



UNIVERSITÀ
CA' FOSCARI
DI VENEZIA

PROGETTO A.L.I.A.S.

APPROCCIO ALLA LINGUA ITALIANA PER ALLIEVI STRANIERI

Dipartimento di Scienze del Linguaggio

Direzione Scientifica: Prof. Paolo E. Balboni

www.unive.it/progettoalias

coordinamento organizzativo e didattico: Barbara D'Annunzio
barbara.dannunzio@alice.it

LA VALUTAZIONE degli studenti migranti

Dicembre 2010- gennaio 2011

La Valutazione degli alunni stranieri

A cura di Giovanna Brondino
Laboratorio Itals –Università Ca' Foscari - Venezia
per Casa delle Culture - Ravenna

Costruzione di una bozza di mappa concettuale sulla valutazione alunni stranieri a cui è seguita un'azione di "Domino"

Elementi emersi:

- Relazione
- Apprendere e insegnare come attività reciproche
- Dare agli alunni neo arrivati tutto il tempo di cui hanno bisogno per dimostrarci quello che sanno
- Ascolto/ comprensione/ ascolto attivo
- Lab L2 concepiti dagli insegnanti solo come lab di recupero e consolidamento
- Lentezza/ non ansia classificatoria
- Osservare (senza manifestare) i progressi e offrire vocaboli in ogni occasione
- Partire dal livello dell'alunno valutando i miglioramenti nel tempo
- Valorizzazione dei progressi conseguiti
- Obiettivi minimi (percorso individualizzato)
- Individuazione delle competenze/ abilità già possedute dell'alunno
- Rilevanza dei linguaggi non verbali/ arte
- Coinvolgimento degli alunni neo arrivati nelle attività della classe anche se non capiscono la lingua
- Valutazione dei contenuti indipendentemente delle abilità linguistiche/ ricchezza culturale e interiore dell'alunno da valorizzare per accrescerne l'autostima
- Valorizzare le preconcoscenze dell'alunno
- Rispetto al punto di partenza degli stessi o degli obiettivi della classe?
- Strutture essenziali del sapere e il saper fare
- Conoscere
- La scelta dei criteri/ generalizzazione
- Personalizzazione
- Partecipazione alle attività didattiche motivata
- Accoglienza
- Lingua della comunicazione (nel contesto classe)
- Volontà e disponibilità reciproca
- Produzione sempre successo? (tempi di apprendimento)
- Alunno straniero ancora valutato come alunno italiano

- Valutazione grado di apprendimento per loro possibile degli obiettivi previsti tenendo conto delle difficoltà
- Tempi della lingua
- Quanto processo e quanto prodotto nella valutazione?
- Non partire pensando che essendo un alunno neo sia potenziale ripetente
- Conoscenza vissuto, comunicazione, mediazione
- Coinvolgimento di tutto il consiglio di classe/ condivisione criteri di valutazione
- Giudicare non è valutare
- Valutazione a partire dallo screening dei mediatori in L1

Atteggiamenti nei confronti della valutazione

- Disagio verso le pratiche valutative tradizionali ritenute inadeguate
- Difficoltà a gestire la variabilità e imprevedibilità dei percorsi
- Tempi differenti – rigidità del sistema
- Scarse info sui percorsi pregressi esistenziali e scolastici
- Richiesta di controllo dei processi
- Ansia
- Vago senso di colpa
- Consapevolezza sulle diverse funzioni dell'atto valutativo
- Condivisione di pratiche, tempi e metodologie valutative
- Esplicitazione e condivisione dei criteri di valutazione (trasparenza, superamento della discrezionalità, corresponsabilità)

Specificità dell'alunno/a straniero/a

- Passaggio da L1 a L2 (processo interlinguistico)
- Sfida nel doversi concentrare simultaneamente sia nella L2 sia nelle LS
- Variabilità dei percorsi, difficoltà nel leggere i percorsi pregressi
- Difficoltà nel gestire l'immagine di sé (autovalutazione) nel nuovo contesto
- Continuo confronto con esperienza scolastica passata e con organizzazione scolastica nel paese di origine
- Confronto con aspettative della famiglia
- Doversi confrontare con cultura, regole e prog educativo differente

Le quattro funzioni della valutazione

- La funzione didattica
- La funzione relazionale
- La funzione burocratica – sommativa e certificativa
- La funzione pedagogica

Si veda A. Rezzara, *Pensare la Valutazione. Pratiche scolastiche e riflessioni pedagogiche*, Mursia 2000

La funzione didattica

Si esplicita nell'informazione che l'insegnante comunica all'alunno/a sul suo percorso di apprendimento (tappe e obiettivi raggiunti e non).

- Coinvolgimento dell'alunno/a
- Guida per un'assunzione di responsabilità
- Esercizio di autovalutazione

La funzione relazionale

Aspetto pubblico della valutazione in cui l'insegnante comunica immagini e aspettative non solo all'alunno/a ma, inevitabilmente anche alla classe

- Funzione delicata da giocarsi con consapevolezza
- Spesso costruisce gerarchie e livelli che influenzano le relazioni in classe
- Può comportare la messa in discussione dei criteri di valutazione da parte della classe

La funzione burocratica

Svolgimento del ruolo valutativo dell'insegnante secondo le norme in vigore

La funzione pedagogica

È regolativa del percorso dell'alunno/a del processo educativo

“i dati rilevati informano e parlano del progetto messo in atto, cercano motivi e spiegazioni nella correttezza o meno degli obiettivi, nell'adeguatezza dell'azione formativa, della relazione e dei metodi e della comunicazione didattica”.

La tipologia della valutazione

- Ideografica: adotta un criterio riferito al sé (confronto diacronico fra situazione iniziale e finale senza riferimenti a parametri esterni;
- Normativa: confronto tra prestazione del singolo e prestazione del gruppo (parametri standardizzati INVALSI/ relativi)
- Criteriale: instaura un confronto fra i risultati di apprendimento dei singoli alunni e criteri predeterminati definiti nella programmazione

I tempi della valutazione

- Valutazione iniziale
- In itinere
- Finale

Strategie per una valutazione degli alunni stranieri

Le funzioni	Le strategie attivabili
La funzione relazionale	
La funzione pedagogica	
La funzione didattica	

La valutazione degli apprendimenti

Francesca Della Puppa

Laboratorio Itals –Università Ca' Foscari - Venezia
per Casa delle Culture - Ravenna

Cos'è l'apprendimento?

Le risposte del gruppo sono state:

Integrazione progressiva di una rete di conoscenze e abilità (cognitive, metacognitive, relazionali, etc..) come processo che coinvolge docente e alunno attraverso una continua mediazione

L'apprendimento sono le competenze che si riescono ad acquisire nella vita sia per via autonoma che per mezzo dell'attività di insegnamento di altri

Capacità di accogliere conoscenze, di sedimentarle e consolidarle finchè diventino parte di noi

Desiderare, conoscere, agire, fare, scoprire, meravigliarsi, rinnovarsi, espandersi, saper soffrire

Appropriarsi di metodologie, strategie, conoscenze, funzionali al potenziamento delle competenze individuali

Apprendere: conoscere, conoscersi, crescere

La comprensione di un concetto o di un processo e la conseguente rielaborazione personale

Processo interiore di ampliamento di ciò che già si conosce. E' attivo, maieutico. Necessita di relazione

Comprensione di qualcosa che si è poi in grado di riferire, rielaborare e utilizzare in altri contesti

In una situazione, con presenza di stimoli, la persona da una situazione A si trova in una situazione B che è cambiata. Se c'è cambiamento, allora possiamo dire che c'è stato apprendimento. Apprendimento è innovazione e cambiamento, in termini di processo

Assimilazione di metodi e nozioni che integrano, evolvendola, la personalità e la concezione di sé dell'apprendente

L'apprendimento non deve essere inteso solo come una capacità di acquisire delle abilità specifiche, ma anche la disposizione dell'aprirsi agli altri "in tanti sensi"

Presa di coscienza, interiorizzazione di una procedura o un contenuto e riutilizzo/rielaborazione in modo autonomo. Capacità d'imparare a saper imparare

Arricchire in itinere il proprio bagaglio di conoscenze, assimilando nuove nozioni, concetti, metodi (tenendo in considerazione i ritmi di ogni singolo)

Acquisizione di conoscenze e competenze che concorrono a una progressiva formazione culturale e civile della persona, sviluppando l'attitudine alla riflessione, alla problematizzazione e al dialogo con la realtà che ci circonda in tutta la sua complessità

Riflessioni in plenaria: significati e questioni aperte:

- conoscere, conoscersi, crescere: poetico. 3 concetti che esplicitano il far proprio qualcosa di esterno ma introiettandolo. Pertinente.
- appropriarsi=assimilare. Effettiva evoluzione della personalità e percezione di sé.
- Interiorizzazione di procedure e contenuti.... metodo.
- Competenze che si acquisiscono anche nella vita autonomamente (apprendimento permanente)
- rete di conoscenze, cognitive e metacognitive.... ripulsione per un certo genere di linguaggio. Se non c'è il desiderio non c'è nulla.
- Capacità di accogliere conoscenze...
- se c'è cambiamento c'è apprendimento, in termini di processo, apprendimento come modifica
- arricchire il bagaglio, tenendo in considerazione i ritmi...è aggiungere?
- In itinere: percorso. Da dove a dove?
- Più importanti i metodi (prima di nozioni e concetti)?
- Disposizione ad aprirsi agli altri in tutti i sensi: apprendimento-relazione.
- Autonomia dell'apprendimento: è qualcosa che nasce anche da me. Maieutico.
- Cosa modifica la personalità?
- Rielaborazione personale.
- Meravigliarsi e saper soffrire, rinnovarsi in altri contesti
- non è sola comprensione

Alcune questioni aperte sulla valutazione degli apprendimenti:

- Individuazione delle competenze/abilità già in possesso dell'alunno (punto di partenza)
- Valorizzare le pre-conoscenze dell'alunno (le conosciamo?)
- Alunno straniero ancora valutato come alunno italiano
- Valutazione grado di apprendimento per loro possibile degli obiettivi previsti tenendo conto delle difficoltà
- Quanto processo e quanto prodotto nella valutazione?
- Condivisione criteri di valutazione.
- Valutazione a partire dallo screening dei mediatori in L1

► **Verificare:** registrare in forma quantitativa il livello dei singoli risultati raggiunti in base agli obiettivi posti inizialmente; in tal caso, più che di "misurazione", preferiamo parlare di "accertamento", ovvero di analisi ponderata (misurazione) di ciò che è possibile osservare e

misurare mediante strumenti che differenziano e discriminano le caratteristiche dei fenomeni sottoposti a controllo.

► **Valutare:** giudicare in forma qualitativa i cambiamenti e i progressi fatti rispetto alla situazione iniziale, sulla base di numerose e differenti verifiche.

Gli *apprendimenti* degli alunni stranieri.

Negoziazione e condivisione del concetto di *apprendimento*.

1) L'apprendimento si verifica quando una variazione significativa delle condizioni ambientali (Stimolo) determina una modificazione reale (che permane nel tempo) del comportamento (Risposta).

2) Perché l'apprendimento si verifichi occorre una stimolazione dell'ambiente che sia diversa da quella solita o precedente. Perché lo stimolo possa essere appreso è necessario che sia connesso, in qualche modo, alla soddisfazione di una motivazione presente nell'organismo che apprende.

- variazione significativa
- condizioni ambientali
- modificazione reale
- stimolazione dell'ambiente
- diversa da quella solita o precedente
- connessione alla soddisfazione di una motivazione presente

Indicatori e descrittori del processo di apprendimento

La valutazione deve essere rigorosamente coerente al modello di curriculum adottato e alla peculiare concezione dell'apprendimento che lo anima .

Nel processo di apprendimento tutta la persona è coinvolta a partire dal suo patrimonio di abilità e conoscenze, ma anche di valori, di giudizi personali, di modi di porsi di fronte alla realtà stessa, di spinte a fare, a comunicare, a conoscere.

L'apprendimento e' sollecitato dall'interazione cognitiva, dalla negoziazione e condivisione di significati nell'ambito di un gruppo/contesto sociale: la relazione con gli altri, compagni e insegnanti, offre occasioni di scambio, di arricchimento, di verifica.

Parliamo di valutazione ipotizzando un curriculum che impenna i percorsi formativi su proposte didattiche progettate in modo da favorire un corretto esercizio dei processi generali sottesi all'apprendimento, far dialogare memorie di lavoro, memorie semantiche, riorganizzazioni, abilità di transfer, pensiero procedurale, pensiero logico, pensiero immaginativo in fasi denominate perciò saperi naturali, mapping,

applicazione, transfer, ricostruzione, generalizzazione.

I processi cognitivi non si attivano mai in un “vuoto” ma si esercitano e si sviluppano nel contesto di una cultura e dei suoi particolari ambiti . E la cultura in cui accade di esercitare le menti diventa determinante per generare la loro struttura e organizzazione.

Gli ambiti culturali, che costituiscono il contesto capace di stimolare i processi, di attivarli, generano l’acquisizione di conoscenze, competenze, atteggiamenti che danno forma alle personalità e nello stesso tempo orientano i soggetti nel mondo in cui vivono.

I vari processi di apprendimento vengono simultaneamente attivati tutte le volte che un soggetto si trova impegnato nell’esecuzione di un compito complesso o nella soluzione di un problema difficile sono aspetti inseparabili di un’unica attività mentale.

Ma la valutazione esige analisi e l’analisi esige la separazione.

I processi sono del tutto privati, vissuti in prima persona, si realizzano come parte del processo personale che chiamiamo mente, sono anche molto difficili da seguire, ma sono, anche, processi comuni a tutti noi e li conosciamo a causa innanzitutto della nostra autoanalisi e, poi, della nostra naturale propensione ad osservarli negli altri.

La predisposizione di importanti dispositivi quali prove pensate e costruite come contesti che indagano, ma nello stesso tempo rafforzano, processi di apprendimento porta ad una valutazione complessa , che verte sul soggetto intero ed è attenta alle acquisizioni possedute nel loro insieme.

I processi dell’apprendimento li possiamo analizzare in maniera appropriata, li possiamo far diventare oggetto di osservazioni rigorose, di uno studio che li indagheri separatamente e li valuti.

Gli indicatori scelti si riferiscono a caratteristiche di processi o atteggiamenti suscettibili sia di descrizione che di misura, in grado di esprimere differenze sia sul piano qualitativo che quantitativo, sia sulle modalità che sui livelli, sono mirate a cogliere anche il “come”, oltre che il “quanto”. Per ciascuno di essi sono stati individuati descrittori adeguati che rappresentano cinque livelli di comportamento, competenze e padronanze acquisite.

