

Capitolo Diciottesimo

La valutazione degli alunni

1. FATTORI D'INTRINSECA IMPRECISIONE IN DOCIMOLOGIA E DOCIMASTICA: RIMEDI

La **valutazione scolastica** è definita come il confronto metodico, attraverso indicatori di profitto, tra gli obiettivi programmati e la situazione di fatto dell'apprendimento di ciascun allievo; quelli che, nella fase di programmazione, sono gli obiettivi disciplinari a breve termine, nella fase di verifica possono fungere da indicatori del profitto. Questa la teoria; ma nella pratica alunni e insegnanti sperimentano che la valutazione scolastica, lungi dall'essere una scienza, è la *crux desperationis* della didattica.

La **docimologia** (dal greco *dochimàzo*, «giudico») esamina i processi formativi al fine di elaborare efficaci metodi di verifica e criteri di valutazione obiettivi, mentre la **docimastica**, dal canto suo, studia per gli stessi scopi l'assetto degli esami in riferimento a:

- sistemi di valutazione;
- comportamento di esaminatori ed esaminati;
- formulazione dei quesiti;
- codifica dei punteggi.

La **docimologia quantitativo-sperimentale** nacque nella prima metà del secolo scorso ad opera di **Henry Piéron** (1881-1964), fondatore nel 1921, alla Sorbona di Parigi, dell'Istituto di psicologia applicata, che collegò la questione della valutazione scolastica agli studi di psicomètria, per limitare la discrezionalità dei valutatori e le difformità dei criteri nell'attribuzione dei punteggi. Nell'assegnazione dei voti all'esame di licenza elementare Piéron aveva rilevato un *range* di difformità superiore al 70% tra le valutazioni attribuite a una medesima prova scritta in lingua 1 (francese) da parte di 150 valutatori; esiti altrettanto preoccupanti constatò a proposito dei punteggi assegnati in un test di geometria, e in riferimento al fatto che uno stesso docente attribuisse, in valutazioni successive, punteggi molto differenti a una stessa prova.

La psicologia ha individuato **diverse forme di intrinseca imprecisione valutativa**. Una di queste è la **stereotipia**, cioè la *viscosità* per la quale il valutatore contamina il giudizio di una prova con quelli dati alle prove precedenti di uno stesso allievo: questo perché, inconsapevolmente, si attende dallo studente una performance costante. Una certa viscosità nelle valutazioni è utile per limitare l'incidenza di fattori contingenti, ma può anche distogliere l'insegnante dall'apprezzamento delle novità, così da deludere le aspettative di allievi in progresso di rendimento oppure illuderne altri che dormono sugli allori.

Non meno noto è l'**effetto Pigmalione**: nel loro studio *Pigmalione in classe* (1968) Rosenthal e Jacobson hanno dimostrato una correlazione positiva tra la distribuzione del profitto individuale degli alunni e la quantità/qualità degli interventi dedicati dal professore a singoli allievi. Come dire che l'insegnante, nell'assolvere alla propria funzione irrinunciabile, caratterizzante la funzione docente, contribuisce a produrre ciò che dovrà valutare.

A parte gli studi docimologici, dal buon senso e dall'esperienza didattica si possono ricavare **ulteriori osservazioni in tema di imprecisione della valutazione scolastica**, come quelle di seguito elencate.

- **La prassi valutativa è condizionata dal deficit di aspettativa verso le valutazioni scolastiche:** basti riflettere sul fatto che a volte studenti e famiglie disturbano l'obiettività della valutazione (compiti a casa fatti dai genitori, disegni commissionati ad architetti, ricerche copiate da Internet ecc.). Ben altra, nell'opinione pubblica, è l'aspettativa verso le valutazioni dei medici o di altri professionisti: nessuno che chieda un consulto a un radiologo per una propria patologia penserebbe di ingannarlo consegnandogli la lastra di una persona sana e non la propria. Se all'obiettività del giudizio sul profitto degli studenti ci tiene più il docente che gli utenti, ciò spiega perché la valutazione scolastica operi in svantaggio rispetto ad altre e sia maggiormente esposta all'imprecisione.
- **Va stigmatizzato il comportamento dei docenti che omettono di utilizzare, in ogni caso, alcuni voti della scala dei dieci numeri naturali: mai o quasi mai i voti 1 e 2; mai o quasi mai il 10.** Tale anomalia produce un'aberrazione valutativa: volendo fare un esempio, un 9 adoperato come voto massimo ha una «connotazione» doppia rispetto a un 9 attribuito da un insegnante che adoperi anche il 10; nel primo caso il 9 ha una «denotazione» potenzialmente doppia di casi rispetto a quella potenziale che avrebbe se l'insegnante adoperasse anche il 10. Per non parlare, altresì, degli effetti distorti che si producono quando questi stessi docenti stilano le medie dei voti che hanno assegnato con tale criterio (il quale, oltretutto, non è conforme alla normativa): infatti, si trovano ad operare la media tra entità numeriche che hanno un «peso connotativo» differente. Ad esempio, l'insegnante che non adoperi i primi due voti e attribuisce il 3 come voto minimo, quando porta il 3 nella media con un 7, ottiene la media del 5, quasi analoga a quella che ottiene nel caso che faccia la media tra un 4 e un 7; non si rende conto, però, che il «connotato» del 3, nel primo caso, in quanto voto minimo adoperato, ha un'«ampiezza denotativa» tale da comprendere tutti i livelli di insufficienza grave, per cui è quanto mai distante dalla «connotazione» del 4 adoperato nel secondo caso. Comparando le due valutazioni di media si produce, pertanto, un'ingiustizia. Gli insegnanti hanno l'opportunità di constatare quali siano le conseguenze di questa prassi valutativa nei punteggi che concorrono all'attribuzione del voto conclusivo agli esami di Stato, o quando calcolano il credito scolastico, per esempio in virtù dell'art. 5 della legge 425/1997 (*Riforma degli esami di Stato*), o dell'art. 11 del D.P.R. 323/1998 (*Disciplina degli esami di Stato*). Accade spesso che questi docenti, quando la forza dei numeri fa agio sulle valutazioni che avrebbero voluto esprimere ove avessero potuto usare scale nominali, si accorgano troppo tardi delle conseguenze del metodo adottato e si rammarichino di non avere adoperato tutti i primi dieci numeri naturali. In alcuni casi è opportuno modificare la scala numerica dei punteggi, ricorrendo ad **obiettivi docimologici particolari**.
- **L'attendibilità delle medie tratte da unità comparabili, quali sono i numeri naturali da 1 a 10, è compromessa se l'insegnante interpola segni (e non potrebbe farlo!) tra i numeri.** La media numerica presuppone che l'intervallo tra i numeri successivi della scala valutativa sia costante, ma ciò non si ha quando tra un numero e il successivo vi siano connotazioni valutative intermedie. Ad esempio, quando tra il 5 e il 6 si pongono altre connotazioni, non si ha che la distanza 5-6 sia uguale, tanto per dire, a quella 9-10. L'uso inveterato, diffuso e illegale di adoperare i segni

