

PROT. N° 2042/11 del 12/2/2019

A tutti i docenti

Al personale ATA

Agli alunni

Alle famiglie

A tutti i portatori di interesse

Riflessioni del Dirigente Scolastico sugli scrutini del I quadrimestre

Queste riflessioni del Dirigente Scolastico scaturiscono dai risultati degli scrutini del I quadrimestre e dalle relative criticità emerse alla luce del vigente ordinamento scolastico. Sono, altresì, il risultato di un ampio confronto avvenuto all'interno della nostra Istituzione Scolastica, dal Nucleo Interno di Valutazione agli organi collegiali, tendendo presente che la nostra Istituzione scolastica ha adottato un protocollo di valutazione a fare data dal 27 gennaio 2017 (con l'approvazione del Collegio dei docenti).

Sono indirizzate a tutto il personale scolastico, sia nella dimensione professionale individuale sia ai Consigli di classe sia ai Dipartimenti disciplinari per il tramite dei rispettivi coordinatori.

Il documento che le contiene viene pubblicato sul sito Web della nostra Istituzione scolastica ed è indirizzato, oltre a tutti i portatori di interesse interni (shareholders) anche a quelli esterni (stakeholders).

1. Debole coerenza fra la valutazione disciplinare e il concetto di competenza su cui è basata la progettazione didattica.

Nello scrutinio di tutte le classi è stata rilevata, ancora una volta, una debole coerenza della valutazione disciplinare con gli elementi di valutazione discussi e declinati ormai in termini di protocollo di cui in premessa che fanno riferimento al concetto di "competenza". E' appena il caso di ricordare che i criteri di valutazione di cui si parla sono strettamente legate alle competenze acquisite o costruite e sono il risultato delle indicazioni pedagogico-didattiche del riordino dell'Istruzione tecnica e professionale di cui alle OO.MM. 87/2010 e 88/2010. Le stesse sono precisate nel documento principe della nostra Istituzione Scolastica, il Piano dell'Offerta Formativa, ormai PTOF con valenza triennale. I docenti che si sono discostati nella valutazione dei risultati di apprendimento e delle competenze delle rispettive discipline dai parametri di cui sopra sono tenuti a fornire ai coordinatori del Consiglio della propria classe motivazione scritta ed approntare una rimodulazione della programmazione seguendo il criterio della differenziazione didattica e della personalizzazione.

2. Mancanza dei riferimenti obbligatori fra le prove di ingresso e la progettazione curricolare che non può prescindere di ogni dato utile a conoscere le caratteristiche del singolo alunno.

Dallo scrutinio nelle classi del primo biennio (prime e seconde) si evidenzia una mancata coerenza tra i risultati delle prove oggettive strutturate in ingresso e la relativa progettazione didattica disciplinare e/o di classe. Il dirigente scolastico rammenta che le prove strutturate in ingresso uguali per tutti gli alunni consentono di avere un quadro preciso delle loro competenze sulle quali si devono progettare sia azioni didattiche disciplinari sia di classe come classi aperte parallele e/o attività laboratoriali. Rilevare la situazione di partenza dell'alunno, consente di progettare e di registrare ogni suo miglioramento nella costruzione/acquisizione delle conoscenze e delle competenze. Nella fase di rilevazione è opportuno acquisire le competenze orientative generali dello stesso sulle quali si progettano le competenze orientative specifiche. Nei casi in cui l'alunno non dovesse fare registrare alcun miglioramento o modesti risultati, il docente è tenuto a registrarne le cause attraverso 'osservazioni sistematiche' pedissequa e consultabili in qualsiasi momento.

3. Forti discordanze nelle valutazioni di discipline appartenenti al medesimo "Asse Culturale".

Continua a rilevarsi una scarsa coerenza tra la valutazione disciplinare e la valutazione dell'area disciplinare di appartenenza. Per fare un esempio ormai classico: un alunno non può avere una valutazione di piena sufficienza in Italiano e una scarsa in lingua straniera o viceversa. E se accade, bisogna spiegarne i motivi che spesso sono legati al rapporto docente-discente piuttosto che a fantasiose motivazioni. Questo fenomeno è un indicatore, altresì, della mancanza di coordinamento tra le discipline ma soprattutto di una mancata progettazione per assi culturali e mappe concettuali.