Gli indicatori scelti, come tutti quelli presentati in questo lavoro, hanno senso all’interno di un ambiente di apprendimento progettato per promuovere gli atteggiamenti e i processi cui essi e i relativi descrittori alludono e per orientarne l’esercizio negli allievi. Utilizzando nelle situazioni di apprendimento questi elementi indicatori e dei conseguenti descrittori per una accurata osservazione saremo in grado sia di vedere il movimento di crescita del profilo degli allievi rispetto ai processi di apprendimento, sia di indicare le reali competenze da essi maturate, di interpretare e descrivere in modo fortemente analitico come hanno lavorato le menti nell’acquisire padronanze, sia di costruire un resoconto e, ancor meglio, un racconto il più esauriente possibile dei processi di apprendimento.

Gli indicatori

Partecipazione e impegno

Il livello di attenzione riguarda il coinvolgimento dello studente nel vivo dell'azione formativa, la sua disponibilità ad apprendere, il grado di partecipazione, la sua concentrazione.

E' risaputo che l'attenzione cosciente ha una parte fondamentale nell'apprendimento e che la motivazione è elemento critico per orientare l'attenzione nella direzione corretta; l'interesse fornisce una base per dare o negare attenzione ad un dato oggetto.

Porre e porsi domande pertinenti di chiarimento, di approfondimento, di esemplificazione, rivela motivazione alla riorganizzazione, spinta a sistematizzare, ricercando coerenza, dimostrando che si sta seguendo uno schema logico, che si cerca di inquadrare le informazioni, che si esplorano le relazioni e nei collegamenti tra le nuove informazioni e le precedenti.

Socialità e collaborazione

L'interazione e la collaborazione tra studenti permette il superamento dell'egocentrismo cognitivo e affettivo; evita, da una parte, il rischio di una qualsiasi chiusura e rigida schematizzazione, dall'altra rinsalda il senso di appartenenza ad un gruppo.

Quando gli individui interagiscono attivamente e consapevolmente per costruire categorie concettuali, ragionare, risolvere problemi condividono le proprie conoscenze con altri, le potenziano e le approfondiscono. La disponibilità al confronto fra punti di vista diversi, a mettere in discussione una parte o un aspetto delle proprie conoscenze, a modificare punti di vista nasce, da una parte, dal senso di adeguatezza del soggetto, dal suo livello di autostima, dalla consapevolezza dei propri saperi e competenze, dall'attribuzione di valore a queste, dall'altra, dal desiderio di stabilire rapporti positivi con gli altri, di cooperare, di formare reti di sostegno, di raggiungere un'armonia interpersonale.

Applicazione

L'applicazione consiste nell'abilità di usare in modo appropriato il modello proposto; applicare il modello proposto, valutare il risultato riguardano i processi di assimilazione e ritenzione.

L'uso corretto delle consegne e l'organizzazione di contenuti e metodi riguardano la personale ricerca di elaborazione/rielaborazione delle informazioni, a partire, per la prima, dall'informazione dell'insegnante, per la seconda, dalla qualità della propria personale mappa cognitiva.

Transfer

Problemi da affrontare e da risolvere, compiti da eseguire richiedono la capacità di mettere in rilievo somiglianze e differenze tra situazioni note e non note, di cogliere la struttura, i tratti costitutivi; trovano la loro radice nella capacità di riconoscere modelli, di richiamare conoscenze e competenze organizzate e applicarle, di riconoscere le eccezioni alle regole.

Ricostruzione –generalizzazione

La ricostruzione e generalizzazione richiedono un'impresa riflessiva e dipendono conseguentemente dall'analisi, dalla rielaborazione, ma anche dalla valutazione del significato. La riflessione implica un rivedere l'esperienza affrontata, assumere la posizione di osservatore critico nei confronti del proprio lavoro, del proprio particolare modo di procedere, per rendere esplicita la maniera di rappresentarlo. Comporta un motivare perché si ritengono valide certe procedure seguite, riconoscere la validità alle regole acquisite.

La ricostruzione e reinterpretazione innalzano il livello di consapevolezza degli apprendimenti, l'identificazione consapevole e controllata di schemi rappresentazionali.

Individuazione dei nodi problematici in riferimento ai percorsi di apprendimento di alunni stranieri.

Ricostruzione delle tappe fondamentali della valutazione [vedi ppt]

Passi essenziali della procedura valutativa

- 0) Scomporre/definire con precisione la variabile oggetto della valutazione.
- 1) Scegliere o costruire uno strumento o un sistema di strumenti.
- 2) Costruire il *setting* osservativo:
 - definire il contesto dell'applicazione dello strumento e le condizioni di lavoro del soggetto (consegne, tempi, forme di aiuto, materiali disponibili ecc.);
 - verificare che ciascuna componente dello strumento (item) sia classificata in ciascuno degli elementi ottenuti con la scomposizione di cui al punto (0).
- 3) Applicare lo strumento, tabulare le risposte e trasformarle in punteggi, descrivere – analizzare – sintetizzare, archiviare.
- 4) Scegliere un principio-guida (norma, criterio) per individuare le informazioni con le quali paragonare quelle raccolte con lo strumento.
- 5) Operare il confronto tra le informazioni raccolte al punto (3) con quelle di paragone-confronto scelte al punto (4).
- 6) Stabilire la significatività di eventuali differenze emergenti da (5).
- 7) Prendere decisioni per l'orientamento futuro della variabile.

raccogliere dati:

cosa?	Cosa sa?	Cosa sa fare?
- saperi legati alla conoscenza dell'italiano L2		
- saperi e procedure legati alle diverse discipline		
come?	Attraverso quali strumenti?	

Bisogni specifici legati ai curricula scolastici.

Lavoro degli insegnanti del comune di Venezia:

Su cosa indagare oltre alle abilità linguistiche:

- grado di partecipazione/interazione orale in classe
- capacità di interazione in coppia o in piccolo gruppo
- strategie nello svolgimento di un compito
- capacità manipolative con materiali diversi
- abilità nella motricità fine
- disegno libero
- disegno su istruzioni
- uso del colore
- canto/ritmi con e senza strumenti a percussione
- corpo in movimento e nel gioco strutturato e libero
- uso della spazialità nell'ambiente e sul quaderno/foglio
- sequenzialità logica
- sequenzialità temporale
- individuazione di particolari da un insieme di elementi
- mettere in un insieme cose diverse in base a dei criteri dati
- mettere in un insieme cose diverse in base a criteri che l'alunno si dà da solo

Lavoro degli insegnanti della provincia di Milano:

Lingua 2	Lingua 1	Macro-competenze disciplinari
L'alunno in lingua 2 è capace di*	L'alunno in lingua 1 è capace di*	L'alunno è in grado di
Ascolto e comprensione	Ascolto e comprensione del testo	Associare un simbolo ad una quantità
Ascolto e ripetizione	Ascolto e ripetizione a voce alta	Risolvere una situazione problematica
Lettura e comprensione	Lettura e comprensione del testo	Classificare in base ad un criterio dato
Scrittura: - copiata; - sotto dettatura; - autonoma sulla base di input visivi.	Lettura a voce alta	Riconoscere il maggiore ed il minore rispetto ad una quantità
	Scrittura: - copiata; - sotto dettatura; - autonoma sulla base di input visivi.	Operare con i numeri
		Mettere in sequenza logica dei dati, seguire dei ritmi
		Dal generale, trovare dei sottoinsiemi
		Cogliere le differenze
		Riconoscere e utilizzare i concetti topologici
		Memorizzare
		Individuare e usare i colori
		Manipolare materiali diversi

		Disegnare: -liberamente; -su istruzione; -come copia dal vero
		Usare il corpo in movimento

PRINCIPALI COLLEGAMENTI TRA MACRO-COMPETENZE E DISCIPLINE:

ASSOCIARE UN SIMBOLO AD UNA QUANTITÀ

(astrarre):

aritmetica,

geometria,

geografia,

musica,

storia.

RISOLVERE UNA SITUAZIONE PROBLEMATICATA

(ragionare):

tutte le discipline;

CLASSIFICARE IN BASE AD UN CRITERIO DATO

(categorizzare):

tutte le discipline;

RICONOSCERE IL MAGGIORE ED IL MINORE RISPETTO AD UNA QUANTITÀ

(comparare e classificare):

matematica,

italiano,

geografia,

immagine

OPERARE CON I NUMERI

(calcolare)

matematica;

METTERE IN SEQUENZA LOGICA DEI DATI, SEGUIRE DEI RITMI

(ragionare):

matematica,

lingua italiana,

lingua straniera,

musica,

immagine,

storia,

scienze

DAL GENERALE TROVARE DEI SOTTOINSIEMI

(categorizzare e classificare):

matematica,

scienze,

lingua italiana,

lingua straniera

COGLIERE LE DIFFERENZE

(comparare, differenziare e classificare):

tutte le discipline

RICONOSCERE E UTILIZZARE I CONCETTI TOPOLOGICI

(sapersi orientare nello spazio, usare una corretta lateralizzazione)

geometria,

geografia,

immagine,

ed. motoria;

MEMORIZZARE

tutte le discipline

INDIVIDUARE E USARE I COLORI

(percepire, distinguere, attribuire significato)

immagine,

geografia

abilità di base

MANIPOLARE MATERIALI DIVERSI

(usare la motricità fine; organizzarsi spazialmente)

matematica,

geografia,

immagine,

ed. motoria

DISEGNARE

(percepire, usare la motricità fine)

lingua italiana,

lingua straniera,

geografia,

matematica

USARE IL CORPO IN MOVIMENTO

(psicomotricità, percepire ritmi, mettere in sequenza):

tutte le discipline.

Come raccogliere i dati?

Strumenti di rilevamento.

Non solo schede....

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI: STRUMENTI DI RILEVAMENTO E DI RIFERIMENTO PER LA SCUOLA

MOTIVAZIONE, SUCCESSO SCOLASTICO E AUTOSTIMA

Che cosa si intende per successo scolastico?

Variabili:

- Dipende dai diversi gradi di scuola
- Dipende dagli obiettivi che si pone la scuola
- Dipende dagli obiettivi che si pongono famiglia e studenti
- Vi sono parametri oggettivi per stabilire come si possa quantificarlo?
- Ci poniamo in una prospettiva formativa o valutativa?

Un conto sono gli esiti finali, un conto sono anche i percorsi, gli abbandoni, le irregolarità di frequenza ...

Che cosa si intende allora per successo scolastico?

Ricerca del Volontariato Internazionale per lo Sviluppo (VIS) e del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca:

“Quando sei più contento a scuola?”

I bambini stranieri hanno risposto:

- il 38% “Quando prendo buoni voti”
- il 36% “Quando capisco subito quello che la maestra spiega”.

Inoltre, fra le aspettative degli allievi stranieri nei confronti della scuola, la ricerca riporta tra le più ricorrenti:

“Vado a scuola per saper parlare e scrivere bene”.

Apriamo una parentesi:

- La motivazione all'apprendimento
- Condiziona anche gli esiti delle prove di verifica ... perché?

Punti forti della motivazione

la motivazione si basa sul desiderio di autodeterminazione e di autorealizzazione per cui si alimenta ogni qualvolta il soggetto che apprende lingua attraverso la lingua raggiunge un obiettivo in questa direzione

La motivazione viene alimentata:

- dalla novità
- dall'attrattiva
- dalla funzionalità
- dalla percezione della realizzabilità del compito
- dalla sicurezza psicologica e sociale per cui il soggetto non rischia di perdere l'autostima (sia in fase di acquisizione sia in fase di performance).

Secondo la psicologia cognitivista:

la relazione tra motivazione e apprendimento è mediata

- dall'uso delle strategie
- dall'attribuzione di significato a precedenti successi e insuccessi scolastici
- dalla scelta di compiti più o meno sfidanti
- dalla scelta di obiettivi orientati
 - o sui prodotti, e quindi sulla prestazione
 - o sui processi, e quindi sulla padronanza, le emozioni provate in contesti di apprendimento positivi in cui sono coinvolti

Quali tipi di valutazione?

- valutazione *diagnostica* o iniziale: fatta nel momento di intraprendere un itinerario o un obiettivo formativo
- valutazione " *in itinere* " o formativa: accompagna costantemente il processo didattico nel suo svolgersi
- valutazione *sommativa* o complessiva: finale, da condurre al termine di un processo didattico

Oggettivazione dei criteri

- Saperi: competenze relative ai contenuti disciplinari
- Abilità: competenze strumentali e abilità di esecuzione legati ad una disciplina
- Capacità trasversali: insieme completo dei saperi e delle abilità transdisciplinari, esempio: informarsi, sintetizzare, transcodificare
- Saper essere: disposizione alla vita collettiva, per esempio: partecipazione, ascolto attivo, responsabilità, cooperazione

Una proposta di indicatori

- Partecipazione e impegno: coinvolgimento, grado di partecipazione, pertinenza (motivazione ...)
- Socialità e collaborazione: capacità di socializzare i saperi
- Applicazione (coinvolge i processi di assimilazione) : capacità di seguire le procedure, di organizzare le conoscenze e le competenze, di rielaborare le informazioni → autonomia

Un nodo problematico valido per tutti

L'obiettività:

- differenze nella scala di notazione: quale spettro viene utilizzato?
- preferenze individuali e effetto pigmalione
- severità e non severità

Per l'alunno straniero

- [Normativa di riferimento](#)
- [Indicatori livelli di L2](#)

Obiettivo principe:

"padronanza del linguaggio e capacità di comunicazione “

- uso della lingua parlata nelle diverse attività, anche per interagire con altri nella co-costruzione della conoscenza
- uso della lingua scritta in relazioni ad attività specifiche
- uso del linguaggio matematico
- uso del linguaggio figurativo, musicale

L'intervento sulle discipline

- strutturare la materia: selezione del materiale didattico, graduazione
- adattare il programma alla situazione rilevata, cioè al tipo di studente, ovvero, definire i nuclei essenziali per ogni disciplina

Esami di licenza della scuola secondaria di primo grado

In generale:

- indicare i criteri di valutazione delle prove, coerenti con i nuclei essenziali fissati nelle programmazioni personalizzate
- somministrare prove ad incremento progressivo di difficoltà

Per il colloquio orale:

- condurre il colloquio d'esame tenendo conto del percorso svolto in attività di laboratorio linguistico, dei progetti specifici di facilitazione dell'apprendimento e di ogni altra attività integrativa del curriculum

Dal dire al fare ...