+ (più) e - (meno) in aggiunta ai numeri arabi produce un effetto distorsivo sulla connotazione concettuale chiara e distinta dei voti. Non è difficile constatare quanto si dilati la «distanza denotativa» dei casi compresi tra un 5 e un 6, quando tra i due voti si inseriscano alcuni + e -, rispetto alla «distanza denotativa» dei casi compresi tra un 9 e un 10 (tra i quali nessun insegnante è solito inserire segni): nello stilare le medie, l'effetto di aberrazione è accecante. Da segnalare, infine, la problematicità delle medie numeriche tratte da votazioni riferite a obiettivi non omogenei: ad esempio, nel caso della media ricavata da voti conseguiti in prove scritte sulla sintassi latina e da voti ottenuti in prove orali sulla letteratura latina, occorrerebbe che il docente stabilisse quale peso relativo assegnare alla competenza linguistica rispetto a quella letteraria.

- **È da evitare il carattere empirico, sporadico e improvvisato della valutazione scolastica, che si registra quando gli insegnanti** (e qui la demotivazione professionale ha un ruolo tutt'altro che secondario) **non la preparino con un lavoro di rilevazione, codifica e registrazione.** Avviene, in questi casi, che i docenti adoperino implicitamente un *criterio comparativo*: il rendimento medio nella classe. Al termine di ogni verifica, scatta un giudizio approssimativo che non viene mediato con gli obiettivi di apprendimento. Nell'assegnare il voto all'allievo interrogato, l'insegnante (come del resto fanno i compagni stessi) ne rapporta la performance a quello che sembra essere il livello medio della classe, che tuttavia è un campione empirico, esiguo e poco significativo rispetto agli obiettivi specifici e a quelli generali di apprendimento. Pur condizionata da questo limite, la valutazione comparativa appare comunque meritevole di una «*difesa del voto soggettivo*» in sede di «*valutazione formativa*»: è vero che gli insegnanti tendono a rapportare i giudizi al livello medio del gruppo, ma è altrettanto vero che, osservando continuamente gli alunni, li conoscono bene (a differenza dei valutatori esterni, in sede d'esame).
- **In sede d'interrogazione, l'insegnante ha il dovere di correggere inesattezze e di colmare le risposte incomplete,** la qual cosa va a vantaggio degli alunni che, interrogati per ultimi, hanno potuto ascoltare più a lungo i compagni e il docente. Si tratta di un'agevolazione che non può essere eliminata, in quanto è didatticamente importante che le verifiche valgano anche da approfondimento corale delle spiegazioni. Resta insuperabile, altresì, l'antinomia tra l'esigenza che la verifica non colga l'allievo impreparato (affinché si possano valutarne le capacità, oltre che le conoscenze) e la necessità di disincentivare l'inclinazione dello studente a posporre la verifica *sine die* (inclinazione che è di enorme danno per l'alunno stesso, in quanto lo priva dell'apporto didattico che trarrebbe dal dialogare in sede di verifica), e fino alla conclusione dell'anno scolastico, quando le valutazioni sono caratterizzate da una valenza prevalentemente sommativa.

Considerando le diverse forme d'imprecisione alle quali si è accennato, si può ragionevolmente convenire sul fatto che, anche quando l'insegnante adottasse tutti gli strumenti docimologici prodotti dagli studiosi della formazione, le sue valutazioni avrebbero comunque un certo grado di **approssimazione**. È anche per questa ragione che alcuni studiosi propongono di estendere a tutti i gradi della scuola dell'obbligo il modello docimologico in cui la valutazione sommativa si effettua solo al termine di ogni ciclo scolastico (un periodo definito in modo tale che abbia la stessa durata di una fase dello sviluppo cognitivo). Si tratta di un modello rispettoso dei ritmi di apprendimento dei singoli alunni, offrendo loro l'opportunità di compensare nel corso

del ciclo l'eventuale deficit di apprendimento e di uniformarsi al livello dei compagni. I Consigli di classe, però, possono interdire all'alunno il passaggio alla classe successiva nel caso in cui ravvisino l'impossibilità che l'allievo consegua, nel tempo assegnato al ciclo, obiettivi essenziali. Il **modello delle «classi a promozione annuale»** costringe gli alunni in difficoltà a ripetere l'anno scolastico, supponendo che nel corso di ogni anno gli allievi abbiano tutti lo stesso ritmo di maturazione.

2. VERIFICHE STRUTTURATE E SEMISTRUTTURATE

L'esperienza d'insegnamento ci ha suggerito di segnalare i fattori d'imprecisione nella prassi docimologica, ma anche alcuni **rimedi**, a cominciare dal dovere di procedere con frequenza (la valutazione, secondo la normativa, deve scaturire da un «*congruo numero*» di riscontri) alle **verifiche**: la frequenza fitta corregge quei fattori contingenti che condizionano notevolmente le verifiche sporadiche. È a questo proposito che può iniziare la discussione circa i vantaggi a favore dell'obiettività offerti dalle **prove strutturate e semistrutturate**, le quali consentono sia di controllare un intero gruppo di allievi contemporaneamente, sia di ripetere il test in tempi ravvicinati. Il prezzo? Ancora una volta la fatica dell'insegnante in fase di preparazione: occorre applicazione e una buona dose di esperienza perché le prove non risultino troppo complesse o troppo semplici e siano rispondenti agli obiettivi in corso d'implementazione.

I **test** costituiscono uno strumento utilissimo in chiave di valutazione complessiva, quando a quest'ultima concorrano anche gli esiti delle prove orali e delle prove scritte non strutturate: ciascuna prova, infatti, contribuisce con pregi specifici alla verifica di obiettivi di apprendimento differenti. Le prove strutturate, a loro volta, sono da preferirsi per taluni obiettivi, mentre per altri risultano inefficaci. I test riducono drasticamente i fattori d'imprecisione delle verifiche e la discrezionalità dei criteri di valutazione. Uno dei primi a introdurli nella scuola italiana è stato, a metà degli anni Settanta, **Luigi Calonghi**, il quale, in collaborazione con docenti di diverse discipline, ha sviluppato un ampio programma di ricerca presso l'Ateneo Salesiano di Roma; un apporto sicuramente qualificato è venuto, in seguito, anche da altri studiosi, fra cui **Gaetano Domenici** e **Benedetto Vertecchi**.