4. Mancanza di una adeguata valutazione dei percorsi di ASL in sede curricolare.

Dallo scrutinio nelle classi del secondo biennio (terze e quarte), i cui alunni sono destinatari della importante innovazione metodologica e didattica dell'Alternanza Scuola Lavoro attraverso la quale risulta più agevole fare acquisire loro competenze orientative specifiche, è stato, solo episodicamente, fatto un cenno alla motivazione ad apprendere che discende dall'esperienza in situazione aziendale, senza alcun parametro valutativo che potesse essere utilizzato nella valutazione complessiva dell'alunno. Nessun cenno alla valutazione di eventuali competenze acquisite.

5. Forte varianza nella valutazione fra classi parallele e fra corsi, giustificata semplicisticamente con le differenze dei livelli di partenza degli alunni, vanificando l'azione progettuale comune e le deliberazioni ufficiali relative a cui occorre fare riferimento.

Nelle classi del primo biennio, i cui risultati di apprendimento sono obiettivi di processo per le discipline di Italiano e Matematica in particolare, e per tutte le altre discipline più in generale, continua a manifestarsi il fenomeno della "varianza" di risultato che consiste nelle marcate differenze di valutazione tra i risultati delle classi dello stesso anno negli stessi indirizzi di studio. Il fenomeno riguarda principalmente le discipline come la Matematica ma seppure in misura minore Discipline giuridiche ed economiche ed Economia aziendale. Solo in parte Italiano. Il Dirigente Scolastico, avendo consapevolezza che il fenomeno 'de quo' riguarda anche le sue 'azioni', oltre a prestare un'attenzione maggiore nella formazione delle classi e nell'assegnazione dei docenti alle stesse, raccomanda ai tutti i docenti del primo biennio un più attento coordinamento in fase progettuale che sicuramente trova sede, dopo le deliberazioni del Collegio dei docenti e prima dei Consigli di classe, nei Dipartimenti disciplinari. Progettare per assi culturali e mappe concettuali, privilegiare non solo le conoscenze bensì le abilità e le competenze, adottare innovazioni organizzative quali classi aperte parallele e attività laboratoriali, sfruttare appieno tutti gli ambienti di apprendimento sono scelte efficaci per la soluzione del problema. Dai risultati di scrutinio in molti si evidenzia una "varianza" dovuta a criteri di progettazione e, quindi, di valutazione troppo diffusi per essere riportati ad equità con efficacia dallo stesso dirigente scolastico. Pertanto, in questi casi il dirigente scolastico, preso atto che la continuità didattica non produce effetti positivi, si vedrà costretto a mettere mano alla composizione dei consigli di classi nei modi previsti dalla norma.

6. Risultati modesti nelle classi quinte giustificati con motivazioni generiche piuttosto che con osservazioni sistematiche finalizzate alla rimodulazione dell'azione didattica.

Nello scrutinio delle classi quinte (monoennio) continua a rilevarsi un rallentamento dei risultati di apprendimento, seppure in presenza di 'performance' molto positive in alcune classi, motivato con un presunto calo di impegno degli alunni in quanto arrivati all'ultimo anno. Ricordo che gli alunni della nostra Istituzione scolastica, storicamente, hanno raggiunto risultati modesti alla fine del percorso formativo che si conclude con l'Esame di Stato e, in dipendenza di ciò, il miglioramento di questi risultati è stato individuato come obiettivo di processo. Pertanto, una rimodulazione della progettazione didattica del quinto anno alla luce di tutte le innovazioni legislative recenti e delle acquisizioni pedagogico didattiche più

avanzate appare ineludibile. E' fuorviante sentire ancora espressioni del tipo "non ho finito il programma", "non sono interessati alla scuola" perché danno l'idea di una scuola (e di docenti) che sono legati ad un modello educativo del passato mentre tutta l'azione pedagogico- didattica (come è acclarato dai documenti nazionali ed europei) deve essere "student-centered".

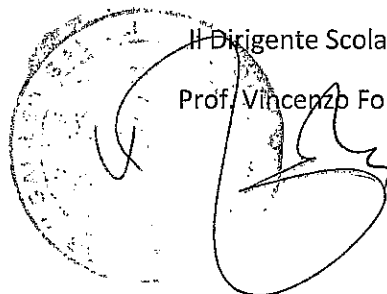
Alla luce di quanto finora esposto, appare opportuno approfondire la conoscenza di tutti i documenti della nostra Istituzione scolastica che sono compresi nel PTOF.