- **Le rilevazioni in ingresso**
- **Il monitoraggio in itinere**
- **La valutazione sommativa**

Bibliografia utile

Domenici G. - Manuale della valutazione scolastica, Laterza, 1995

Bettinelli G. - Favaro G. Protocollo d'accoglienza, Centro Come 2000

IRRSAE Irre-Liguria : Progetto MILIA, modulo n. 15,1996

Favaro G. Alfabeti interculturali. Guerrini,2000

Nigris E. Educazione interculturale,,Mondadori,1996

Pallotti G. La seconda lingua,Bompiani,1998

Piemontese E. Capire e farsi capire,Tecnodid,1996

Vedovelli M. Aspetti dell' apprendimento dell' italiano L/2 in contesto migratorio, " SILTA, XXIII,1994,2

La valutazione dello sviluppo dell'interlingua

A cura di Giovanna Brondino
Laboratorio Itals –Università Ca' Foscari - Venezia
per Casa delle Culture - Ravenna

Principi psicopedagogici, approcci e metodi glottodidattica

Indipendentemente dalla complessità del compito da svolgere, l'**apprendere** qualcosa non è mai costituito da un semplice processo di accumulo e di immagazzinamento di informazioni; esso **richiede di integrare** l'informazione nuova con quella già presente in memoria, **instaurare nuove connessioni** tra conoscenze già possedute, ristrutturare i meccanismi interpretativi a disposizione

“ è il discente ad essere agente dell'apprendimento sia tramite processi inconsci, automatici, che lo portano ad estrarre delle regole dall'input linguistico nativo (...), sia mediante strategie consapevoli che lo portano a riflettere sul medium linguistico” (Job, Tonzar)

Psicopedagogia: pluralità dei codici espressivi

- ◎ **l'alunno non è una “tabula rasa”, ha già acquisito capacità verbali e non verbali** (gestuali, mimiche, figurative, musicali) nel paese d'origine. **Occorre** dunque **che l'insegnante** non concentri la sua attenzione sul deficit linguistico (linguistico/cognitivo) ma che **proponga attività in cui sia possibile un collegamento tra le conoscenze ed abilità pregresse del discente e quelle richieste dai nuovi insegnamenti.**

Due obiettivi di apprendimento

Obiettivo	Che cos'è	Come raggiungerlo
Fluenza	<ul style="list-style-type: none"> • Saper parlare velocemente, senza fatica • Saper essere espressivi • Saper iniziare, sostenere, concludere le conversazioni • Saper comprendere cosa dicono gli altri in molte situazioni diverse 	<ul style="list-style-type: none"> • Parlare molto, fare pratica in situazioni naturali • Ascoltare molto • Essere rilassati
Obiettivo	Che cos'è	Come raggiungerlo
Accuratezza	<ul style="list-style-type: none"> • Sapere produrre frasi secondo le regole della L2 • Non fare (molti, troppi) errori 	<ul style="list-style-type: none"> • Cercare spiegazioni su come funziona la lingua • Pensare a come funziona la lingua (confrontare, ragionare, fare ipotesi e verificarle) • Farsi correggere gli errori • Fare esercizi • Essere concentrati

Processi di apprendimento

- ⊙ - **esposizione all'input e individuazione**: la struttura da apprendere deve essere anzitutto presente nell'input, poi bisogna notarla, accorgersi che esiste, prestarvi attenzione;
- ⊙ - **analisi**: individuata la struttura, occorre capire come funziona, quando viene usata, in quali contesti si può trovare, se e come varia;
- ⊙ - **formazione di ipotesi**: l'analisi di come la struttura viene usata nell'input porta a formulare ipotesi, generalizzazioni, ad accogliere la nuova struttura nell'interlingua, ristrutturando eventualmente il sistema usato fino a quel momento;
- ⊙ - **produzione**: quando l'apprendente si è fatto un'idea di come funziona la struttura, quando e perché la può usare, farà i primi tentativi di applicazione: avrà così modo di verificare se le sue ipotesi sono valide o se devono essere riformulate.

Imparare una nuova struttura

- ⊙ Notarla (accorgersi che esiste, scoprire una regolarità nell'input)
- ⊙ Comprenderla (cosa significa? quando si usa? per fare cosa?)
- ⊙ Usarla in modo controllato
- ⊙ Usarla in modo automatico

Apprendimento/ insegnamento

Processi di apprendimento	Processi di insegnamento
<ul style="list-style-type: none">• Accorgersi della struttura• Analizzarla/capirla• Usarla in contesti controllati, familiari• Usarla in contesti spontanei, innovativi	<ul style="list-style-type: none">• Osservazione guidata• Pratica limitata (riconoscimento, combinazione)• Pratica più complessa (esercizi di sostituzione, produzione controllata)• Produzione libera, in condizioni complesse

Input arricchito

Input arricchito mediante:

- ⊙ - evidenziazione
- ⊙ - inondazione
- ⊙ - esplicitazione di relazioni

Input arricchito: un esempio

- ⊙ **Ieri** Luca è andato al mare. Ha giocato tutta la mattina in spiaggia con i suoi amici. Ha nuotato e si è tuffato dentro le onde. Poi ha pranzato insieme ai suoi genitori: hanno mangiato panini, pizzette e alla fine anche un gelato.

Ieri nel pomeriggio Luca è andato con i suoi genitori a visitare il porto del paese, poi è tornato in spiaggia. Lì ha fatto l'ultimo bagno, si è asciugato bene e poi è tornato in macchina a casa. Il viaggio di ritorno è durato 3 ore: sulla strada, infatti, hanno incontrato una lunga coda di macchine.

Spiegazioni, Istruzione esplicita

- ⊙ 1) [*spiegazione esaustiva, grammatica scientifica*] Il passato prossimo esprime un'azione che ha avuto luogo in un momento precedente rispetto a quello in cui si sta parlando. Per formare il passato prossimo di un verbo occorre prima formare il suo participio passato, aggiungendo la desinenza *-to* al tema verbale; inoltre il verbo deve essere preceduto dall'ausiliare *essere* o *avere* (il primo si usa con i verbi intransitivi che esprimono un cambiamento di stato, il secondo con tutti gli altri). Se l'ausiliare è *essere*, il participio passato deve essere accordato per genere e numero con il soggetto. Il participio si accorda per genere e numero con il complemento oggetto quando questo è un pronome atono preverbale.
- ⊙ 2) [*spiegazione parziale, grammatica pedagogica*] Se vuoi dire 'ieri', 'tanto tempo fa', devi dire *-to*: mangiato, andato, tornato

Fare pratica

⊙ Ripetere/ascoltare

io ho mangiato; lui ha mangiato...

⊙ Scegliere:

- Ieri Marta mangia la mela
- Ieri Marta mangerà la mela
- Ieri Marta ha mangiato la mela
- Ieri Marta è mangiata la mela

⊙ **Completare:**

Marta ... mang la mela.

Marta..... (mangiare) la mela.

⊙ **Trasformare:**

(Oggi) Marta mangia la mela (Ieri).....

⊙ **Usare spontaneamente:**

Cosa hai fatto domenica?

Correzione

⊙ **Segnalare il problema (rilevativa):**

(Di comprensione) In Cina io studia italiano (= 'Studio', 'ho studiato', 'studierò', 'voglio studiare'?)

(Di forma) Ieri io mangia gli spaghetti (= 'Ieri io ho mangiato gli spaghetti').

⊙ **Segnalare il tipo di problema (classificatoria):**

Io ieri non guarda televisione. Tempo/passato

⊙ **Risolvere il problema (risolutiva):**

Ieri noi incontra la maestra Sara. abbiamo incontrato

Il gioco degli insiemi: regole

- ⊙ Formate quanti più insiemi possibili di ALMENO tre parole che hanno una caratteristica che le unisce.
- ⊙ Trascrivete le parole in un foglio e scrivete accanto la caratteristica che le unisce.
- ⊙ Le parole possono essere riutilizzate in più insiemi
- ⊙ Avete 20 minuti di tempo

Le Varietà dell'Interlingua

La varietà basica

- Fondata su PRINCIPI PRAGMATICI (informazione importante prima, agente prima)
- Prevalgono le funzioni *interpersonale* e *regolativa* della lingua
- Utilizzo di *formule linguistiche*
- Lessico concreto
- Lessico funzionale non padroneggiato (uso non corretto di pronomi, preposizioni, avverbi)
- Aspetti grammaticali: morfologia assente, negazione invariabile
- Gestualità, intonazione

La varietà intermedia

- Fondata su PRINCIPI PRAGMATICI e SEMANTICI
- Emergono le funzioni *personale* e *referenziale* della lingua
- Aspetti grammaticali:
 - omissione di elementi privi di contenuto semantico
 - uso di elementi funzionali per via del loro valore semantico (pronomi, avverbi, preposizioni)
 - Parole prive di flessione
- Lessico: le parole vengono distinte in classi semantiche (parole che si riferiscono a persone o oggetti, parole che si riferiscono ad azioni, ecc.)
- Temporalità: principalmente *passato prossimo*
- Modalità espressa lessicalmente

La varietà avanzata

- **E' fondata su principi PRAGMATICI, SEMANTICI, MORFOSINTATTICI**
- **Scoperta dell'esistenza delle possibilità flessive delle parole**
- **morfologia flessiva e derivativa**
 - **morfologia verbale**
 - progressivo ingresso di nuovi tempi (imperfetto, futuro, condizionale, congiuntivo)
 - progressiva ristrutturazione del sistema in una forma più simile a quella dell'italiano nativo
 - **morfologia nominale**
 - assegnazione di nomi e aggettivi alle corrette classi flessive
 - sviluppo del sistema di accordo per genere e numero
 - organizzazione di paradigmi regolari
- **sintassi**
 - Ordine della frase secondo la sintassi dei nativi
 - Subordinazione

COSTRUIRE ED UTILIZZARE TASK COMUNICATIVI PER L'ELICITAZIONE DELL'INTERLINGUA ORALE

Natura extralinguistica dei task

Task che hanno un obiettivo comunicativo: non sono semplici esercizi grammaticali attraverso i quali poter mostrare la propria abilità linguistica

- ↳ Competenza linguistica implicita *vs* competenza esplicita della lingua
- ↳ Per questa ragione viene concesso un tempo limitato per lo svolgimento di task comunicativi (gli apprendenti non devono riflettere troppo a lungo sulle forme da produrre)

Caratteristiche comuni tra le immagini che realizzano il task

- ⊃ Prevedono **referenti comuni** quindi non richiedono un alto livello di competenza lessicale
- ⊃ Possibilità di essere usate in diversi modi
- ⊃ Possibilità di essere usate per **elicitar**e diverse strutture
- ⊃ Se ci sono dei personaggi sono indicati quasi sempre con un nome proprio

Tipologie di task

1. Trova le differenze

individuare le differenze tra due immagini, in cui gli oggetti si differenziano per colore, dimensione e numero. (1bis)

2. Prima e dopo: formate da due vignette

3. Racconto di un video, racconto di una storia per immagini

4. Componi un'immagine, Map Task

Trova le differenze

- sono utili per elicitar e la produzione di **sintagmi nominali** formati da aggettivo + nome, (usati solo raramente nelle conversazioni spontanee)
- privilegiati i colori che in italiano possono avere quattro terminazioni (*giallo, bianco, rosso e nero*).
- **Talvolta gli oggetti delle immagini sono stati modificati per dimensione e numero:** se in una delle immagini ad esempio si trova una bottiglia grande e rossa, nell'altra ne compaiono due piccole e gialle.
- In questo modo viene fornita all'apprendente la **possibilità di produrre non solo coppie morfologiche dello stesso lessema al singolare e al plurale, ma anche coppie di sintagmi nominali formati da nome e aggettivo, in cui almeno uno dei due elementi risulta in comune** (una bottiglia rossa/le bottiglie rosse; la macchina gialla/gli uccelli gialli).

Prima e dopo: ogni immagine contiene due vignette, in una c'è un evento nell'altra un risultato

1. si mostra interamente l'immagine e si chiede:

'Che cosa è successo?'

→per elicitar e i participi passati

2. si mostra solo la prima scena dell'immagine comprendo l'altra e si chiede: 'Cosa pensi che stia succedendo?' 'E dopo? Cosa pensi che succeda?'

→per elicitar e verbi al congiuntivo; (o in alternativa presente+futuro)

poi si mostra la seconda scena si chiede: 'Che cosa è successo dopo?'. →per elicitar e i participi passati

Racconto di un video

- **Si mostrano** allo studente **alcune scene** di film, cartoni animati e video amatoriali, per **chiedergli poi di raccontarle all'intervistatore**
- Viene elicitata una **grande quantità di verbi**
- Lo studente tende a produrre verbi con soggetto zero o pronominale → se però si privilegiano scene con una forte discontinuità tematica si può favorire la produzione di frasi con soggetto pieno.
- Le scene devono essere molto brevi, per permettere all'apprendente di ricordare il maggior numero di particolari, e **soprattutto divertenti**

Componi l'immagine

- Le attività appartenenti a questo gruppo in generale permettono di elicitare:
- Imperativo
- Sintagmi nominali formati da nome + aggettivo
- Verbi al presente con soggetto pieno
- Coppie minime di verbi al presente con soggetto pieno
- Per svolgere questa attività si può utilizzare un gioco per bambini reperibile sul sito internet www.childpal.org/picture/boydoll.htm , che consiste nel vestire un bambino scegliendo degli indumenti tra una vasta gamma di combinazioni possibili.