I **vantaggi dei test strutturati** sono i seguenti:

- si eseguono in breve tempo e dunque danno la possibilità all'insegnante di proporle in buon numero, minimizzando l'incidenza della casualità sulla valutazione;
- vagliano tutti gli studenti di una classe con le medesime domande, evitando discriminazioni;
- consentono la massima trasparenza valutativa, il che riduce al minimo l'ansia dello studente e la conflittualità nel rapporto pedagogico, facilitando il compito di evidenziare all'alunno e ai suoi genitori le carenze in ordine al conseguimento di specifici obiettivi didattici;
- aiutano l'allievo a prendere coscienza della propria preparazione effettiva, in quanto nel corso della prova egli compie scelte di convenienza circa i quesiti da affrontare;
- facilitano l'insegnante nel programmare obiettivi di difficoltà progressiva, e nel caso che voglia sottoporre i propri criteri valutativi a procedure di «moderazione».

In riferimento alla programmazione degli obiettivi conviene soffermarsi sulla **Tassonomia di Bloom**, poiché essa può aiutare il docente a riflettere sulla natura degli obiettivi didattici e a sceglierli; in *Taxonomy of Educational Objective. Handbook I, Co-*

gnitive Domain (1956), in particolare, Bloom elenca, in ordine crescente di complessità gli **obiettivi** di:

- padronanza;
- competenza;
- espressione.

La **padronanza** è articolata in *conoscenza* e *comprensione*: la prima può riguardare fatti, termini, sequenze, convenzioni, metodiche, principi, classificazioni, leggi, teorie ecc., comporta nell'alunno operazioni di evocazione mnemonica e di organizzazione dei dati; la seconda si verifica, invece, quando si afferra il senso di un'informazione e la si sa trasformare.

A sua volta la **competenza**, definita come la capacità di utilizzare un proprio bagaglio di conoscenze e abilità (cognitive, metodologico-strumentali e manuali), comprende:

1. *obiettivi di applicazione*, riguardanti ciò che l'alunno sa fare utilizzando (Bruner adopera il termine *transfer*) idee, regole e metodi già noti e che dovrà comunque sviluppare, trasferire, impiegare;
2. *obiettivi di analisi*, i quali si riferiscono alla competenza nell'evidenziare le relazioni e i principi organizzatori di una comunicazione in cui, oltre che la struttura esplicita, vi siano passaggi impliciti, sovrabbondanti o errati. L'alunno deve evidenziare, distinguere, riconoscere, classificare, dedurre i presupposti e le ragioni implicite, la struttura logica (le inferenze coerenti e quelle che lo sono meno, l'essenziale e il marginale, i fatti e le opinioni), e/o le caratteristiche tecniche della comunicazione (passaggi dimostrativi, passaggi in termini di propaganda, persuasione, sentimento ecc.);
3. *obiettivi di sintesi*, concernenti la competenza che l'alunno ha nel riunire gli elementi isolati in una struttura coerente, nuova, originale, tale da riorganizzare i contenuti. Le operazioni di sintesi consentono di formulare ipotesi interpretative e di inferire da ciò che è noto nuovi sviluppi, cosicché l'alunno produce, documenta, modifica, propone, progetta, specifica, fa derivare, combina, organizza;
4. *obiettivi di valutazione*, che invece hanno a che fare con la competenza nel formulare autonomamente giudizi sull'attendibilità di contenuti e metodi, adottando un criterio di valutazione «interno» (la coerenza logica di una produzione, la qualità della documentazione, la maggiore o minore esattezza dei dati riportati e la qualità dei riferimenti) o «esterno» (il valore di una produzione in confronto ad altre, tipiche del medesimo contesto storico, culturale, tematico, o dello stesso autore ecc.). Questo secondo criterio mette l'allievo in condizione, ad esempio, di motivare la propria scelta fra più testi, dichiarando quale assolva meglio a una determinata funzione o esprima maggiormente una certa caratteristica. L'alunno giudica argomentando, ossia valuta, decide, contrappone, conferma.

Quelli di **espressione**, infine, sono obiettivi che richiedono competenze metadisciplinari, abilità euristica, un buon livello di autonomia concettuale, creatività. L'alunno dimostra tali competenze producendo, ad esempio, un saggio breve, prove di valutazione (*problem building*), o una lezione.

Poiché mirano alla **trasparenza docimologica**, i test devono recare in forma esplicita il descrittore, l'indicazione del punteggio conseguibile e di eventuali penalizzazioni, l'informazione circa il tempo massimo consentito (il *rate of speed*, ossia la «rapidità nel rispondere», è un parametro decisivo nel *trial and error*). I quesiti devono essere in numero

congruo in ogni batteria, formulati in modo chiaro, oltre a contenere accorgimenti utili per minimizzare sia l'incidenza della casualità, sia eventuali disattenzioni dell'esaminando (ad esempio, mediante la ripetizione di uno stesso quesito in forma differente).

In tutte le tipologie di prove «vero/falso» l'allievo ha una probabilità su due di fornire la risposta corretta, sicché l'incidenza della casualità va minimizzata impartendo allo studente la consegna di motivare la scelta effettuata; oppure, in caso di risposta sbagliata, penalizzandolo nel punteggio.

Volendo elencare alcuni dei principali tipi di test in ordine crescente di difficoltà, va detto che il tipo più noto di prova strutturata è quello a **scelta tra alternative multiple** (di solito quattro o cinque) che, come le altre varianti della tipologia «vero/falso», serve a verificare obiettivi di conoscenza e comprensione di argomenti in cui il «vero» è nettamente distinto dal «falso» (in tali prove vengono inserite alternative denominate *distrattori*, scegliendole fra gli errori più comuni e frequenti commessi dagli alunni).