Ad ogni buon fine, si allega alla presente comunicazione un modello di scheda di progettazione e documentazione delle attività di recupero che ogni docente, una volta compilato, consegnerà al coordinatore della propria classe.

Ad integrazione delle presenti "Riflessioni", si allega un documento utile alla nostra analisi: "Costruire competenze orientative nella scuola. Didattica orientativa e azioni di orientamento" di Flavia Marostica.

Canicattì 15/02/2019

Il Dirigente Scolastico
Prof. Vincenzo Fontana



di Flavia Marostica
IRRE ER
marostica@irreer.it

Costruire competenze orientative nella scuola

Didattica orientativa e azioni di orientamento

Al di là delle descrizioni dell'arco evolutivo, che porrebbero la fase dell'orientamento fra gli undici e i quattordici anni, la scelta del proprio futuro professionale esige un livello di conoscenza del mondo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza) che si costruiscono a partire dalle prime esperienze di vita.

Alcuni studiosi hanno individuato diverse fasi nell'arco evolutivo dai 3 ai 18 anni che copre l'intero periodo scolastico:

- la fase della **consapevolezza** (scuola dell'infanzia e primo ciclo della scuola elementare) e la fase dell'adattamento (secondo ciclo della scuola elementare) in cui i bambini imparano a differenziare tra le tante attività lavorative, a capire di essere parte di un contesto che comprende anche queste e a preferire spontaneamente alcune di esse;
- la fase dell'**orientamento** (scuola media) in cui i ragazzi imparano a eseguire operazioni formali, a ragionare, a mettere in relazione il discorso con l'esperienza e cominciano ad abbozzare, anche se in realtà ancora vagamente, un piano di vita e a istituire un rapporto tra l'immagine che hanno di sé e i requisiti più evidenti richiesti

da una certa area professionale;

- la fase dell'**esplorazione e della preparazione** (scuola superiore) in cui queste operazioni, già maturate nella fase precedente, diventano più puntuali e consentono di stabilizzare e rendere via via più concrete e precise le scelte.

Più semplicemente si possono individuare dall'inizio della scuola dell'infanzia alla fine della scuola superiore:

- una prima fase, lunga, corrispondente grosso modo all'**obbligo scolastico**, in cui i giovani sono in grado di acquisire gli strumenti fondamentali di analisi di se stessi e di appropriarsi delle chiavi essenziali di lettura della realtà,
- una seconda fase, corrispondente grosso modo all'**obbligo formativo**, in cui i giovani sono in grado di approfondire e perfezionare gli strumenti di base già acquisiti e soprattutto di elaborare scelte e capacità progettuali.

In realtà, almeno nei paesi industrialmente avanzati, il percorso di scelta oggi si configura in termini ben più sfumati e più lenti. La scelta del proprio futuro professionale esige, infatti, un buon livello di conoscenza del mondo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza). Non solo. A causa della crescita del margine di incertezza dovuto ai continui e veloci cambiamenti, i giovani sono costretti (come del

resto gli adulti) più che a scegliere il proprio futuro a scegliere solo un segmento di esso, il più prossimo nel tempo, e sono anzi destinati a dover operare altre scelte in modo ricorrente. Molti (i più deboli? i più a rischio? i più?) di fronte a tale complessità sono e rimangono a lungo indecisi (anche se è noto che le eccellenze hanno cominciato sempre precocemente i loro percorsi).

Diventa, quindi, indispensabile un intervento mirato di orientamento che, se vuole essere realmente efficace, deve iniziare fin dal primo anno di scuola e protrarsi fino all'ultimo; in altre parole l'**orientamento deve diventare parte integrante dell'intero percorso formativo e anche lavorativo**. Se, infatti, sapersi orientare significa possedere adeguate e specifiche competenze, il sistema scolastico nel suo complesso ha il compito di formarle, puntando, prima di preoccuparsi di fornire conoscenze specifiche di carattere tecnico-professionale, al rafforzamento graduale delle risorse psico-sociali del soggetto e alla costruzione delle abilità di base (Pombeni 2000).¹