Indicazioni per la somministrazione dei task

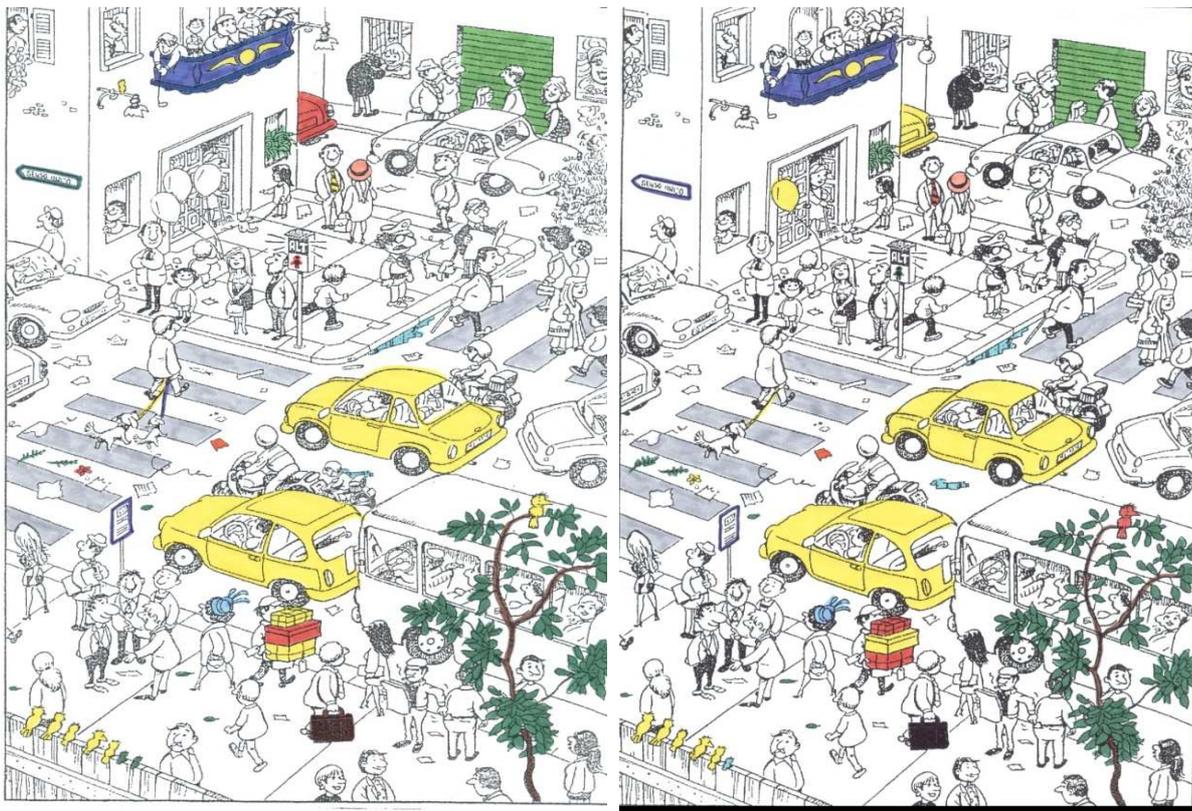
- ↳ Iniziare con una conversazione spontanea per mettere gli apprendenti a proprio agio
- ↳ L'intervistatore già in questa fase di conversazione spontanea può formulare domande finalizzate all'attivazione del lessico o del tema che verrà poi proposto nel task

Costruire prove scritte – indicazioni per lo svolgimento

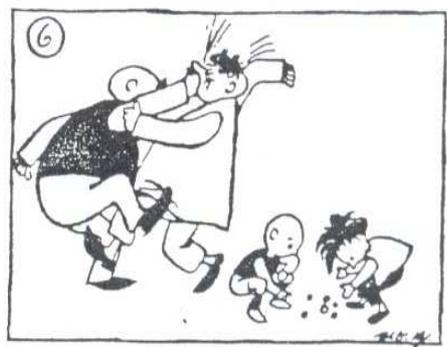
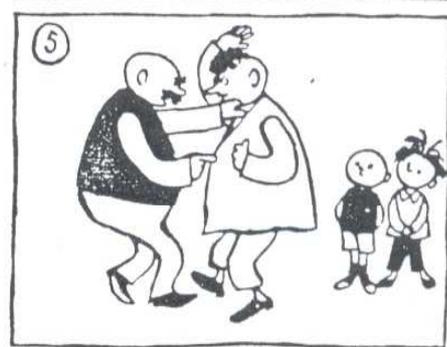
- ↳ **Gli stimoli per le produzioni scritte possono essere simili o anche identici a quelli usati per le produzioni orali**
- ↳ **importante che gli alunni abbiano qualcosa di reale da comunicare**, che non scrivano tanto per scrivere

Occorrono degli obiettivi precisi: una chiara descrizione dell'immagine o del video, dare istruzioni per risolvere un problema, raccontare un'esperienza personale.

TROVADIFFERENZE



STORIA DEI GENITORI CHE LITIGANO



Valutazione e correzione degli errori

Di Francesca Della Puppa
Laboratorio Itals –Università Ca' Foscari - Venezia
per Casa delle Culture - Ravenna

L'ERRORE COME STRUMENTO PER L'INSEGNANTE

1. L'errore nella storia della glottodidattica

L'approccio strutturalista (anni '50): ricordiamo che tale approccio derivava dalla teoria linguistica tassonomica di Bloomfield e dalla psicologia neocomportamentistica di Skinner. Il percorso di insegnamento di una lingua seconda era basato sulla sequenza stimolo □ risposta □ conferma o correzione, lo studente era considerato una tabula rasa e le tecniche utilizzate per l'insegnamento erano soprattutto esercizi strutturali (*pattern drills*). In questo contesto l'errore è percepito come un vero e proprio problema, se ne ha una concezione unitaria. Si pensa che l'errore si formi a causa del *transfer* negativo tra la lingua madre e la lingua seconda, pertanto si sviluppano le ricerche, su base contrastiva, per individuare attraverso il confronto dei sistemi linguistici fra la lingua di partenza e la lingua d'arrivo, quali possano essere le eventuali difficoltà nell'apprendimento della lingua seconda.

L'approccio comunicativo (anni '60): le teorie di riferimento sono da attribuire all'antropologia di Firth e Malinowsky, alla sociolinguistica di Fishman, alla linguistica e all'antropologia contrastive di Lado. Richiami vengono anche fatti alla pedagogia attivista di Dewey. Lo studente non è più *tabula rasa* ma viene chiamato a svolgere una funzione attiva, si applica il modello operativo dell'Unità Didattica. Si comincia a parlare di competenza comunicativa e si sviluppano le tecniche per lo sviluppo delle abilità orali di ricezione e produzione. In questo contesto si passa dall'idea dell'accuratezza formale, come obiettivo dell'insegnamento linguistico, alla possibilità di esprimere delle proprie idee. Gli insegnanti si erano resi conto che non tutti gli errori compiuti dai discenti potevano essere spiegati dall'analisi contrastiva. Comincia ad essere spostata l'attenzione degli studiosi sull'apprendimento della lingua madre da parte dei bambini e si tracciano delle linee di intersezione fra apprendimento della lingua madre e apprendimento della lingua seconda. Si postula che le strategie adottate dall'apprendente una lingua seconda siano le stesse del bambino che apprende la lingua madre. L'errore comincia ad essere considerato un segnale interessante per capire lo sviluppo del processo di apprendimento linguistico.

2. Analisi degli errori e interlingua

A partire da questa nuova visione del significato di errore sviluppatasi a partire dall'approccio comunicativo e ora assunta dall'approccio umanistico-affettivo, cerchiamo di fissare alcuni punti focali.

Quando sentiamo un bambino di due anni che sbaglia nel formulare una frase, imputiamo l'errore alla dimostrazione del suo sviluppo linguistico fino a quel momento. L'errore è percepito come **segnale del processo di acquisizione linguistica**.

Il bambino induce la regola sulla base dell'esposizione linguistica: l'errore testimonia la ricerca della regola per cui sentiamo dire "ho aprito" in luogo di "ho aperto".

Un altro aspetto importante nell'insegnamento/apprendimento di una lingua seconda è la consapevolezza che possiamo controllare l'*input* linguistico fino ad un certo punto, ovvero, dipende molto dall'apprendente se l'*input* trova terreno per fissarsi e diventare *intake*, oppure se non c'è ancora questa disponibilità. Anche nell'apprendimento della lingua materna è il bambino che seleziona l'*input* rispetto alla vastità di stimoli linguistici che riceve.

L'analisi degli errori serve per rilevare il sistema che l'apprendente si sta costruendo e che non corrisponde alla lingua d'arrivo, bensì è un sistema a se stante definito **interlingua**.

Per proseguire nella nostra riflessione dobbiamo inserire un'altra distinzione fondamentale: l'errore è considerato come **sistemático** e per questa sua caratteristica rivela la competenza transitoria dell'apprendente (ad esempio: il non utilizzo dell'ausiliare nel formare il passato prossimo). Lo sbaglio, invece, è la devianza che può essere attribuita ad un *lapsus* di memoria, a stanchezza, a condizioni psicologiche particolari (emozione, paura). E' necessario saper individuare quali sono gli errori e quali sono gli sbagli. Sugli sbagli non possiamo intervenire, sugli errori invece possiamo impostare un progetto.

L'analisi degli errori è significativa per 3 motivi:

- 1- perché l'insegnante può rilevare progressi e insuccessi nell'apprendimento, in modo da migliorare la situazione.
- 2- Perché le ricerche, grazie a questa analisi, possono individuare meglio le procedure e le strategie messe in atto dagli apprendenti una lingua seconda
- 3- Perché lo studente può far consapevolezza sul suo meccanismo di acquisizione linguistica (LAD)¹.

In definitiva, gli studi più recenti ci danno un'indicazione precisa: gli errori sono dovuti sia ad interferenza linguistica del repertorio linguistico di partenza sia alla ricerca della comprensione di come funziona il nuovo sistema linguistico.

Queste considerazioni minano le vecchie convinzioni secondo le quali è l'insegnante che decide **come** si impara, **che cosa** si impara e **quando** si impara.

Fare errori, dunque, è un'inevitabile e necessaria parte del processo di acquisizione linguistica.

La diagnosi e la trattazione degli errori diventa un'abilità fondamentale dell'insegnante.

3. Quando e come correggere?

Esistono due correnti di pensiero al riguardo:

a) **Gli oppositori alla correzione:** la correzione provoca frustrazione, insicurezza e perdita della propria autostima; inducendo lo studente a un maggiore controllo formale, ne ostacoliamo la produzione linguistica spontanea e si perde il vero obiettivo dell'insegnamento linguistico che è quello comunicativo.

b) **I favorevoli alla correzione:** l'errore rappresenta un'abitudine negativa e se non si rimuove c'è il rischio della fossilizzazione; se è vero che lo studente impara formulando ipotesi è necessario dare modo perché possa confrontare l'ipotesi con il modello corretto perché possa progredire nell'interlingua; la correzione è anche un'aspettativa dell'apprendente, soprattutto se adolescente o adulto, che potrebbe sentirsi trascurato se non corretto.

Ma, dal nostro punto di vista la domanda da porsi non è "Correggere o non correggere", piuttosto "Come e quando correggere"?

4. *Un passo indietro: come identificare gli errori*

Esistono vari criteri in base ai quali cercare di identificare l'errore:

- a) il criterio della correttezza: deriva dal confronto del testo con le grammatiche della lingua (fonologica, morfologica, sintattica, lessicale);
1 Ipotizzato da Chomsky il Language Acquisition Device sarebbe il meccanismo innato di acquisizione linguistica caratteristica dell'*Homo loquens* (Balboni: 1999).
- b) il criterio dell'appropriatezza che si riferisce alla conoscenza delle norme sociali legate all'uso della lingua e alla conoscenza dei diversi registri;
- c) il criterio della comprensibilità: l'errore è ciò che ostacola la comunicazione;
- d) il criterio della soggettività: che orientamento abbiamo nei confronti dell'errore? Siamo rigidi o tolleranti? Ci si potrebbe chiedere: c'è qualche errore su cui mi mostro di solito inflessibile, che faccio fatica a tollerare?

La migliore posizione, secondo un approccio unimonistico-affettivo, è quella di un atteggiamento flessibile, che non escluda a priori nessun criterio: a seconda del contesto comunicativo e tenendo presente la fase di apprendimento dello studente si decide se tollerare un errore oppure correggerlo.

Catalogazione degli errori nella loro manifestazione superficiale:

- omissione, quando nella produzione dell'apprendente "manca" un elemento linguistico rispetto alla produzione di confronto
- aggiunta, quando nella produzione dell'apprendente c'è un elemento linguistico in più rispetto alla produzione di confronto
- sostituzione, quando nella produzione dell'apprendente c'è un elemento linguistico diverso rispetto a uno presente nella produzione di confronto
- inversione, quando due o più elementi linguistici sono presenti in un ordine diverso rispetto alla produzione di confronto
- segmentazione, quando due elementi linguistici sono interpretati come indipendenti quando sono legati, o viceversa.

Gli errori rilevano il processo messo in atto per l'apprendimento linguistico. L'analisi del confronto di un testo dello studente straniero con quello di un parlante nativo ci può aiutare a raccogliere dati su come vengono alterate le strutture tramite strategie che si ripetono; tali strategie vengono definite in cinque categorie:

- scelta di un elemento non corretto, non previsto dal sistema "dopo la classe faccio casa"
- omissione di un elemento necessario "faccio casa"
- aggiunta di un elemento non necessario o non corretto "scrivo alla mia madre"
- malformazione di elementi "ho aperto la finestra"
- ordine improprio di elementi "anche penso adesso"

Si noterà che le strategie messe in atto rispecchiano l'analisi dell'errore nella sua manifestazione superficiale.

Gli errori, secondo le fasi dell'interlingua, si possono classificare in tre gruppi diversi:

1- errori pre-sistematici o occasionali: sono quelli che vengono commessi prima che lo studente sia consapevole dell'esistenza di regole che governano quel determinato aspetto linguistico. Lo studente non sa di aver sbagliato e non sa correggersi.

2- Errori sistematici: è la fase della scoperta della regola, l'errore viene compiuto quando lo studente prova ad applicare quanto sta scoprendo. Lo studente non si sa correggere, ma sa spiegare cosa cercava di fare.

3- Errori post-sistematici o superflui: lo studente ha scoperto la regola ma si dimostra incoerente nell'applicarla. Lo studente sa correggersi e sa spiegare perché ha sbagliato. La descrizione degli errori può approdare in un secondo momento ad un'analisi più puntuale in base alla categoria puramente linguistica.

Si veda la tabella:

ORTOGRAFIA MORFOLOGIA SINTASSI LESSICO STILE

Stragnieri Io [...] visto Provano [...] scrivere

Più meglio Maestra dammi la colla

La descrizione in base alle categorie linguistiche può essere condotta a vari livelli di profondità.

È utile cercare, una volta individuato l'errore e posto nella colonna di riferimento, cercare di descriverlo: ad esempio, un errore di ortografia può essere per una parola storpiata così come per una parola separata o per lo scambio di fonemi e così via. Lo studente deve poter capire l'entità e la caratteristica dell'errore commesso.

Si veda la tabella esemplificativa:

categoria linguistica e tipo di errore Esempio di errore dell'apprendente

ORTOGRAFIA:

1. digramma gn

2. doppie

3. accento

4. separazione di parole

Stragnieri

Provanno

Abastanza

Passegiata

Perche

felicita

sta matina

MORFOLOGIA

1. ausiliare

2. accordo nominale

Io visto

Tanti persone

La

SINTASSI

1. reggenza del verbo

2. articolo

3. congiunzione subordinante

4. ordine degli elementi

5. pronome

Ho portato in asilo nido

Con mio bimbo

Studiare lingua

Penso [...] tutti fanno

*Anche penso adesso
Voglio incontrarsi con te*

LESSICO

1. locuzione *Più meglio*

STILE

1. formula di cortesia mancante *Maestra dammi colla*

Per analizzare gli errori dobbiamo cercare di confrontare il testo elaborato da un apprendente con una produzione corretta di un parlante nativo, nel caso in cui l'insegnamento sia rivolto a bambini, sarebbe importante avere a disposizione dei testi originali redatti da bambini italofofoni che possano fare da riferimento per l'insegnante, anche per una questione legata allo sviluppo delle abilità cognitive relativamente all'elaborazione del linguaggio in L1 (importante in questo senso potrebbe essere l'avvio di uno scambio con una scuola italiana).