Altri modelli di test del tipo «vero/falso» sono quelli:

- a **comparazione**, i quali propongono su due lati elenchi di nozioni (ad esempio, uno di date, l'altro di eventi; oppure uno di cause e l'altro di effetti) che l'allievo deve collegare con frecce direzionali;
- a **interpolazione di termini**, che comportano l'inserimento al posto giusto, in un testo fornito all'allievo, di termini espunti dal valutatore (nella categoria a *interpolazione guidata*, tali termini vengono elencati in calce);
- a **ripartizione di elementi o di frasi** che il docente ha assemblato ad arte e che vanno distinti secondo l'appartenenza originaria;
- a **cancellazione e/o correzione di errori**, i quali comportano la cancellazione e/o la sostituzione in un testo di termini o concetti che il valutatore ha inserito arbitrariamente e di cui ha segnalato il numero;
- a **completamento di frasi** che l'insegnante ha interrotto o privato di alcuni passaggi concettuali (il test va fatto su brani già noti agli studenti);
- a **ricostruzione**, i quali consistono nel ripristinare la sequenza logica di un brano che il valutatore presenta dopo averne modificato la struttura (il docente ne fornisce, però, la traccia o il senso complessivo).

Nel caso si debba verificare il conseguimento di livelli tassonomici più elevati, sono da preferire le **prove di tipo semistrutturato**, le quali, pur utilizzando quesiti in forma «aperta» (le risposte non sono prefigurate), contengono vincoli e consegne funzionali alla valutazione obiettiva. Da segnalare, in particolare, le prove in cui si richiede di produrre definizioni o mappe concettuali, o quelle in cui si chiede di lavorare su un brano ottemperando a vincoli e consegne per lo più riferiti a obiettivi specifici di apprendimento delle capacità (ad esempio: parafrasare, attribuire il titolo, selezionare e spiegare i passaggi-chiave, ricondurli a luoghi simili dello stesso autore o di altri, riformulare concetti presenti e/o definirli, classificare i codici stilistici e lessicali di un testo). Anche il **saggio breve** è una prova semistrutturata, in quanto l'allievo lo produce avvalendosi di materiali forniti dal valutatore e ottemperando a precise consegne.

3. ITEM ANALYSIS: DALLA MISURAZIONE ALLA VALUTAZIONE

Le metodiche di trattamento dei test sono procedure che, impiegando strumenti statistici, quantificano il livello di fedeltà e di validità dei test; nonché gli indici di diffi-

coltà complessiva. La **fedeltà di un test** consiste nella sua proprietà di fornire sempre i medesimi risultati, quando venga ripetuto a parità di condizioni, mentre la **validità di un test** dipende dal fatto che esso sia effettivamente riferito all'obiettivo programmato.

Non è superfluo, per le osservazioni che se ne possono ricavare, correlare i risultati medi riportati da una classe in un test con la distribuzione dei punteggi medi della classe ottenuti in prove diverse, e con i voti medi della classe riportati in sede di scrutinio. La media aritmetica dei risultati si ottiene sommando i punteggi e dividendo la cifra ottenuta per il numero degli allievi, dopodiché, a partire dalla cosiddetta *media*, le posizioni individuali vengono misurate mediante la **deviazione standard**.

La distribuzione dei punteggi sugli assi cartesiani (su ascissa e ordinata vengono disposti, rispettivamente, i primi numeri naturali e i punteggi riportati dagli alunni) consente di interpretare visivamente la distribuzione del profitto dei singoli allievi di una classe. La **curva a campana (o di Gauss)**, in cui le due metà sono simmetriche rispetto alla media aritmetica, rappresenta la performance consueta nelle classi in cui gli alunni non siano particolarmente selezionati e il docente tenga la lezione a un livello di difficoltà adeguato alla maggioranza dei discenti (vi saranno molti risultati medi, pochi ottimi e pochi pessimi). Contribuendo a dissacrare il mito della curva di Gauss, De Landsheere (1971) ha sostenuto che la scuola dovrebbe mirare a far sì che gli allievi ottengano risultati tali da poter essere disposti non secondo la curva gaussiana, bensì secondo la **curva statistica a J**: se la didattica è efficace e appropriata a tutti gli allievi, la distribuzione dei risultati si avvicinerà alla curva a J, che segnala un alto numero di performance buone.

I test vanno anche «saggiati» per valutare il grado di difficoltà e selettività di ogni item (*Item analysis*), ed eventualmente, là dove uno si sia rivelato più semplice o più complesso di quanto preventivato dal valutatore, per ricalibrarne l'incidenza sul punteggio complessivo del test. De Landsheere cita il metodo di **Douglas A. Pidgeon e Alfred Yates** (*An introduction to educational measurement*, Londra, 1968), in virtù del quale l'insegnante, sulla base dei risultati di una classe in una prova di verifica, divide i punteggi in gruppi (superiore, medio e inferiore) e osserva, per ogni item, la percentuale di riuscita di ciascun gruppo. La differenza tra la percentuale di riuscita del gruppo superiore e quella del gruppo inferiore dà una buona stima dell'efficacia dei singoli item: una differenza debole o nulla indica che il quesito non distingue il rendimento degli alunni, per cui può essere tenuto in poca considerazione nella codifica dei punteggi.

La misurazione dell'esito conseguito nei test si ottiene mediante il punteggio «grezzo», ma l'assegnazione dei punteggi non dovrebbe coincidere immediatamente con l'attribuzione del voto scolastico. Occorre distinguere tra **punteggi** e **voti**, poiché dalla misurazione (intesa come assegnazione dei punteggi) si perviene all'attribuzione dei voti (l'apprezzamento sintetico di una performance scolastica), rapportando i punteggi grezzi conseguiti dagli alunni nei test al peso che l'insegnante attribuisce, nella gerarchia degli obiettivi programmati, al conseguimento degli obiettivi che ha ritenuto di verificare mediante quei test.

Può accadere che le carenze accertate abbiano un'incidenza minima sul voto, se attengono a un obiettivo di apprendimento secondario o improprio: ad esempio, un punteggio basso riportato nella verifica della «comprensione» (cfr. Tassonomia di Bloom) che l'alunno ha delle contrapposizioni ideologiche interne al patriottismo risorgimentale incide in modo determinante nel valutare uno studente di liceo, mentre incide al pari degli obiettivi di «conoscenza» nel valutare un alunno di terza media. Poiché i punteggi concorrono nel voto in percentuale diversa a seconda che si riferiscano oppure no a

un obiettivo prioritario, è necessario che l'insegnante faccia riferimento agli obiettivi programmati nel predisporre le griglie di valutazione.

4. I DUE VERSANTI DELL'OSSERVAZIONE DIAGNOSTICA

L'armamentario delle verifiche oggettive (strutturate o semistrutturate che siano) si attaglia poco e male alla valutazione diagnostica, necessaria sia all'inizio che nel corso dell'anno scolastico, per la quale l'insegnante può piuttosto avvalersi delle strategie e degli strumenti di monitoraggio che gli studiosi hanno elaborato focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche e le condizioni dell'apprendimento, anziché sull'«insegnamento» quale viene inteso nella pedagogia tradizionale. Il docente può usare tali strumenti e tali metodiche senza alcuna urgenza di valutare, allo scopo di prevenire quel **deficit cumulativo** (carenze inizialmente rimediabili) che, se non rimosso, compromette l'apprendimento successivo.