Un **primo intervento** necessario, anche se non sufficiente, deve consistere nel sostenere i giovani ad **acquisire/costruire competenze** come insieme di caratteristiche individuali di ordine differente che influiscono sul comportamento in termini di **conoscenze, capacità e abilità**, doti professionali e personali; **insieme che non presenta, dunque, solo una dimensione di conoscenza** (come

accumulo di saperi e di tecniche), ma anche qualcosa che ha a che fare con il soggetto e con le sue caratteristiche ed è la conseguenza di un suo modo personale di organizzare diverse abilità non in astratto ma rispetto ad un contesto specifico (Pombeni 2000).¹

Ma per orientarsi è indispensabile anche il possesso di apposite *competenze orientative*, di un "insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo": esse non sono innate, ma si apprendono (Pombeni 2000).¹

Una prima generica distinzione consente di individuare all'interno delle *competenze orientative* tre macro-aree corrispondenti alle capacità di:

- riconoscere, utilizzare, potenziare le proprie risorse
- conoscere il mondo circostante e sapersi muovere in esso
- scegliere, progettare, realizzare (Viglietti 1989).²

In base alle elaborazioni degli anni Novanta e soprattutto degli ultimissimi anni oggi è possibile operare una ulteriore e più approfondita distinzione tra:

- "*competenze orientative generali* finalizzate principalmente ad acquisire una cultura ed un metodo orientativo" (orientamento personale): sono "competenze di base nel processo di orientamento personale, trasferibili da una sfera di vita ad un'altra, propedeutiche allo sviluppo di competenze specifiche", "un patrimonio implicito nella quotidianità la cui efficacia è difficilmente valutabile"; si apprendono durante l'età evolutiva (scuola, agenzie

formative, famiglia) "*attraverso esperienze spontanee* in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento" e/o "*attraverso azioni intenzionali* finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo (per esempio attraverso la didattica orientativa)";

- *competenze orientative specifiche* finalizzate alla risoluzione di compiti definiti e circoscritti che caratterizzano le diverse esperienze personali (orientamento scolastico/professionale): sono relative ad "una sfera di vita specifica, hanno a che fare con il superamento di compiti contingenti e progettuali"...il cui successo è valutabile; "sono riconducibili sia ad esperienze di orientamento scolastico che di orientamento professionale", "si sviluppano esclusivamente attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti", attraverso cioè le cosiddette "*azioni orientative*" (Pombeni agosto e novembre 2001).³⁻⁴

Le prime (competenze orientative generali) sono propedeutiche alle seconde (competenze orientative specifiche).

Le stesse norme del resto che regolano l'orientamento nel sistema scolastico operano una tale distinzione.

La *Direttiva 487/1997*, dedicata all'orientamento nella scuola, è rivolta agli istituti di ogni ordine e grado e definisce l'orientamento come un *processo* che accompagna tutto il percorso scolastico e poi tutto l'arco della vita: esso non riguarda solo gli anni ponte in vista della scelta del successivo percorso formativo e/o lavorativo, ma serve anche ad acquisire la capacità di analizzare se stessi (le proprie risorse, aspirazioni,

sentimenti, emozioni...) con l'obiettivo di imparare ad orientarsi in una società complessa: "*l'orientamento costituisce parte integrante dei curricoli di studio e ... del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia*".

Da un lato viene così introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado il concetto di *orientamento formativo* o (detto con altre parole) di *didattica orientativa* in base al quale non esistono materie più importanti delle altre, ma tutte le *discipline*, mettendo a disposizione conoscenze formali, possono fornire strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini e potenziare le proprie abilità in modo da acquisire un apprendimento significativo: è attraverso le discipline che si acquisiscono le competenze orientative generali.

Da un altro lato sono previste, comunque, anche *attività aggiuntive* al curricolo disciplinare (di gruppo, educative), svolte da esperti (docenti orientatori e orientatori di altri sistemi), in tempi e spazi diversi dalla classe/aula, anche in *integrazione* con altri soggetti istituzionali competenti, ma oggetto di lavoro di tutti gli insegnanti che le integrano con i curricoli disciplinari all'interno dei curricoli formativi: è attraverso le attività aggiuntive che si acquisiscono le competenze orientative specifiche, qualora ovviamente esse si configurino come vere e proprie azioni di orientamento.