Bisogna anche tener presente che alcuni errori potrebbero essere dettati dalla non conoscenza dei codici comportamentali e quindi riflettere un problema legato all'intercultura.

5. Le cause più frequenti degli errori

Riassumiamo brevemente le principali cause degli errori nella produzione orale e scritta in una lingua seconda:

- Transfer dalla lingua madre: fonologico, lessicale, morfosintattico.
- Ipergeneralizzazione: applicare la regola anche ai casi che si comportano diversamente, ad esempio "finiscevano".
- Semplificazione: utilizzo dell'essenziale per la comunicazione, omissione di tutto ciò che può essere percepito come superfluo, ad esempio il non utilizzo delle forme flesse e l'utilizzo delle forme basiche (ieri noi mangia pastasciutta).
- Regolarizzazione: utilizzare alla forma regolare anche le eccezioni (diti e non dita), è un caso di ipergeneralizzazione.
- Commistione di strutture: mescolanza di elementi sia nella parola sia nella frase "i miei genitori speravano che noi tornassimo".

Fattori personali, metodo di insegnamento, abitudini di studio diverse, sono altri elementi che possono influire sull'origine degli errori.

6. Criteri di correzione degli errori e conseguente valutazione

Considerato che vi sono alcune scelte di fondo da fare, per esempio rispetto ai criteri di correttezza da applicare (criteri d'uso o grammatica?), il primo passo per un insegnante che annoveri fra i suoi compiti quello di correggere gli errori è senza dubbio saperli identificare; quindi dedicare un tempo adeguato alla riflessione su ciò che si è abituati a rilevare come errore e sui criteri di giudizio che si sono interiorizzati. Detto questo, per concludere suggeriamo alcune attenzioni per una correzione dell'errore secondo l'approccio umanistico-affettivo:

- Stabilire assieme agli allievi dei codici per la correzione chiari e condivisi (segni, linee, colori, ecc.);
- Correggere solo ciò che è individuato come vero e proprio errore in corrispondenza alla fase di interlingua e in base agli obiettivi linguistici oggetto della programmazione didattica (ortografici, comunicativi, morfologici, ecc.);
- Nello scritto segnare l'errore sul testo dello studente e offrire allo studente stesso il testo corretto, dal confronto far emergere una discussione sull'errore; oppure segnare sul testo

dello studente l'errore e in un confronto a coppie con un compagno avviare una discussione per avanzare ipotesi di correzione e osservazioni sull'errore stesso;

□ Nell'orale, non interrompere mai la produzione spontanea, segnarsi gli errori su un foglio (produzione dell'interlingua più autentica, definita vernacolare) e riproporre in seconda battuta, attraverso la riformulazione, il modello corretto.

Per quanto riguarda, poi, la valutazione degli stessi si suggerisce di creare una scala di attribuzione di valore all'errore che rispecchi le riflessioni condotte a monte, ovvero: quanto un determinato tipo di errore può essere imputabile ad una lacuna dello studente causata da scarsa applicazione, mancato studio della regola, superficialità di approccio alla disciplina? Quanto invece, un errore può essere ricondotto ad una non conoscenza della regola perché prematura rispetto alla fase dell'interlingua? E infine, quanto un errore è frutto di difficoltà particolarmente incisive nel percorso di apprendimento, perché sottoposte all'influenza del transfer dalla L1?...

Questi sono solo alcuni stimoli di riflessione... A cui ci sentiamo di aggiungere quanto, comunque la docimologia suggerisce riguardo ai criteri di valutazione dell'errore: l'errore commesso ha compromesso l'efficacia comunicativa oppure no? Quanto "grave" può essere considerato?

In seguito ad un'accurata riflessione, si può stendere un prospetto guida che aiuti a gestire l'analisi e la valutazione degli errori in modo non soggettivo e ad personam, ma quanto più possibile oggettivo e applicabile, estendibile, ai diversi soggetti coinvolti nel percorso di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Allwright D., Bailey K. M., 1991, *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Arcaini E., Py Bernard, 1984, (a cura di), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma.
- Arnold J., 1999, *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Balboni P. E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia.
- Balboni P. E., 2000, *Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano*, in Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- Cattana A., Nesci M. T., 2004, *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra, Perugia.
- Corder P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Freddi, G., 1990, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
- Freddi, G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J.A., 1986, *Foreign Language Classroom Anxiety*, in *Modern Language Journal*, 70, pp. 125-132.
- Kihlstrom J. E., 1987, *The Cognitive Unconscious*, in *Science*, 237, pp. 1445-1452.
- Mazzotta P., 1996, *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica Editrice, Bari.
- Mazzotta P., 2001, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Guerini Studio, Milano.
- Mazzotta P., 2002, *Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, in *ITALS*, anno I, n°1, in corso di stampa.
- Pichiassi M., 1999, *Fondamenti di glottodidattica*, Guerra, Perugia.
- Porcelli G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, in *International Review of Applied Linguistics*, X, 3, pp. 209-231.
- Francesca Della Puppa – Università di Venezia – dellapuppa@unive.it 7
- Vigil N. A., Oller J. W., 1976, *Rule Fossilization: a Tentative Model*, *Language Learning*, 26, pp. 281-95.
- Francesca Della Puppa – Università di Venezia – dellapuppa@unive.it 7

Materiali per laboratorio sugli errori

CATEGORIA LINGUISTICA E TIPO DI ERRORE	ESEMPIO DI ERRORE DELL'APPRENDENTE
ORTOGRAFIA:	
MORFOLOGIA	
SINTASSI	
LESSICO	

NOTE PER LA VALUTAZIONE:

ATTIVITA' PER LA CORREZIONE:

I PRINCIPALI TIPI DI ERRORE IN PRODUZIONI ORALI E SCRITTE IN ITALIANO DA PARTE DI APPRENDENTI ARABOFONI

Quelli riportati qui di seguito sono alcuni dei principali errori commessi da allievi arabofoni nell'apprendimento dell'italiano sia come Lingua Seconda, ovvero imparata in Italia, sia come Lingua Straniera, cioè appresa all'estero. Gli errori si riferiscono a produzioni orali e scritte a livelli diversi di interlingua, sia basica sia più evoluta (per approfondimenti sull'interlingua Giacalone Ramat, 2003).

Una considerazione di carattere generale è che lo stesso studente nello stesso testo può sbagliare in modo diverso la stessa parola, come se cercasse di volta in volta di costruire nuove ipotesi, ad esempio la parola "pizzeria" riportata in punti diversi come "bisria", "bessria", "besseria".

Grafia e fonetica

Gli allievi arabofoni possono manifestare delle difficoltà di apprendimento dell'italiano sia nella scrittura intesa dal punto di vista strumentale, sia nel distinguere i suoni e riprodurli oralmente e graficamente. Una premessa indispensabile è che gli errori nei testi scritti non sono dovuti solo ad una cattiva ricezione dei suoni, come nei dettati, ma anche ad una memorizzazione errata dei termini stessi: infatti, nelle produzioni libere in cui le parole sono scelte dallo studente e non fanno riferimento ad un testo ascoltato, appaiono gli stessi errori che nei dettati, come se le parole fossero state memorizzate in una certa forma fossilizzata e pertanto persistano in quella forma fino a quando non si riesca a fare un lavoro mirato per decostruire lo "stereotipo" e per ricostruire la parola nella sua forma corretta.

Abituati (se alfabetizzati) a scrivere da destra a sinistra gli studenti arabofoni possono dimostrare un certo disorientamento spaziale: aprire i quaderni nel verso opposto, capovolgendoli, o iniziare a scrivere nella pagina dal basso verso l'alto. Spesso nella scuola italiana tali difficoltà vengono interpretate come segnali di dislessia. Il nostro dubbio è che a volte si tratti semplicemente di una difficoltà nel riorientamento spaziale speculare alle abitudini di questi studenti e non ci siano cause patologiche.

Per quanto riguarda i caratteri, per un lungo periodo scrivono mescolando, nella stessa parola, stampato maiuscolo e minuscolo, oppure non scrivono l'iniziale maiuscola laddove la norma della lingua italiana lo richiede. Qui entra in gioco anche la questione della punteggiatura a cui vengono preferite continue congiunzioni sulla falsa riga del naturale uso stilistico della lingua araba.

Abituati, inoltre, ad una scrittura che si adatta allo spazio disponibile della pagina e non spezza mai le parole, non sanno come "andare a capo", di conseguenza risulta a loro estraneo anche il concetto della sillabazione e non sanno spezzare le parole in modo corretto.

In arabo sono presenti alcuni suoni che non hanno un corrispettivo nella nostra lingua e viceversa. La strategia degli apprendenti di fronte a tali differenze è quella di riprodurre, al posto dei suoni sconosciuti, i suoni più simili che conoscono. Le coppie di lettere che più spesso subiscono questo processo sono "p/b" e "f/v" per le consonanti e "e/i" e "o/u" per le vocali. Per quanto riguarda la coppia "e/i", la sostituzione di "i" con "e" pare sia dovuta a diversi motivi: la posizione della "e" nella parola, la posizione della vocale rispetto all'accento della parola, il numero e la posizione delle vocali uguali nella parola, la pronuncia corretta della vocale da parte del parlante nativo per influenze dialettali. Per quanto riguarda invece la coppia "p/b" la diversa sonorità viene spiegata dalla psicolinguistica in questo modo

Diverse versioni di /b/ possono presentare diversi intervalli fra l'apertura delle labbra e l'inizio della vibrazione delle corde vocali. Questa differenza nel tempo di inizio della sonorità fra le due versioni può essere equivalente alla differenza fra una /b/ e una /p/ o fra due versioni di /p/. [...] In generale qualsiasi suono con tempo d'inizio della sonorità inferiore ai 20 millisecondi viene classificato come /b/, e qualsiasi suono con tempo d'inizio della sonorità superiore a circa 40 millisecondi viene classificato come /p/ (Altmann, 2001: 44).

In questo caso, dunque, può essere particolarmente facile non riuscire a distinguere le diverse sonorità soprattutto se fin dalla nascita si abitua l'orecchio a percepire solo alcuni fonemi rispetto ad altri perché si impara da chi sta intorno a quali differenze fare caso e quali ignorare.

Inoltre esistono delle sequenze di apprendimento dei fonemi che valgono su scala universale: tali sequenze di acquisizione sono imperniate sulla combinazione di sonorità e di luogo di articolazione che favorisce la realizzazione di alcuni fonemi prima di altri. Per le occlusive sorde la sequenza è la seguente:

t > k > p

per le sonore è

d > b > g

Dal confronto di queste sequenze appare evidente che la posizione di "p" e "b" non è equivalente e che "b" viene acquisito prima di "p" (Bernini, 1988: 86).

Per gli arabofoni altre difficoltà sorgono con la coppia "s/z": la frase *una rosa nel vaso* potrebbe essere scritta *una roza nel vazo* perché allo stesso suono sonoro che in italiano corrisponde al segno grafico "s" in arabo corrisponde un segno grafico che viene traslitterato in "z". Inoltre, avviene anche il processo inverso, cioè la "z" viene scritta come "ss", in modo particolare nel Veneto, probabilmente sotto l'influsso di interferenze dialettali.

La lettera "c" dolce in parole in cui è doppia come in "faccio", talvolta viene percepita e scritta come "tc", ad esempio "fatcio".

Altro problema di pronuncia e di scrittura è legato a tutte le parole che in italiano iniziano con una doppia consonante: lo studente arabofono ha difficoltà di pronuncia che risolve introducendo fra la prima e la seconda consonante una vocale, generalmente uguale alla successiva, come ad esempio in "triste" che diventa "tiriste", oppure fa precedere alla doppia consonante una vocale, solitamente una "i", come ad esempio in "storia" che diventa "istoria". L'errore si verifica anche nello scritto.

Infine notevoli difficoltà insorgono al momento di affrontare i digrammi e i dittonghi, soprattutto nello scritto. Nella tabella sono riportati i tipi di errore che si possono rilevare e la cui origine si può attribuire al processo di costruzione di un sistema interlinguistico più semplice:

DIGRAMMA	SEMPLIFICAZIONE	DITTONGO	SEMPLIFICAZIONE
Ch = si chiama	C = se ciama	Uo = muore	More
Gh = ghio	G = giro	Au = laurea	Luria
Gl = foglia	L = folia	Ie = piede	pede
Gn = lavagna	N = lavania	= viene	Vine
Sc = pesce ruscello	CH, C = peche rocello	Ue = quelle	Qele

Altro scoglio da superare è quello del comportamento della "h": muta, oppure artefice del cambiamento sonoro di alcune consonanti. L'arabofono è cresciuto in un ambiente linguistico in cui non ci sono lettere che seguono questo comportamento e nelle produzioni orali tende a pronunciare la lettera "h" aspirandola, mentre nelle produzioni scritte, soprattutto nei dettati, tende a omettere di scriverla.

Infine, per quanto riguarda la lettura, l'allievo arabo fa molta fatica ad usare l'intonazione per interpretare le pause, le soste, gli incisi e la punteggiatura.

Morfosintassi

Per quanto riguarda la morfosintassi si sono rilevate notevoli difficoltà nell'uso degli articoli. La strategia che spesso viene messa in atto di fronte a tale problema è quella di non usarli affatto.

Il problema si riflette anche nell'uso delle preposizioni articolate.

Altri errori sono legati all'uso del verbo "essere" sia come copula, che viene omessa, sia alla distinzione tra "e" congiunzione e "è" terza persona singolare al presente indicativo.

L'uso del verbo "avere" risulta incerto e quasi sempre scritto senza "h". Inoltre, essendoci in arabo un solo verbo ausiliare che non pone la persona di fronte ad una scelta, per un arabofono può essere particolarmente difficile l'apprendimento e l'uso di due ausiliari, di regola ne scelgono uno per tutti i verbi, generalmente "avere".

Infine, talvolta si è rilevata una non corretta formulazione della frase relativa, ad esempio: *mio fratello che il suo cartone preferito è*

Per quanto riguarda la costruzione del periodo, vista la preferenza dell'arabo per la coordinazione rispetto alla subordinazione, è abitualmente riscontrato che lo studente arabo organizza il testo con una lunga catena di frasi legate fra loro tramite congiunzioni coordinanti (*e...e poi...e dopo...*) e dimostri una certa difficoltà a scegliere costruzioni più complesse in cui vi siano più subordinate riferite alla stessa principale.

Tutti gli altri errori che abbiamo rilevato nell'apprendimento dell'italiano da parte di allievi di madre lingua araba, a nostro avviso, fanno parte di un iter abituale di difficoltà di ogni straniero che impara l'italiano (Giacalone Ramat, 2003).