Nella fase preliminare della programmazione l'insegnante può avvalersi di **questionari tematici** per conoscere di ogni alunno:

- i bisogni formativi;
- l'evoluzione pregressa del corso di studi;
- la disponibilità di strumenti di studio a casa;
- la gestione del tempo libero;
- le abilità, le attitudini, gli interessi culturali;
- la motivazione e le aspettative in ordine allo studio scolastico.

In seguito l'insegnante deve **osservare sistematicamente**, oltre che il profitto disciplinare e il trend complessivo di profitto di ogni studente:

- le caratteristiche cognitive;
- il metodo e i ritmi di studio;
- il grado di integrazione e di propositività nel gruppo-classe (capacità di ascolto e dialogo; grado di assertività; disposizione ad assumere responsabilità, con eventuale condizione di ansia e disagio; caratteristiche più apprezzate dai compagni).

Poiché l'adolescente trae alcune caratteristiche della propria personalità dalla famiglia e dall'ambiente di provenienza, è utile che il Consiglio di classe conosca le condizioni sociali dell'alunno, le eventuali difficoltà e situazioni conflittuali in cui è coinvolto, le attese che la sua famiglia ha nei riguardi dell'istruzione e il giudizio che formula sull'attività scolastica.

L'altro versante dell'osservazione diagnostica è quello che guarda alle **caratteristiche dei docenti**. Il controllo periodico del livello di «soddisfazione» degli studenti e delle loro famiglie può aiutare gli insegnanti ad avere consapevolezza delle caratteristiche della propria didattica, ad esempio, in fatto di stile comunicativo e chiarezza espositiva, di qualità degli strumenti forniti agli studenti, di opportunità fornite alle loro richieste e all'autonoma elaborazione concettuale, di efficacia organizzativa dei gruppi di lavoro, di obiettività e trasparenza dei criteri valutativi che adotta. Non mancano **questionari completi e appropriati di customer satisfaction**. L'auto-osservazione del docente può servire anche a contenere le marcate differenze fra i criteri docimologici adottati da insegnanti di una stessa scuola, criteri che compromettono l'**imparzialità** (cioè obiettività ed equità) cui la scuola è tenuta per garantire eguali opportunità agli utenti.

La prassi valutativa è strettamente condizionata dalla **fisionomia docimologica del Consiglio di classe**, la qual cosa comporta che Consigli di classi parallele adottino talvolta criteri assai diversi: non è raro che, dopo essersi trasferito di corso o di scuola uno studente consegua voti migliori. Fare questa esperienza o osservarla in altri produce smarrimento nella coscienza degli studenti e può avere effetti diseducativi, deludendo quell'aspettativa di equità molto forte negli adolescenti (i quali, avendo un'immagine vulnerabile di sé, sono sensibili ai giudizi degli adulti «significativi»). Da ciò l'utilità che i dipartimenti adottino tecniche di **moderazione docimologica**, come l'**auto-osservazione**, per disciplina e per classi parallele, dei criteri di valutazione adottati dai docenti (attribuzione dei punteggi e loro trasposizione in voti nella correzione dei test semistrutturati e/o a risposta aperta). La «moderazione», che in docimologia mira a evitare gli eccessi di severità e di generosità nelle valutazioni scolastiche, si consegue mediante procedure tali da rendere confrontabili le valutazioni tra diversi docenti e scuole, a parità di grado e ordine di istruzione.

Ai singoli docenti il compito d'interpretare il senso della propria collocazione rispetto ai colleghi nella scala che ha per estremi la massima indulgenza e la massima severità. A parte ciò, tale attività favorisce, in seno ai dipartimenti, la condivisione delle migliori pratiche docimologiche, nonché la definizione degli standard minimi delle conoscenze e delle competenze richieste agli alunni, come pure l'eventuale sperimentazione di innovazioni.

5. NORMATIVA SULLA VALUTAZIONE SCOLASTICA ED ESAMI DI STATO

Il ministro Gelmini ha ritenuto di intervenire in materia di valutazione scolastica e scrutini con provvedimenti ispirati al criterio meritocratico. In quest'ottica, ma anche ai fini della trasparenza nelle valutazioni degli alunni, è sembrato che l'adozione della scala dei primi dieci numeri naturali fosse più efficace che non l'uso delle scale nominali. La **legge 169/2008** ha introdotto il voto per le discipline e per il comportamento in quasi in tutte le valutazioni (intermedie e finali) e negli esami. È presto per poter valutare se i Consigli di classe e le commissioni d'esame abbiano effettivamente adottato il criterio della meritocrazia: ad esempio, accettando come significativo il dato delle ammissioni all'esame di maturità, si può desumere che non c'è stata la falciatura che i candidati all'esame temevano, in quanto la percentuale dei non ammessi è stata del 6,1%, mezzo punto percentuale in più rispetto all'anno scolastico 2008-2009.

In materia di valutazione scolastica il **D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009** (*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*) ha coordinato, e in parte modificato, i previgenti criteri di valutazione. Citandone alcuni contenuti, diamo un quadro d'insieme delle norme più importanti.

• **Articolo 1 - Finalità e caratteri della valutazione:**

comma 2: «La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva»;

comma 5: «Il Collegio dei docenti definisce modalità e criteri per assicurare omogeneità, equità e trasparenza della valutazione, nel rispetto del principio della libertà di insegnamento. Detti criteri e modalità fanno parte integrante del POF».