La norma indica anche le fonti finanziarie cui attingere per le attività aggiuntive (D. 133/1996, DPR 567/1996 ai quali è seguito il DPR 156/1999); a questa indicazione va aggiunta quella sulla normativa che consente di aprire sportelli per la consulenza individuale (Legge 685/1975, Legge 162/1990 artt.85, 86, 87, DPR

Area pedagogico-culturale

309/1990 art.104, 105, 106 sul CIC).

La Direttiva 487 tuttavia è fondamentale, essendo una norma secondaria che vale, dal punto di vista dell'obbligo dell'attuazione, poco più che un elenco di buoni consigli, ha, purtroppo, una caratteristica di fondamentale debolezza.

Più significativo perché più forte è il Regolamento dell'Autonomia, DPR 275/1999, quindi una norma primaria. Esso prevede tra i compiti della scuola che esse "provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa" e siano impegnate "nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione" attraverso il Piano dell'Offerta Formativa che esplicita "la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa".

vate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento" (orientamento nelle discipline).

Se così si esprime sia la letteratura che la normativa, è importante, allora, riuscire a operare una **distinzione** più netta tra le competenze orientative generali e le competenze orientative specifiche e individuare quali sono le azioni proprie della scuola in quanto tale nella sua specificità e quali sono invece le "altre" azioni complementari, anche per utilizzare al meglio le offerte di altri sistemi. È indispensabile, quindi, che la scuola si interroghi e individui con chiarezza i pre-requisiti orientativi indispensabili che sono la conditio sine qua non per fruire a pieno delle azioni di orientamento e il cui possesso deve essere garantito ai ragazzi

crescita" Palmonari 1997)⁵ è necessario che vengano attivate *contemporaneamente*, ma distinguendole e istituendo tra esse una *relazione virtuosa* sia *attività dentro le discipline* che devono assumere anche finalità orientative (orientamento formativo o didattico orientativo) sia *attività fuori le discipline* attraverso azioni orientative esplicite extracurricolari.

Solo in questo modo è possibile avere un curriculum significativo e un'integrazione significativa con gli altri sistemi e la scuola può assumere il ruolo di effettiva mediatrice tra i giovani e mondo del lavoro e più in generale la società civile. Non è del resto secondario il fatto che anche gli altri sistemi che si occupano di orientamento (centri di formazione professionale, centri per l'impiego, servizi dedicati etc...) in questa fase si stiano interrogando per capire quale sia oggi la loro specifica mission.

Attività individuali → Consulenza (sportello)

Attività di gruppo →
Orientamento formativo (nelle discipline)
Formazione orientativa (accanto le discipline)

In riferimento ai curricoli disciplinari per competenze prevede che fino alla definizione dei curricoli nazionali si applicano i programmi vigenti nel cui ambito le scuole definiscono gli obiettivi di apprendimento "riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze": "i docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento" e "la determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rile-

perché solo la scuola può dare. In breve. Affinché l'orientamento possa diventare un elemento fondamentale e determinante del percorso scolastico, un'esperienza scolastica determinante nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale dei giovani, un supporto nei momenti critici e in tutti i passaggi tra cui anche le scelte e le decisioni in prospettiva, un intervento di prevenzione primaria del disagio ("sentimento di malessere che deriva dall'incapacità di fronteggiare e risolvere con successo i diversi compiti di sviluppo connessi con il processo di

¹ Maria Luisa Pombeni *Progetto U.F.O.* Ce.Trans. Università di Bologna Provincia di Forlì-Cesena Comune di Forlì Comune di Cesena - (2000) - Concetti : www.centrotransizioni.it

² M.Viglietti, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1989

³ Maria Luisa Pombeni, *Progetto riordino e sviluppo di strumenti orientativi: le azioni orientative nell'obbligo scolastico e formativo*, Ce.Trans. Università di Bologna Provincia di Forlì-Cesena Comune di Forlì Comune di Cesena (Agosto 2001)

⁴ Maria Luisa Pombeni *Relazione introduttiva* al 1° Forum nazionale dell'orientamento: *Dalle esperienze al sistema*, Agenzia Liguria lavoro MLPS Ufficio Orientamento e FP Coordinamento delle Regioni per il lavoro e la FP (Genova, 14-18 novembre 2001)

⁵ A.Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993 e poi 1997