Per completezza riportiamo qui di seguito i più frequenti

• Mancato uso degli accenti: <i>pero, ando</i>
• Formazione del passato solo con il participio senza ausiliare: <i>tu venuto, mi dato</i>
• Errori di concordanza: <i>la pigiama, il carne, una bella programma</i>
• Uso dell'articolo determinativo con i possessivi accompagnati a nomi di parentela: <i>la mia sorella, dalla mia cugina</i>
• Uso del verbo alla seconda o terza persona singolare con il pronome alla prima persona: <i>io fai, io era.</i>
• Scorrettezza ortografica con i verbi riflessivi: <i>io micchiamo, mi rabbio</i>
• Uso scorretto delle preposizioni rette da verbi: <i>giocare il pallone, uscire da casa, mettere sullo zaino, sapeva da pomodoro, venire alla scuola.</i>
• Concordanze soggetto/verbo: <i>mi piace patatine</i>

Errori: analisi e correzione.

In questo paragrafo vogliamo entrare nel merito dell'analisi e della correzione degli errori di allievi arabofoni a partire dall'esperienza diretta con un testo, per fornire una possibile chiave di lettura degli errori e suggerire delle modalità di correzione che possano costruttivamente orientare le scelte di chi si trova ad insegnare italiano ad arabofoni.

A titolo d'esempio abbiamo riscritto un testo di un allievo, proveniente dal Marocco, di dodici anni inserito in una prima media. Il testo è stato redatto come compito richiesto dall'insegnante, l'obiettivo era fare una sintesi del racconto appena ascoltato in classe.

Gli errori segnati in grassetto sono errori che si possono ipotizzare come tipici dell'apprendente arabofono e che possono essere attribuiti (anche se non con certezza) a interferenze dall'arabo. Gli errori sottolineati sono, a nostro avviso, tipici degli stranieri, in generale. Si tratta di errori caratteristici di un certo stadio di sviluppo dell'interlingua.

Qui prenderemo in esame solo quelli in grassetto.

Giona e il asion

Johan ando a mercato per prendere dell'**oggete** che **le** servevano. e **dell cipo** **La ciando** lasino **luntano** dal mercato. **é** non trovo l'asino **circandolo** per **minute** e ore. **Gioa viene stanco** e andò a casa il giorno dopo **sine** (è) andato a **circarlo i dese** **ridateme** l'asino se no facio quello **chi** ha fato mio padre **i loro fa ucito spaventoso i dese** √ cosa ha fato tuo padre √ sene ha comprato un altro √.

Giona/ Johan/ Gioa: è Giuha. La difficoltà per un ragazzino parzialmente alfabetizzato in L1 è quella di trovare il modo corretto di traslitterare un nome arabo in italiano.

a/ dell: Scorretta scrittura delle preposizioni articolate che in arabo non sono mai composte, ma la preposizione è sempre semplice e l'articolo non si collega alla preposizione, ma sempre al nome.

Oggete/ le/ servevano/ luntano/ circandolo/ minute/ sine/ circarlo/ i/ dese/ ridateme/ chi: sono tutte parole che contengono errori di scambio di vocali e/i ; o/u.

Cipo: scambio p/b

è: scambio e/è. Difficoltà nel distinguere la copula dalla congiunzione. Lettera non maiuscola dopo il punto.

La ciando/ fa ucito: errore di scrittura del digramma "sc".

Fa ucito spaventoso/ viene stanco: si ipotizza possano essere errori lessicali e sintattici di interferenza dal francese.

√: mancato uso della punteggiatura

A margine aggiungiamo due osservazioni: il ripetersi della formula "se ne è" (**sine**) potrebbe essere considerata una formula non analizzata dell'interlingua, ascoltata ripetersi nella storia e usata senza la conoscenza della forma corretta; l'uso del passato remoto (**dese** = disse) molto anticipato rispetto alle fasi di acquisizione naturale dell'italiano di stranieri, descritte dai testi di linguistica acquisizionale (Giacalone Ramat, 2003), ci induce a ipotizzare che il sentire spesso a scuola l'uso del passato remoto nelle narrazioni e nei racconti storici, possa modificare in parte la sequenza naturale di apprendimento dei tempi verbali (ipotesi tutta da verificare) e, quindi, l'*input* guidato dell'insegnante e determinate condizioni dell'ambiente d'apprendimento linguistico, in questo caso il contesto scolastico, possono avere una loro funzione molto incisiva nel condizionare le tappe d'acquisizione dell'italiano L2 .

Per quanto riguarda la correzione dello scritto innanzi tutto, se si tratta di una composizione libera, è necessario considerare come testo modello per la correzione quello di un coetaneo italiano di livello medio piuttosto che l'ideale dell'adulto; quindi, consigliamo di sottolineare gli errori utilizzando un codice condiviso con l'allievo che in questo modo è messo nelle condizioni di comprendere e

distinguere gli errori commessi. Il codice dovrebbe evidenziare gli errori che l'allievo avrebbe potuto evitare rispetto a quelli commessi perché non ha ancora scoperto e interiorizzato la regola. Inoltre, spesso una parola contiene più errori ed è necessario distinguere la tipologia dell'errore trovando un codice che possa in modo chiaro e immediato far cogliere all'allievo la diversità degli errori tra ortografia, morfologia, sintassi, lessico. Ad esempio nel testo analizzato "fa ucito" è errore sia ortografico, morfologico e lessicale.

Una volta sottolineati gli errori si può procedere chiedendo all'allievo di cercare di autocorreggersi. Se l'allievo è in grado di correggere alcuni errori sappiamo che si è trattato di sbagli, più che di errori, ovvero di devianze dovute alla distrazione o alla fretta nella scrittura, ad una mancata funzione del *monitor*¹ piuttosto che ad una non comprensione della regola.

Alla fine rimarranno da correggere alcuni errori che ci forniranno ulteriori informazioni sia sullo stadio di sviluppo dell'interlingua raggiunto dal nostro allievo, sia sulle sue difficoltà nell'acquisizione di alcune regole relative al funzionamento dell'italiano che potranno diventare obiettivi per un adattamento della programmazione individualizzata. In questo caso si può fornire all'allievo la formula corretta e utilizzare il confronto fra errore e forma corretta per avviare ulteriori osservazioni e riflessioni sulla lingua, attuando un percorso induttivo alla ricerca delle regole.

In questo modo non solo operiamo in pieno approccio umanistico-affettivo (Balboni, 2003) relativamente alla trattazione degli errori, ma superiamo anche il possibile risentimento dell'allievo arabo che, generalmente molto orgoglioso, non ama vedere il proprio foglio ricoperto di segni rossi e correzioni, soprattutto quando, proprio perché straniero in una classe di italofoeni, risulta essere l'unico ad accumulare un numero così elevato di errori.

¹ Ci riferiamo alla funzione di monitoraggio che, per Krashen (1985), svolge l'apprendimento sul prodotto della competenza acquisita. Secondo Krashen l'acquisizione è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro e la competenza acquisita diventa stabile, mentre l'apprendimento è un processo razionale governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a medio termine. La competenza appresa e non acquisita non è definitiva, si attiva più lentamente di quella acquisita e nella comunicazione reale svolge il ruolo di *monitor* come controllo formale su quanto prodotto dalla competenza acquisita.

La normativa:

PROTOCOLLI, PRASSI, STRUMENTI

Allegato 1

La valutazione degli alunni stranieri neo-arrivati.

Elio Gilberto Bettinelli

Assistiamo da qualche tempo a un ritorno di attenzione verso la tematica della valutazione degli alunni, certamente accentuato dalle recenti normative al riguardo. La focalizzazione sulla reintroduzione dei voti numerici nel primo ciclo dell'istruzione pare accompagnarsi all'intento di "tornare a una scuola seria", in grado di valutare gli esiti degli alunni in modo chiaro e dire, di conseguenza, se possono procedere nel loro percorso o se debbono fermarsi. Se il voto numerico sembra definire con chiarezza il livello di prestazione dei singoli, il collegare la promozione al raggiungimento della sufficienza in tutte le discipline o gruppi di discipline pare rispondere alla volontà di stabilire dei traguardi precisi, delle linee discriminanti l'accettabilità dalla non adeguatezza. Gli insegnanti tuttavia si trovano a confrontarsi con situazioni, come quelle di tanti alunni immigrati, che sfuggono a definizioni troppo rigide, con percorsi personali che si scandiscono secondo tempi diversi e necessitano di dispositivi specifici, pur essendo mirati - e di fatto spesso raggiungendo- esiti equivalenti e comunque accettabili. Presi, diciamo, fra la rigidità delle norme e la pressione valutativa esercitata anche dal contesto da un lato e, dall'altro, la realtà dei percorsi individuali specifici degli alunni NAI, molti insegnanti sono affetti da una sorta di ansia valutativa derivante sia da consolidate rappresentazioni del proprio ruolo di insegnante, sia dalla difficoltà a gestire la variabilità, la imprevedibilità dei percorsi individuali e il loro scostamento dagli standard di riferimento più o meno consueti, in una situazione di scarsa o approssimativa conoscenza delle pregresse storie scolastiche di ciascuno. Ne scaturisce un bisogno e una domanda di controllo dei processi, la richiesta di indicazioni operative immediatamente spendibili e di strumenti di pronto intervento "a prova di contingenza".

Ma le richieste in tal senso giungono anche da altri soggetti che mediano, o cercano di volgere al positivo stati d'animo diffusi fra i colleghi e domande non bene articolate. Referenti, facilitatori, insegnanti "ben intenzionati" chiedono sostegno al loro impegno per sostenere i percorsi personali degli alunni evitando valutazioni che non ne tengono conto, con i conseguenti rischi di bocciature, demotivazione, abbandoni. Cercano insomma di far sì che la valutazione di fine anno non somigli all'asticella da saltare, posta per tutti alla stessa altezza a prescindere dalla lunghezza della rincorsa che ognuno può realizzare. In questi casi la domanda è se e come sia possibile, didatticamente e normativamente, tener conto del "gap" scolastico degli alunni NAI, sul piano dei programmi di insegnamento e, coerentemente, su quello della valutazione degli alunni.

Problematicità che rinvia a un tema assai generale, vale a dire a quella sorta di dicotomia, percepita più intensamente nella scuola secondaria, fra lo stabilire con scansioni temporali definite e "universali" meriti e demeriti individuali o invece accogliere e sostenere i percorsi diversi, variabili, dei singoli. In termini ancora più generali potremmo dire che la presenza degli alunni NAI fa emergere la rigidità del sistema scolastico e dunque la sua difficoltà a rispondere alle sfide tenendo conto delle individualità, delle specificità e del fluire dei processi cognitivi, emotivi, evolutivi e identitari. E' innanzitutto opportuno affermare che la valutazione degli alunni NAI non richiede la messa in gioco di concetti e costrutti particolari ma comporta una rivisitazione e una declinazione che consenta di considerare le loro specificità. Si tratta allora di richiamare

sia le funzioni della valutazione fra le quali possono sorgere distonie e frizioni sia le tipologie della valutazione.

Consideriamo le quattro funzioni della valutazione come vengono proposte con chiarezza da A. Rezzara ("Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessioni pedagogiche", Mursia 2000).

La funzione didattica si esplicita nell'informazione che l'insegnante comunica all'alunno a proposito del suo percorso di apprendimento, delle tappe e degli obiettivi che ha raggiunto o dai quali ancora dista. Si tratta del feedback che presuppone il necessario coinvolgimento dell'alunno nel suo proprio processo di apprendimento, una guida alla assunzione di responsabilità e alla autovalutazione, importante per alunni di ogni grado scolastico ma particolarmente significativa per adolescenti e ragazzi ai quali occorre dare il senso di un processo di apprendimento anche "nelle loro mani", tanto più se essi sono immigrati, bisognosi di riconoscere i passi e i traguardi dei percorsi loro proposti.

Alla funzione didattica è collegata strettamente quella **relazionale** mediante la quale l'insegnante comunica immagini e aspettative non solamente all'alunno la cui attività viene valutata ma, inevitabilmente, a tutti gli alunni della classe. Valutare in classe è sempre un atto pubblico seppur esso possa svolgersi con enfasi e modalità differenziate. E' una funzione non sempre colta dagli insegnanti nella sua reale portata. L'espressione pubblica della valutazione costruisce gerarchie e livelli che influenzano in diversi modi le relazioni sociali fra i bambini e i ragazzi ma anche fra loro e i docenti. Non dimentichiamo poi che essa, se induce confronti, attiva anche pensieri sui criteri della valutazione, sulla "giustizia" e l'uguaglianza, temi ai quali adolescenti e ragazzi sono sensibili.

La funzione burocratica si esplica in quella che comunemente viene definita la valutazione sommativa e certificativa cui sono chiamati gli insegnanti dalle norme che regolano il loro ruolo.

Infine, ma certamente non ultima, consideriamo la **funzione pedagogica**, regolativa del percorso dell'alunno e, in senso lato, del processo educativo. Essa si espande in quella che Rezzara definisce funzione epistemologica per la quale "i dati rilevati informano e parlano del progetto messo in atto, cercano motivi e spiegazioni nella correttezza o meno degli obiettivi, nell'adeguatezza dell'azione formativa, della relazione, dei metodi e della comunicazione didattica". Essa sollecita gli insegnanti, in quanto singoli e team, a interrogarsi sull'adeguatezza della didattica, del progetto educativo in generale. Rimanda quindi al tema, non semplice, dei percorsi personali di apprendimento degli alunni NAI che l'istanza pedagogica con approccio interculturale sostiene. Ci è d'aiuto anche una breve riflessione sulle **tipologie della valutazione**: idiografica, normativa, criterioale.

La valutazione idiografica adotta un criterio riferito al "sé" in base al quale si attua un confronto diacronico fra la situazione iniziale dell'alunno e quella finale, senza riferimenti a parametri esterni. Essa certamente rileva le evoluzioni e i cambiamenti ma rischia di allontanarsi dagli standard ritenuti accettabili o indispensabili per una certa fascia di alunni; inoltre essa considera l'alunno "avulso" dal contesto sociale in cui è inserito e nel quale fra pari si effettuano confronti espliciti e impliciti. Adottando in modo permanente ed estensivo questo tipo di valutazione si corre il rischio di collocare l'alunno in uno "stato di minorità". Essa tuttavia può svolgere una funzione positiva nelle fasi iniziali del percorso dell'alunno straniero quando si tratta di evidenziare il progresso personale e sostenere la motivazione, non ponendo obiettivi irraggiungibili o lontani. Un confronto sincronico caratterizza invece la **valutazione di tipo normativo**: il confronto fra prestazione del singolo e prestazione del gruppo la quale, tuttavia può essere determinata secondo due diversi parametri. *Il parametro standardizzato* fa riferimento alla norma di un campione, magari rilevato mediante prove appunto standardizzate del genere di quelle utilizzate per le prove INVALSI; *il parametro relativo* è riferito invece alla norma di

un gruppo, di una classe. In sostanza a un dato momento, confrontando gli esiti del singolo con gli esiti di un gruppo di riferimento, si definisce la collocazione – sopra o sotto – di un alunno.