• **Articolo 2 - Valutazione degli alunni nel primo ciclo d'istruzione:**

comma 1: «La valutazione, periodica e finale, degli apprendimenti è effettuata nella scuola primaria dal docente ovvero collegialmente dai docenti contitolari della classe e, nella scuola secondaria di primo grado, dal Consiglio di classe, presieduto dal dirigente scolastico o da suo delegato, con deliberazione assunta, ove necessario, a maggioranza»;

comma 2: «I voti numerici attribuiti [...] nella valutazione periodica e finale sono riportati anche in lettere nei documenti di valutazione degli alunni»;

comma 7: «Nel caso in cui l'ammissione alla classe successiva sia comunque deliberata in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, la scuola provvede ad inserire una specifica nota al riguardo nel documento individuale di valutazione e a trasmettere quest'ultimo alla famiglia dell'alunno»;

comma 8: «La valutazione del comportamento degli alunni [...] è espressa: a) nella scuola primaria, dal docente ovvero collegialmente dai docenti contitolari della classe, attraverso un giudizio, formulato secondo le modalità deliberate dal Collegio dei docenti, riportato nel documento di valutazione; b) nella scuola secondaria di primo grado, con voto numerico espresso collegialmente in decimi [...]; il voto numerico è illustrato con specifica nota e riportato anche in lettere nel documento di valutazione»;

comma 9: «La valutazione finale degli apprendimenti e del comportamento dell'alunno è riferita a ciascun anno scolastico»;

comma 10: «Nella scuola secondaria di primo grado, ferma restando la frequenza richiesta dall'articolo 11, comma 1, del decreto legislativo n. 59 del 2004, e successive modificazioni, ai fini della validità dell'anno scolastico e per la valutazione degli alunni, le motivate deroghe in casi eccezionali [...] sono deliberate dal Collegio dei docenti a condizione che le assenze complessive non pregiudichino la possibilità di procedere alla valutazione stessa. L'impossibilità di accedere alla valutazione comporta la non ammissione alla classe successiva o all'esame finale del ciclo. Tali circostanze sono oggetto di preliminare accertamento da parte del Consiglio di classe e debitamente verbalizzate».

• **Articolo 3 - Esame di Stato conclusivo del primo ciclo dell'istruzione:**

comma 2: «L'ammissione all'esame di Stato [...] è disposta, previo accertamento della prescritta frequenza ai fini della validità dell'anno scolastico, nei confronti dell'alunno che ha conseguito una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline valutate con l'attribuzione di un unico voto secondo l'ordinamento vigente e un voto di comportamento non inferiore a sei decimi»;

comma 4: «Alla valutazione conclusiva dell'esame concorre l'esito della prova scritta nazionale di cui all'articolo 11, comma 4ter, del decreto legislativo n. 59 del 2004, e successive modificazioni. I testi della prova sono scelti dal Ministro tra quelli predisposti annualmente dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (INVALSI), ai sensi del predetto comma 4ter»;

comma 6: «All'esito dell'esame di Stato concorrono gli esiti delle prove scritte e orali, ivi compresa la prova di cui al comma 4, e il giudizio di idoneità di cui al comma 2. Il voto finale è costituito dalla media dei voti in decimi ottenuti nelle singole prove e nel giudizio di idoneità arrotondata all'unità superiore per frazione pari o superiore a 0,5».

In sostanza i criteri per l'attribuzione del voto all'esame conclusivo del primo ciclo d'istruzione risultano dall'integrazione tra quelli previgenti e quelli adottati nella sessione d'esame dell'anno scolastico 2009-2010. Il voto finale scaturisce dalla media dei voti conseguiti all'ammissione, alla prova scritta di italiano, alla prova scritta di mate-

matica, alla prova INVALSI di italiano e matematica, alle due prove scritte nelle lingue straniere curricolari, al colloquio. Il voto finale va da 6/10 a 10/10; conseguono il 10 i candidati che abbiano ottenuto il massimo voto in ciascuna prova. Ad essi la commissione esaminatrice può (ai sensi dell'art. 3, comma 8, del D.P.R. 122/2009) attribuire la lode, con decisione assunta all'unanimità.

• **Articolo 4 - Valutazione degli alunni nella scuola secondaria di secondo grado:**

comma 2: «La valutazione periodica e finale del comportamento degli alunni è espressa in decimi [...]. Il voto numerico è riportato anche in lettere nel documento di valutazione. La valutazione del comportamento concorre alla determinazione dei crediti scolastici e dei punteggi utili per beneficiare delle provvidenze in materia di diritto allo studio»;

comma 5: «Sono ammessi alla classe successiva gli alunni che in sede di scrutinio finale conseguono un voto di comportamento non inferiore a sei decimi e [...] una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline valutate con l'attribuzione di un unico voto secondo l'ordinamento vigente. La valutazione finale degli apprendimenti e del comportamento dell'alunno è riferita a ciascun anno scolastico»;

comma 6: «Nello scrutinio finale il Consiglio di classe sospende il giudizio degli alunni che non hanno conseguito la sufficienza in una o più discipline, senza riportare immediatamente un giudizio di non promozione. A conclusione dello scrutinio, l'esito relativo a tutte le discipline è comunicato alle famiglie. A conclusione degli interventi didattici programmati per il recupero delle carenze rilevate, il Consiglio di classe, in sede di integrazione dello scrutinio finale, previo accertamento del recupero delle carenze formative, da effettuarsi entro la fine del medesimo anno scolastico e comunque non oltre la data di inizio delle lezioni dell'anno scolastico successivo, procede alla verifica dei risultati conseguiti dall'alunno e alla formulazione del giudizio finale che, in caso di esito positivo, comporta l'ammissione alla frequenza della classe successiva e l'attribuzione del credito scolastico».

Negli **scrutini finali di scuola secondaria superiore** i Consigli di classe possono dunque configurare la valutazione sommativa di fine anno secondo tre opzioni: 1. decretando il passaggio dell'alunno alla classe successiva (o l'ammissione all'esame di licenza); 2. decretandone il non passaggio alla classe successiva; 3. sospendendo il giudizio per quegli alunni che, non avendo conseguito la piena sufficienza in qualche disciplina, nondimeno possono, a giudizio degli insegnanti, completare la preparazione con lo studio nelle settimane successive alla conclusione dell'anno scolastico. Prima dell'inizio delle lezioni dell'anno scolastico successivo il Consiglio di classe accerta se gli allievi per i quali ha sospeso il giudizio hanno recuperato le carenze segnalate, decretandone, in caso positivo, l'ammissione alla classe successiva.

Circa il **credito scolastico** da attribuire agli alunni delle classi del triennio secondario superiore, nello scrutinio di fine anno scolastico il Consiglio di classe lo calcola ai sensi del D.P.R. 23 luglio 1998, n. 323 (articoli 11 e 12), con riferimento ai seguenti parametri:

- profitto (media dei voti);
- assiduità nella frequenza delle attività curricolari e dell'area di progetto;
- impegno nella partecipazione al dialogo educativo;
- interesse alle attività complementari e integrative;
- eventuali crediti formativi.

