di mobilitare conoscenze ed abilità per risolvere problemi reali perché ricevono, nella maggior parte dei casi, un insegnamento finalizzato all'acquisizione di conoscenze e di abilità slegate dal loro impiego nella vita di tutti i giorni.¹ La valutazione "per competenze" è possibile a condizione che gli alunni siano abituati ad autovalutarsi e che gli insegnanti adottino tecniche adeguate per seguire i processi di soluzione dei problemi da parte dei loro alunni.

È abbastanza impegnativo per il docente inventarsi delle prove in cui l'alunno è invitato ad affrontare delle situazioni reali facendo uso di quello che ha imparato durante le attività di apprendimento, vale a dire le competenze acquisite. Le prove di questo tipo richiedono all'alunno di mettere in gioco delle capacità che coinvolgono anche la sfera volitiva ed affettiva della sua personalità perché deve: collegare insieme una pluralità di dati, valutare complessivamente una certa situazione, fare ipotesi e verificarle in un tempo definito, rischiare l'insuccesso nello svolgimento di compiti "sfidanti" del tutto nuovi per lui.

Uno strumento molto utile per la valutazione delle competenze è il portfolio che consente di raccogliere i migliori lavori degli alunni, vale a dire quelli che a loro giudizio sono più adatti a documentare il possesso delle competenze ritenute fondamentali. Nel portfolio devono confluire anche le valutazioni degli insegnanti sul modo con cui l'alunno affronta i problemi che gli vengono presentati e che richiedono la rielab-

¹ Il lieve miglioramento che si è notato nell'ultima rilevazione, quella del 2008, è attribuibile principalmente ai piani di formazione degli insegnanti sul modo di valutare le competenze dei propri alunni.

borazione personale e l'applicazione contestualizzata delle conoscenze e delle abilità acquisite con lo studio scolastico. L'uso abituale del portfolio consente di effettuare il bilancio delle competenze dell'alunno al termine di un periodo significativo del suo percorso formativo.

Si richiede all'insegnante, che voglia valutare una competenza dell'alunno, l'osservazione sistematica degli aspetti specifici che caratterizzano le sue singole prestazioni e sui quali deve concentrare la sua attenzione per poter decidere fino a che punto la competenza, manifestata dalle prestazioni, è stata raggiunta.

Il fatto che esistono diversi livelli della stessa competenza comporta, per l'insegnante, un previo lavoro di definizione delle prestazioni attese. A tal fine si possono utilizzare le rubriche di valutazione (Castoldi, 2009), ma la rilevazione delle concrete manifestazioni di competenza dei propri alunni richiedono uno specifico lavoro di riflessione da parte degli insegnanti di ogni singola scuola. È molto difficile che gli insegnanti possano usare strumenti di valutazione delle competenze preparati da altri, così come usano una prova oggettiva di profitto o una griglia di osservazione sistematica già validata.

L'uso di test e di questionari a scelta multipla, come l'uso di interrogazioni o colloqui orali, se certamente forniscono alcune informazioni utili a esprimere un giudizio valutativo, tuttavia non tengono conto di molte altre componenti significative, rivelatrici di quanto effettivamente posseduto dall'alunno in maniera significativa, stabile e fruibile, soprattutto se riferito a competenze sufficientemente complesse. Inoltre con questi strumenti di valutazione si ha una visione statica, legata a un particolare momento e a specifiche circostanze dell'alunno, con il rischio di perdere di vista il processo di apprendimento, le strategie adottate e il guadagno formativo effettivamente raggiunto. La valutazione scolastica deve invece rivolgersi anche alla qualità dei processi stessi e alla capacità di regolarli in maniera valida ed efficace.

L'ottica della valutazione delle competenze piuttosto che delle prestazioni attraversa i saperi e coinvolge integralmente la persona. L'esercizio di una competenza è infatti legato ad un contesto particolare che la persona deve essere capace di cogliere con immediatezza e ad una disposizione personale di fiducia nelle proprie risorse personali che consentono di svolgere il compito richiesto dalle circostanze.

Le operazioni compiute dall'alunno, dalle quali è possibile valutare l'andamento del processo di sviluppo delle competenze, sono di quattro tipi: l'atto realizzato casualmente, l'atto realizzato con cognizione di causa, l'opera materializzata in un oggetto fisico, l'opera latente (specialmente, le relazioni interpersonali).

Le risposte alle interrogazioni orali, la stesura di composizioni scritte, la compilazione di prove con risposte a scelta multipla e la risoluzione di esercizi-problema costituiscono alcuni esempi di atti realizzati intenzionalmente dagli alunni, su richiesta esplicita degli insegnanti che intendono valutare la qualità dell'avvenuto apprendimento.

Le esposizioni dei lavori degli alunni, i saggi ginnici e le rappresentazioni teatrali, come pure le nuove forme di attività di volontariato sociale realizzato dagli alunni, costituiscono una risorsa preziosa per effettuare delle valutazioni "autentiche" e globali, che vanno nella direzione della valutazione delle competenze.

I bravi insegnanti riescono a creare in classe un ambiente rilassante e tranquillo, dove gli alunni agiscono con spontaneità, senza sentirsi giudicati; la naturalezza del comportamento del docente favorisce la naturalezza nel modo di parlare e di agire degli alunni. In questo clima, l'insegnante "osservatore esperto", può cogliere segnali utili per la valutazione dell'efficacia del suo lavoro educativo negli atti che gli alunni realizzano casualmente, senza una specifica progettazione di attività. Non tutto è programmabile; ma l'intenzionalità educativa deve essere sempre presente nella mente dell'insegnante: è questa che gli consente di attribuire importanza ad alcuni atti degli alunni che per altri osservatori potrebbero risultare irrilevanti.

A scuola infine si valuta la qualità delle relazioni interpersonali, in particolare il comportamento sociale e il comportamento di lavoro degli alunni. Esistono delle valide guide per l'osservazione dei diversi aspetti della personalità scolastica, che sfuggono all'osservatore superficiale (La Marca, 1999, 271-282). Gli insegnanti sanno invece quanto sia importante, per la formazione di personalità armoniche e integrate, la valutazione periodica delle relazioni che ogni alunno instaura con i compagni, con gli insegnanti e con il personale non docente.

Occorre valutare se le conoscenze trasmesse agli alunni, per il modo stesso con cui sono state proposte dagli insegnanti, hanno sviluppato in loro un atteggiamento di studio continuo in tutte le circostanze della vita, se li hanno resi capaci di relazionarsi positivamente con tutti, se hanno stimolato in loro il senso di responsabilità civile che li induce a farsi carico dei problemi comuni. In ultima analisi, gli insegnanti che insegnano "per competenze", quando valutano i loro alunni si aspettano che essi agiscano abitualmente con l'intenzione di raggiungere un fine e non per ripetere quello che hanno imparato.