Quando si ricorre a questo tipo di valutazione è indispensabile considerare il suo uso. Infatti esso ha un senso e anche una utilità descrittiva per gli insegnanti che, costruendo così il quadro della distribuzione degli alunni relativamente a quelli che sono considerati obiettivi di apprendimento, possono prendere decisioni didattiche e progettuali conseguenti. Se invece viene utilizzata, magari con enfasi, pubblicamente all'interno della classe, può risultare estremamente penalizzante per gli alunni in difficoltà momentanea, con effetti negativi sulla motivazione all'apprendimento e sull'autostima. Inoltre il parametro relativo accentua l'arbitrarietà della valutazione e può favorire la competizione, generalmente non positiva sul piano motivazionale per gli alunni in difficoltà.

Infine la valutazione criteriale, anch'essa sincronica, instaura un confronto fra i risultati di apprendimento dei singoli alunni e criteri predeterminati definiti in precedenza dalla programmazione. Certo si tratta di stabilire tali criteri: si considerano obiettivi di apprendimento, contenuti, abilità o competenze ? Comunque si organizzi la programmazione, ovviamente anche sulla base delle Indicazioni nazionali che fissano traguardi periodici e finali, i criteri predefiniti sono "universali", "generali" ma possono trovare specificazioni personali, una diversa articolazione temporale per il loro raggiungimento, rimanendo valida la definizione di criteri conclusivi propri di un ciclo di studi. In quest'ottica trovano spazio i Piani personali per gli alunni immigrati che comportano quindi non tanto una riduzione dei programmi di insegnamento, anche se certamente di alcuni contenuti, ma differenti modulazioni temporali. Si pone a questo punto la questione del rapporto fra istanze pedagogiche e norme. La domanda riguardante la legittimità dei percorsi personalizzati – Si possono adattare i programmi di insegnamento e le procedure di valutazione degli alunni NAI ? – pare possa avere una risposta articolata e non del tutto limpida, comunque insoddisfacente, almeno se ci riferiamo solamente al recente Regolamento sulla Valutazione e, ancor di più, alla circolare ministeriale 50 del 20 maggio 2009 . Ma occorre considerare anche altre norme generali e specifiche tuttora attuali che invece danno indicazioni di flessibilità e attenzione ai percorsi personali dei singoli alunni. Le richiamiamo brevemente:

- D.P.R. 31 agosto 1999 n. 394, art. 46;

- C.M. n. 24 del 1 marzo 2006 "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri";

- Documento ministeriale dell'ottobre 2007 "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri".

Merita un'attenzione più puntuale il Regolamento sulla valutazione, il DPR n. 122 del 22 giugno 2009, emanato ai sensi degli art. 2 e 3 della legge di conversione n. 169 del 30 ottobre 2008.

Il comma 9 dell'art. 1 dice che "minori con cittadinanza non italiana...sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani": un doveroso richiamo a un principio universalistico teso a escludere qualsiasi forma di discriminazione ma che rischia, se non correttamente interpretato appunto come norma anti-discriminazione, di non far considerare le specificità degli alunni NAI. E' sparito l'art. sugli alunni "di lingua nativa non italiana" che, nelle prime bozze del regolamento, pareva introdurre una certa flessibilità, riprendendo alcune affermazioni delle Linee Guida del 2006. Sembra quasi un ritorno all'invisibilità degli alunni NAI. Mi paiono pertinenti anche in questo contesto le considerazioni proposte da Taguieff² a proposito dell'azione antirazzista. Vale a dire che "l'efficacia della strategia adottata si impone come criterio provvisorio della scelta che verte sull'orientamento - universalista o differenzialista - alla sola condizione di difendere il

diritto alla differenza subordinandolo all'esigenza dell'universalità". Nel nostro caso mi pare urgente e necessario riconoscere esplicitamente, anche a livello normativo, la specificità dei percorsi personali di apprendimento degli alunni NAI che comportano quindi anche adattamenti della valutazione certificativa.

Nel Regolamento sono comunque individuabili punti interessanti, aperture attraverso cui possono passare quelle che abbiamo definito istanze pedagogiche. Innanzitutto il richiamo al **principio dell'autonomia delle scuole** per quanto riguarda l'esercizio della valutazione. Inoltre per la Scuola primaria e la Secondaria di 1° grado si afferma che la promozione può essere deliberata "in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento": un evidente varco per piani personalizzati biennali. In questo caso "la scuola provvede ad inserire una specifica nota al riguardo nel documento individuale di valutazione e trasmettere quest'ultimo alla famiglia". Nella scuola superiore non è data questa possibilità e anzi, la norma che impone l'estinzione di debiti prima dell'avvio dell'anno successivo, sembra andare in direzione diversa da quella delle scuole che progettano percorsi personalizzati su base biennale o addirittura pluriennale. Ma, d'altra parte lo stesso regolamento prevede che la valutazione si ispiri ai criteri della "equità e trasparenza" e indica che: "Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa ". Si tratta di affermazioni importanti perché, ad esempio, non può certamente considerarsi equa una valutazione che ignori i punti di partenza e non consideri gli effettivi dispositivi di supporto messi in atto per gli alunni NAI. Su di un piano generale vi è a mio parere la necessità di un intervento normativo che superi l'invisibilità e le citazioni di "parità" formale. Si potrebbe prevedere, come in altri paesi europei, la possibilità di sospendere la valutazione certificativa (di passaggio da una classe all'altra) per un biennio a determinate condizioni e sulla base di apposite delibere del Collegio Docenti. Nel frattempo che cosa potranno fare le scuole ? Come potranno salvare le istanze pedagogiche e ammettere alla classe successiva quegli alunni che non hanno raggiunto obiettivi standard annuali ma che presentano i presupposti per un possibile recupero futuro? *Credo che, come sempre, sarà la scuola reale, formata da Dirigenti e docenti responsabili, a dover affrontare i problemi generati da una normativa inadeguata rispetto alla realtà scolastica quotidianamente vissuta. Si tratta allora di ribadire la validità della proposta dei percorsi personali e di assumere decisioni istituzionali conseguenti:*

- a. Delibera del CD sui criteri di gestione e attuazione delle normative generali e specifiche sulla valutazione, con la formalizzazione del Piano personali di transizione, di durata biennale*
- b. Possibile gradualità delle prove dell'esame di stato conclusivo del 1° ciclo dell'istruzione*
- c. Delibera di formalizzazione di percorsi personali per la seconda lingua comunitaria, diversa da quella il cui insegnamento è impartito nella scuola.*

Allegato 2

Alunni stranieri e valutazione degli apprendimenti

Elio Gilberto Bettinelli

Adattare i programmi di insegnamento

Il *collegio docenti* definisce, in relazione al livello di competenza dei *singoli* alunni stranieri, il *necessario adattamento* dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana ...

DPR 31 agosto 1999, n. 394 art. 45

“programmi di insegnamento”

- “Saperi”, contenuti, discipline
- Approcci didattici
- Attività di supporto
- Aspetti organizzativi (articolazione oraria..)

Adattare i programmi di insegnamento

Che cosa si fa nelle scuole

- **omissione**, temporanea, dell'insegnamento di una o più discipline
- **essenzialità** nei contenuti curriculari
- **sostituzione** di discipline con altre
- **integrazione** o espansione di contenuti appresi in L1

(da G. Favaro)

Un percorso personale dell'accoglienza?

- *Rileva in ingresso abilità, conoscenze, competenze, percorsi scolastici ...*
- *Dalle LINEE GUIDA*
- *Per il consiglio di classe che deve valutare alunni stranieri inseriti nel corso dell'anno scolastico ... diventa fondamentale conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze acquisite.*

Il percorso personale

- *E' orientato nella direzione degli esiti attesi per tutti*
- *Considera priorità di apprendimento e traguardi intermedi: l'apprendimento dell'italiano*
- *Prevede dispositivi di sostegno: corsi e laboratori, tutor (pari e/o docenti), doposcuola*
- *Individua gli ambiti di partecipazione dell'alunno alle attività comuni della classe.*
- *Coinvolge e responsabilizza l'alunno.*
- *Propone un periodo di “moratoria” della valutazione sommativa basata su criteri o standard uniformi.*

Percorsi personali

- Il Collegio Docenti definisce criteri, modalità, tempi, condizioni, articolazioni
- Il consiglio di classe, o il team docente, elabora il piano e lo aggiorna,
- I singoli docenti lo sviluppano, ognuno per la propria parte di competenza

Quale valutazione ?

Valutazione idiografica (criterio riferito al sé)

Confronto “diacronico” fra

Situazione iniziale dell'alunno Situazione finale dell'alunno

Valutazione normativa

- criterio riferito alla norma di un campione: parametro standardizzato;
- criterio riferito alla norma di un gruppo (classe): parametro relativo

confronto “sincronico” fra

Prestazione del singolo alunno Prestazione del gruppo

Valutazione criteriata

(riferita a criteri predeterminati, definiti nella programmazione)

Risultati di apprendimento Criteri predefiniti

Dalle Linee – guida

“Benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali su questo tema, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni.”

... In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella “certificativa” si prendono in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno e soprattutto le potenzialità di apprendimento dimostrate. In particolare, nel momento in cui si decide il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre fare riferimento a una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell'alunno. ...

Valutare in ingresso gli alunni stranieri neo arrivati

- Rilevazione di abilità e competenze in ingresso allo scopo di definire
 - la classe di assegnazione
 - il piano personale

Valutazione in itinere e finale

Rilevazione in ingresso

- Documentazione scolastica
- Colloquio con i genitori e con l'alunno
- Prove (anche in L1)

Materiali per la rilevazione iniziale - alcune indicazioni

- Tutti uguali e tutti diversi CD ROM *USR Lombardia* (aree linguistica e logico-matematica)
- Questionari per alunni neoarrivati *Edizioni Vannini*
- Materiali del Centro DARI di Padova

Il portfolio della competenza linguistica: PORTFOLIO DI PROGRESSO

- Le prove iniziali nelle quattro aree (parlare, comprendere, leggere, scrivere, eventualmente anche lingua dello studio)
- Esempi di produzioni realizzate a scadenza periodica nelle quattro aree
- Osservazioni e considerazioni, in itinere e conclusive, effettuate da insegnanti e alunni sui progressi realizzati
- Segnalazione di acquisizioni effettuate e ancora da realizzare

Schede di valutazione

- Adattamento dei documenti di valutazione e traduzione nelle L1.
- Esprimere la valutazione in relazione all'effettivo percorso personale, esplicitando con formule definite dal CD:

“La valutazione si riferisce al percorso individuale”

- Sospendere la valutazione per alcune discipline (primo quadrimestre):

“Valutazione non espressa in quanto l'alunno si trova nella prima fase del percorso scolastico”

E AGLI ESAMI DI LICENZA MEDIA ?

- Prove a ventaglio
- Prove a gradoni

Allegato 3

Ufficio Scolastico Provinciale di Lucca

LINEE ORIENTATIVE SULLA VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

La valutazione delle alunne e degli alunni stranieri deve essere pensata nel contesto del percorso di accoglienza delineato dal protocollo di Accoglienza.

Essa deve avere un carattere eminentemente orientativo e formativo finalizzato alla promozione della persona nell'interesse della sua storia e del suo progetto di vita.

In questa prospettiva vanno dunque rilette le fasi e gli scopi normalmente agiti, previsti dalle vigenti disposizioni ministeriali e integrati dai riferimenti normativi specifici per le alunne e gli alunni stranieri

La valutazione iniziale coincide per le alunne e gli alunni stranieri neoarrivati con la prima fase dell'accoglienza che vede i docenti impegnati nella rilevazione delle competenze in ingresso per mezzo di diverse azioni: colloqui con familiari e alunno/a, esame documentazione scolastica del paese di origine, somministrazione prove oggettive di ingresso non solo per quanto riguarda la L1 e la lingua italiana ma anche per altre discipline, prevedendo, se necessario, l'intervento di esperte/i in mediazione linguistica e culturale. Il carattere prevalentemente diagnostico della valutazione nella fase dell'ingresso a scuola risalta maggiormente alla luce di quanto affermato dall'art. 45, comma 4 del **DPR n. 394** del 31 agosto **1999**: "*Il Collegio dei Docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri il necessario adattamento dei programmi di insegnamento*".

L'adattamento si concretizza nella definizione da parte del Consiglio di classe di un percorso individuale di apprendimento ovvero di un Piano di Studio Personalizzato (di seguito PSP) che oltre a valorizzare costruttivamente le conoscenze pregresse deve mirare a coinvolgere e motivare l'alunno/a. La durata dell'adozione del PSP è estremamente personale, in generale si può ipotizzare una durata di due anni. Attraverso questo strumento il consiglio di classe indirizza il percorso di studio verso gli obiettivi comuni mediante scelte quali:

- l'attribuzione di priorità all'apprendimento della lingua italiana,
- la sospensione temporanea di alcuni insegnamenti,
- i nuclei essenziali dei contenuti e dei processi inerenti le singole discipline
- l'integrazione del curriculum con altre discipline o contenuti già introdotti nel percorso scolastico del paese di origine.
-

Nel PSP vengono integrate le attività svolte nella classe e nei laboratori e/o nei corsi attivabili sia in orario scolastico che extrascolastico.

La seconda fase dell'accoglienza vede prevalere il ruolo formativo della valutazione vista come regolatrice dell'azione didattica stessa, come ricordato nella **CM n.24/1 marzo 2006** "*Accanto alla funzione certificativa si è andata sempre più affermando la funzione regolativa in grado di consentire, sulla base delle informazioni via via raccolte, un continuo adeguamento delle proposte di formazione alle reali esigenze degli alunni e ai traguardi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati, sollecitando, altresì, la partecipazione degli alunni e delle famiglie al processo di apprendimento.*"

Dunque il PSP si pone come punto di riferimento per la preparazione delle prove di verifica sia per le valutazioni effettuate in itinere sia per quelle a carattere sommativo con cadenza quadrimestrale o trimestrale.