Non si attribuisce credito scolastico agli allievi che non ottengano il passaggio alla classe successiva. Ai fini del riconoscimento del **credito formativo**, il Consiglio di

classe prende in considerazione gli attestati presentati dagli allievi relativi ad attività ed esperienze coerenti con gli obiettivi formativi dell'**indirizzo scolastico frequentato** (musicali, sportive, informatiche, linguistiche, di cooperazione, di volontariato sociale o ambientale, lavorative ecc.), documentate con l'indicazione dell'ente, associazione o istituzione presso cui si è compiuta l'esperienza, con la descrizione dell'esperienza stessa e con la valutazione conseguita. Nella determinazione del credito scolastico da assegnare, il credito formativo concorre, in corrispondenza della media dei voti riportati dallo studente nello scrutinio conclusivo di ciascun anno scolastico, all'interno della forchetta (minimo/massimo) riportata nelle tabelle ministeriali.

L'art. 6 del D.P.R. n. 122 del 22 giugno 2009 detta le norme per l'ammissione all'esame di Stato negli istituti di istruzione secondaria superiore; lo riportiamo parzialmente.

• **Articolo 6 - Ammissione all'esame conclusivo del secondo ciclo dell'istruzione:**

comma 1: «*Gli alunni che, nello scrutinio finale, conseguono una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline [...] e un voto di comportamento non inferiore a sei decimi sono ammessi all'esame di Stato*»;

comma 3: «*In sede di scrutinio finale il Consiglio di classe, cui partecipano tutti i docenti della classe, compresi gli insegnanti di educazione fisica, gli insegnanti tecnico-pratici nelle modalità previste [...], i docenti di sostegno, nonché gli insegnanti di religione cattolica limitatamente agli alunni che si avvalgono di questo insegnamento, attribuisce il punteggio per il credito scolastico di cui all'articolo 11 del decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998, n. 323 e successive modificazioni*».

Nei criteri valutativi per l'esame di Stato qualcosa è stato innovato e qualcos'altro ricalca i criteri previgenti. Il punteggio massimo dei crediti scolastici cumulabili nel triennio della secondaria superiore non è più di 20, ma di 25 punti; la commissione dispone di 45 punti per la valutazione delle prove scritte, ripartiti in parti uguali fra le tre prove (a ciascuna delle prove scritte giudicata sufficiente non può essere attribuito un punteggio inferiore a 10); il punteggio massimo del colloquio nell'esame di Stato scende da 35 a 30 punti (al colloquio giudicato sufficiente non può essere attribuito un punteggio inferiore a 20). La commissione d'esame, ai sensi dell'art. 11, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998, n. 323, può motivatamente integrare il punteggio fino a un massimo di 5 punti ove il candidato abbia ottenuto un credito scolastico di almeno 15 punti e un risultato complessivo nella prova d'esame pari ad almeno 70 punti. A ciascun candidato è assegnato un voto finale complessivo in centesimi, risultante dalla somma del credito scolastico e dei punteggi conseguiti dopo le prove scritte e il colloquio. Per superare l'esame di Stato è sufficiente un punteggio minimo complessivo di 60/100; il punteggio massimo è di 100/100.

Dalla sessione d'esame dell'anno scolastico 2009-2010, per quanto attiene all'**attribuzione della lode**, le commissioni si devono attenere ai criteri stabiliti dall'art. 20 dell'O.M. 44/2010: «*La Commissione può motivatamente attribuire la lode a coloro che conseguono il punteggio massimo di 100 punti senza fruire della integrazione del punteggio, a condizione che: abbiano conseguito il credito scolastico massimo complessivo attribuibile senza fruire della integrazione di cui all'art. 11, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998, n. 323; e abbiano riportato negli scrutini finali relativi all'ultima classe solo voti uguali o superiori a otto decimi, compresa la valutazione del comportamento*».

Pertanto, per l'anno scolastico 2009-2010 è stato richiesto, come voto d'ammissione, l'8 almeno in tutte le singole materie. Tale criterio diverrà via via più restrittivo negli anni a venire, contemplando anche l'esito dello scrutinio delle classi precedenti: nell'esame dell'estate 2011 si osserverà se il candidato avrà riportato il credito massimo anche nello scrutinio di quarta classe; nell'esame del 2012 si osserverà se il candidato avrà riportato il credito massimo anche al terzo anno di studi.

Concludiamo segnalando che l'art. 11, comma 3, del **Regolamento per la riforma dei licei** dispone che il diploma conseguito in seguito al superamento degli esami di Stato venga integrato dalla certificazione delle competenze acquisite dallo studente al termine del percorso liceale. La stessa indicazione è anche nei regolamenti di riordino degli istituti tecnici e degli istituti professionali.

6. COMPORTAMENTO E VOTO IN CONDOTTA

Le norme emanate dal ministro Gelmini enfatizzano il **valore del comportamento scolastico** degli studenti: se fra gli obiettivi educativi, oltre al sapere e al saper fare, si considera anche il **saper essere**, allora occorre, nella formazione scolastica, porre cura al comportamento degli alunni.

Secondo il ministro gli insegnanti dovrebbero favorire negli alunni la consapevolezza in ordine al fatto che la libertà personale si realizza nell'adempimento dei doveri, nella conoscenza e nell'esercizio dei diritti, nel rispetto dei diritti altrui e delle regole che governano la convivenza civile in generale (e la vita scolastica in particolare). Già la **Riforma Moratti**, reintroducendo il **voto in condotta** nei primi gradi del sistema scolastico, aveva enfatizzato l'importanza educativa della condotta, anche se in quel caso si introduceva una connotazione («*educazione spirituale della persona*») che ad alcuni è sembrata inconciliabile con la dimensione laica dello Stato democratico (è lo Stato etico che si assume il compito dell'educazione spirituale).

Stando ai dati degli scrutini conclusivi dell'anno scolastico 2009-2010, l'input del ministro riguardo alla severità nel valutare il comportamento degli alunni ha avuto un certo riscontro: 13mila studenti che non hanno ottenuto il passaggio alla classe successiva hanno riportato il voto di insufficienza anche in condotta (la cifra è doppia rispetto a quella registrata nel precedente scrutinio conclusivo).

L'art. 7 del D.P.R. 122/2009 tratta della valutazione del comportamento; ne riportiamo due commi:

comma 2: «La valutazione del comportamento con voto inferiore a sei decimi in sede di scrutinio intermedio o finale è decisa dal Consiglio di classe nei confronti dell'alunno cui sia stata precedentemente irrogata una sanzione disciplinare ai sensi dell'articolo 4, comma 1, del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni, e al quale si possa attribuire la responsabilità nei contesti di cui al comma 1 dell'articolo 2 del decreto-legge, dei comportamenti: a) previsti dai commi 9 e 9-bis dell'articolo 4 del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni; b) che violino i doveri di cui ai commi 1, 2 e 5 dell'articolo 3 del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni»;

comma 4: «Ciascuna istituzione scolastica può autonomamente determinare, nei limiti delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, anche in sede di elaborazione del Piano dell'offerta formativa, iniziative finalizzate alla promozione e alla valorizzazione dei comportamenti positivi, alla prevenzione di atteggiamenti negativi, al coinvolgimento attivo

dei genitori e degli alunni, tenendo conto di quanto previsto dal regolamento di istituto, dal patto educativo di corresponsabilità di cui all'articolo 5bis del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, numero 249, e successive modificazioni, e dalle specifiche esigenze della comunità scolastica e del territorio. In nessun modo le sanzioni sulla condotta possono essere applicate agli alunni che manifestino la propria opinione come previsto dall'articolo 21 della Costituzione della Repubblica italiana».

Il D.P.R. n. 249 del 24 giugno 1998 è il noto *Statuto delle studentesse e degli studenti*. La materia delle sanzioni disciplinari configurata nell'art. 3 (*Doveri*, commi 1, 2 e 5) di tale decreto va considerata nel testo delle modificazioni di cui al D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007 (*Regolamento che apporta modifiche e integrazioni al D.P.R. 24 giugno 1998; n. 249*); i tre commi citati stabiliscono che:

- gli studenti sono tenuti a frequentare regolarmente i corsi e ad assolvere assiduamente agli impegni di studio;
- gli studenti sono tenuti ad avere nei confronti del capo d'istituto, dei docenti, del personale tutto della scuola e dei loro compagni lo stesso rispetto, anche formale, che chiedono per sé;
- gli studenti sono tenuti ad utilizzare correttamente le strutture, i macchinari e i sussidi didattici, e a comportarsi nella vita scolastica in modo da non arrecare danni al patrimonio della scuola.

In sede di scrutinio l'eventuale attribuzione in condotta di un voto inferiore alla sufficienza può essere motivata con riferimento a **provvedimenti disciplinari** pregressi irrogati formalmente per gravi mancanze degli alunni in violazione dei doveri disciplinari di cui all'art. 4 del D.P.R. 249/1998, come configurato nel testo delle successive modificazioni. In materia è il Regolamento d'istituto a stabilire, scuola per scuola, le attribuzioni del dirigente scolastico, quelle del Consiglio di classe (allargato, nella funzione di Consiglio di disciplina, alle componenti elettive) e quelle del Consiglio d'istituto, a seconda della gravità delle mancanze disciplinari e dell'entità massima della sanzione irrogabile.

Si può decidere di **allontanare lo studente** dalla comunità scolastica quando abbia tenuto comportamenti tali da violare la dignità e il rispetto delle persone, e/o da costituire pericolo; l'allontanamento è disposto per periodi di durata commisurata alla gravità del reato e al permanere della situazione di pericolo. Si tratta comunque di una misura estrema, cui ricorrere solo qualora si ritenga che altri provvedimenti risulterebbero inefficaci.

Nei casi di recidiva di **atti di violenza grave** o che ingenerino allarme sociale, ove non sia esperibile l'inserimento responsabile dello studente nella comunità scolastica, la sanzione è costituita dall'allontanamento fino al termine dell'anno scolastico e, nei casi più gravi, anche con esclusione dallo scrutinio finale (o non ammissione all'esame di Stato). In effetti, a partire dall'anno scolastico 2008-2009, la valutazione sulla condotta comporta, se inferiore a sei decimi, la non ammissione all'esame di Stato (art. 2, comma 3, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169).

Deliberata la **sospensione**, questa va notificata con regolare provvedimento comprendente i termini per l'impugnativa, potendosi promuovere appello avverso all'irrogazione di una sanzione disciplinare. In presenza di ipotesi di illecito penalmente perseguibile, il dirigente scolastico deve trasmettere gli atti alla Procura, ai sensi dell'art. 331 del Codice di procedura penale.

Per favorire il **reintegro a scuola** di alunni colpiti dal provvedimento dell'allontanamento, il citato D.P.R. 235/2007 dispone quanto segue: «*Nei periodi di allontanamento non superiori a 15 giorni va previsto un rapporto con lo studente e i suoi genitori tale da preparare il rientro nella comunità scolastica. Nei periodi di allontanamento superiori ai quindici giorni, in coordinamento con la famiglia e, ove necessario, anche con i servizi sociali e l'autorità giudiziaria, la scuola promuove un percorso di recupero educativo che miri all'inclusione, alla responsabilizzazione e al reintegro, ove possibile, nella comunità scolastica*».

7. LA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI NELLA CIRCOLARE 4 MARZO 2011, N. 20

In base al disposto dell'art. 14 D.P.R. 22-6-2009, n. 122 di coordinamento delle norme sulla valutazione degli alunni, *ai fini della validità dell'anno scolastico, compreso quello relativo all'ultimo anno di corso, per procedere alla valutazione finale di ciascuno studente, è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato*. In materia, la **circolare 4 marzo 2011, n. 20** ha dettato le indicazioni per l'applicazione corretta della normativa, richiamando l'attenzione sull'importanza della presenza degli alunni alle lezioni, posta, in relazione alla valutazione degli alunni della *scuola secondaria di primo e di secondo grado*, come condizione necessaria ai fini della validità dell'anno scolastico.

Il combinato disposto dagli artt. 2, comma 10 e 14, comma 7, D.P.R. 122/2009 prevede che la base di riferimento per determinare il limite minimo di presenza è il **monte ore annuale** delle lezioni, ovvero l'orario complessivo di tutte le discipline, da definirsi preliminarmente dalle istituzioni scolastiche, per ogni anno di corso.

La circolare, inoltre, inquadra l'**orario annuale personalizzato**, nella cornice normativa del D.P.R. 275/1999, che lo regola per tutta la scuola secondaria, e del D.P.R. 89/2009 che delinea il nuovo assetto ordinamentale della scuola secondaria di primo grado, e, per la scuola secondaria di secondo grado, lo riferisce ai piani di studio del vecchio e nuovo ordinamento presenti nelle istituzioni scolastiche.

Le istituzioni scolastiche possono porre **deroghe** al limite dei tre-quarti di presenza del monte ore annuale, in casi eccezionali (assenze documentate e continuative); il *collegio dei docenti* è competente a definire i criteri generali e i casi, documentati e certi, che legittimano la deroga al limite minimo di presenza.