Nella valutazione sommativa intermedia e finale si integrano gli esiti delle verifiche del lavoro svolto in classe e di quello svolto in corsi e laboratori frequentati in orario scolastico o extrascolastico sulla base del PSP e del Quadro Comune Europeo per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano L2, la registrazione dei progressi rispetto alla situazione di partenza visti come esplicitazione delle potenzialità di apprendimento, le osservazioni effettuate dai docenti in merito all'impegno, alla motivazione, alle competenze relazionali, alla situazione generale in cui si verifica il processo di inserimento nella nuova realtà sociale e culturale.

Nel caso che l'ingresso a scuola dell'alunno/a avvenga in prossimità della scadenza valutativa e quindi non sia possibile acquisire tutti i dati utili per una valutazione correttamente fondata è possibile per il primo quadrimestre sospendere la valutazione per alcune discipline con una motivazione di questo tipo:

"La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno/a si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"

Oppure si può procedere ad esprimere la valutazione riportando nel documento una motivazione di questo tipo: **"La valutazione espressa è riferita a quanto contenuto nel Piano di Studio Personalizzato (PSP) poiché l'alunno/a si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"**.

Al termine dell'anno la compilazione del documento di valutazione può avvenire esprimendo la valutazione congiuntamente alla motivazione: **"La valutazione espressa è riferita a quanto contenuto nel Piano di Studio Personalizzato (PSP) poiché l'alunno/a si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"**.

L'ammissione alla classe successiva avviene qualora l'alunno/a abbia conseguito gli obiettivi previsti dal PSP.

Nel caso di studenti frequentanti l'ultimo anno del ciclo il Consiglio di classe delibera l'ammissione all'esame tenendo conto delle peculiarità del percorso personale e dei progressi compiuti, avvertendo che il processo di apprendimento dell'italiano L2 non può considerarsi concluso.

L'OM n.90 del 21.5.2001 e **l'OM n.56 del 23.5.2002** prevedono che i consigli di classe considerino le seguenti indicazioni e disposizioni:

“Il giudizio finale tiene conto dei giudizi analitici per disciplina e delle valutazioni espresse nel corso dell'anno sul livello globale di maturazione, con riguardo anche alle capacità e attitudini dimostrate (art.9, 3)

- è data facoltà di formulare tracce diverse per ciascuna classe terza, su proposta motivata dei rispettivi professori ed approvata dalla commissione nella seduta preliminare (art.9,31)
- inoltre i consigli di classe sono tenuti a considerare l'indispensabile coerenza tra l'itinerario didattico percorso e lo sbocco finale nell'esame di licenza (art.11,1)
- gli esami di idoneità e di licenza di scuola media non sono validi se manchi anche una sola delle prove scritte o il colloquio pluridisciplinare. Negli esami di idoneità o di licenza media le prove scritte non hanno carattere eliminatorio rispetto alle prove orali (art. 11,5)”.

La Commissione Provinciale Intercultura

**La coordinatrice
Maria Coppolecchia**

Allegato 4

PIANO EDUCATIVO PERSONALIZZATO

a favore dell'alunno.....

Scuola.....

Classe.....

Anno scolastico.....

DATI IDENTIFICATIVI:

Cognome e nome:.....S esso:.....

Luogo - Stato e data di nascita:.....

Lingua / dialetto d'origine:.....

Lingue conosciute:.....

Nucleo familiare:

si / no

Presente in Italia

Parlante italiano / quale livello

(base – intermedio – avanzato)

Padre :		
Madre:		
Fratelli:		
Altro:		

Eventuali problemi familiari (es: famiglia seguita dai Servizi Sociali – operatore di riferimento)

.....

Eventuali problemi dell'alunno: (es: BSA; alunno diversamente abile - richiesta/presenza di diagnosi/valutazione -; gravi problemi di salute...)

.....

.....

ITER SCOLASTICO:

n° anni di scolarità frequentati all'estero:.....

ultima classe frequentata all'estero / titolo di studio conseguito:.....

n° anni di scolarità frequentati in Italia:.....

ultima classe frequentata in Italia / titolo di studio conseguito:.....

Classe attualmente frequentante:.....

Insegnante di riferimento nel team:.....

LIVELLO DI CONOSCENZA DELLA .LINGUA ITALIANA (1*)

(in riferimento ai livelli linguistici del Quadro Comune Europeo)

	Principiante assoluto	A1 – competenze molto elementari	A2 – competenze elementari	B1- competenze intermedie
Comprensione Orale				
Comprensione Scritta				
Produzione Orale				
Produzione scritta				

PREREQUISITI IN POSSESSO DELL'ALUNNO

(in base alle verifiche attuate con l'intervento della mediatrice ed in riferimento agli obiettivi minimi necessari al perseguimento degli obiettivi previsti) (2*)

disciplina	Padronanza concettuale (3*)	Padronanza del lessico specifico (3*)
Cittadinanza e Costituzione		
Competenza digitale		
Italiano (ad integrazione di quanto sopra)		
Tedesco		

Inglese		
Musica		
Arte ed immagine		
Corpo, movimento, sport.		
Storia		

Geografia		
Religione		
Matematica		
Scienze		
Tecnologia		

OBIETTIVI TRASVERSALI PER L'ALUNNO E LA CLASSE DI APPARTENENZA

	Promuovere le relazioni all'interno del gruppo, anche con momenti mirati di accoglienza
	Facilitare la reciproca conoscenza culturale e sociale (Italia – Paese di provenienza)
	Promuovere lo sviluppo di potenzialità ed attitudini personali
	Interventi a favore della famiglia (colloquio iniziale intermedi; favorire la conoscenza dei principali servizi territoriali ...) (4*)
	Altro:.....

OBIETTIVI DISCIPLINARI INDIVIDUALIZZATI PREVISTI

(Solo se diversi da quelli previsti per il gruppo – classe)

primo quadrimestre

secondo quadrimestre

Cittadinanza e Costituzione		
Competenza digitale		
Italiano		
Tedesco		

Inglese		
Musica		
Arte ed immagine		
Corpo, movimento, sport		
Storia		
Geografia		

Religione		
Matematica		
Scienze		
Tecnologia		

Secondo delibera del consiglio di classe in data.....l'alunno non usufruisce dell'insegnamento del tedesco/inglese per la durata del primo quadrimestre.

L'alunno usufruisce / non usufruisce della rinuncia all'insegnamento della religione cattolica.

INTERVENTI A SOSTEGNO DELL'APPRENDIMENTO:

Materia	Obiettivi	Tipi di interventi previsti (5*)
Cittadinanza e Costituzione		
Competenza digitale		
Italiano (6*)		
Tedesco		
Inglese		

Musica		
Arte ed immagine		
Corpo, movimento, sport		
Storia		
Geografia		
Religione		

Matematica		
Scienze		
Tecnologia		

Data:.....

Firme dei docenti del team:.....

.....

.....

Suggerimenti per la compilazione:

1*può essere utile richiedere all'insegnante facilitatrice un supporto per la valutazione delle competenze linguistiche in ingresso;

2* fungono da base per la scelta di far seguire all'alunno un percorso di apprendimento standard o individualizzato e per l'eventuale formulazione degli obiettivi individualizzati; se non si è reso necessario o fattibile la verifica degli obiettivi, specificare.

3* es: concetti della grammatica, tipologie testuali...

4*es: distribuzione di opuscoli informativi su iniziative a favore delle famiglie straniere

5*es: A - percorso individualizzato svolto nell'ambito delle normali ore di lezione (schede ed attività ad hoc con facilitazione linguistica, ma contenuti ed obiettivi assimilabili a quelli della classe) – predisposto da insegnante titolare della disciplina o da altro docente;

B - attività di recupero e consolidamento individualizzate o in piccolo gruppo svolte al di fuori della classe o in compresenza;

C - interventi personalizzati o in piccolo gruppo nell'ambito delle normali proposte della scuola (es: laboratori pomeridiani , attività di recupero/potenziamento pomeridiane...)

D - ospitazioni in altra classe;

E - lavoro per gruppi di livello;

F – tutoring tra alunni ;

G - valutazione differenziata tenuto conto delle competenze linguistiche/ secondo modalità non prettamente linguistiche

H - altro

(per ogni voce può essere utile indicare un monte-ore settimanale di riferimento, anche approssimativo)

6*per italiano, rimandare all'eventuale programmazione del laboratorio linguistico frequentato (indicandone il livello e il docente di riferimento), integrando con gli ulteriori interventi del docente della disciplina;

Allegato 5

Obiettivi Minimi della Scuola Media

A cura di Giovanna Brondino

Esempi di programmazione di obiettivi minimi per le varie discipline nella scuola media inferiore: sono indirizzati ad alunni che non sono ancora in grado di usare in modo fluido e corretto la lingua italiana e non entrano in merito ai contenuti.

Vanno comunque verificate le competenze di entrata dell'alunno/a in L1 per una taratura adeguata degli obiettivi raggiungibili nell'anno scolastico.

Per livello 1 si intende l'alunno con una conoscenza essenziale o minima della lingua italiana.

Per livello 2 si intende l'alunno con una discreta conoscenza della lingua italiana anche se di prima comunicazione.

	Livello 1	Livello 2
STORIA	<ul style="list-style-type: none">- compie operazioni sulla cronologia, costruendo linee cronologiche e tabelle con operatori temporali- sa collocare sulla linea del tempo alcuni grandi eventi	<ul style="list-style-type: none">- organizza una comunicazione evidenziando i fatti principali- produce brevi testi utilizzando fonti- ricava informazioni da immagini, tabelle, grafici
GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none">- riconosce e localizza i principali oggetti e fenomeni geografici di volta in volta considerati- sa collocare nello spazio la regione in cui viviamo (in relazione alle altre regioni ed anche al paese di provenienza)	<ul style="list-style-type: none">- riconosce e localizza i principali oggetti e fenomeni geografici presi in considerazione e li descrive, utilizzando un patrimonio lessicale essenziale- conosce le caratteristiche morfologiche ed economiche del territorio in cui viviamo (anche in comparazione con altri ambienti)- sa leggere l'atlante cogliendone la struttura
LINGUA STRANIERA	<ul style="list-style-type: none">- comprende semplici messaggi orali e riesce ad eseguire consegne	<ul style="list-style-type: none">- usa formule brevi e semplici e fornisce le informazioni principali per descrivere se stesso, dove abita...

SCIENZE MATEMATICHE	<p>1 media</p> <ul style="list-style-type: none"> - esegue le 4 operazioni, fra numeri naturali e con virgola <p>2 media</p> <ul style="list-style-type: none"> - opera con frazioni <p>3 media</p> <ul style="list-style-type: none"> - opera nell'insieme dei numeri interi razionali 	<p>1 media</p> <ul style="list-style-type: none"> - calcola potenze e radici - risolve problemi con testo figurato <p>2 media</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpreta e realizza grafici sul piano cartesiano - risolve quesiti che implicino il concetto di area - rappresenta dati statistici <p>3 media</p> <ul style="list-style-type: none"> - realizza lo sviluppo piano di poliedri e solidi rotondi - applica le formule per il calcolo di area totale e volume
EDUCAZIONE TECNICA	<ul style="list-style-type: none"> - ordina in modo consapevole lo spazio del proprio lavoro - riconosce e sceglie gli strumenti di misura in funzione della grandezza da misurare - riconosce e sceglie gli attrezzi da disegno e da lavoro in funzione della consegna data da svolgere 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizza in modo appropriato gli strumenti dell'operare ed, in particolare, da disegno, di misura, di laboratorio
EDUCAZIONE ARTISTICA	<ul style="list-style-type: none"> - realizza elaborati visivi attraverso semplici procedimenti operativi e tecniche artistiche di base, usando in maniera essenziale le strutture del linguaggio visuale 	<ul style="list-style-type: none"> - riconosce le denominazioni di alcune forme o stili (storia dell'arte) attraverso l'uso di testi facilitati
EDUCAZIONE MUSICALE	<ul style="list-style-type: none"> - suona e canta brani anche in lingua d'origine 	<ul style="list-style-type: none"> - individua il nucleo ritmico-melodico caratteristico
EDUCAZIONE FISICA	<ul style="list-style-type: none"> - utilizza gli schemi motori posturali 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizza le abilità motorie generali e specifiche con uso di piccoli attrezzi

ITALIANO (L2)

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO / COMPETENZE ATTESE

- 1.1 Riconoscere ed usare un termine di uso comune
- 1.2 Comprendere il significato di una parola ed essere in grado di utilizzarla, ripetendola.
- 1.3 Riconoscere ed utilizzare in modo corretto simboli fonici e simboli grafici.
- 1.4 Raggiungere una pronuncia largamente accettabile utilizzando parole memorizzate
- 1.5 Inserirsi in maniera funzionale in un conversazione scolastica ed extrascolastica.
- 1.6 Leggere enunciati e parole semplici in modo abbastanza scorrevole.
- 1.7 Essere in grado di orientarsi nella lettura dei testi scolastici.
- 1.8 Acquisire la capacità di scrivere in modo corretto parole semplici e brevi enunciati.
- 1.9 Possedere un uso strumentale della lingua scritta per riferire la propria esperienza.

Riflessione linguistica

- 1.10 Riconoscere i principali elementi della morfologia
- 1.11 Riconoscere i principali elementi della sintassi (*complementi base dell'analisi logica*)

STORIA

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO / COMPETENZE ATTESE

- 2.1 Conoscere ed usare in modo appropriato alcuni termini propri della disciplina.
- 2.2 Conoscere in modo sintetico ed essenziale i principali eventi storici del periodo studiato in classe.
- 2.3 Esporre semplici contenuti, rispondendo a domande - guida

GEOGRAFIA	
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO / COMPETENZE ATTESE	
3.1	Conoscere ed usare in modo appropriato alcuni termini propri della disciplina.
3.2	Conoscere in modo sintetico ed essenziale le caratteristiche principali di alcune regioni geografiche e politiche studiate in classe, approfondendo in modo particolare la regione in cui viviamo e lo stato da cui l'alunno proviene
3.3	Leggere e interpretare semplici grafici, carte geografiche; consultare atlanti.
MATEMATICA	
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO / COMPETENZE ATTESE	
4.1	Conoscere ed usare in modo appropriato alcuni termini propri della disciplina.
4.2	Acquisire la capacità di eseguire semplici calcoli
4.3	Saper risolvere semplici problemi
4.4	Conoscere le principali figure geometriche.
SCIENZE	
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO / COMPETENZE ATTESE	
5.1	Conoscere ed usare in modo appropriato alcuni termini propri della disciplina.
5.2	Conoscere in modo sintetico ed essenziale alcuni dei principali argomenti studiati in classe.
5.3	Esporre semplici contenuti, rispondendo a domande - guida

LINGUA STRANIERA: INGLESE	
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO / COMPETENZE ATTESE	
6.1	Riconoscere ed usare semplici termini di uso comune
6.2	Leggere correttamente parole ed enunciati semplici.

Per quanto riguarda le altre discipline (tecnologia, musica, arte e immagine, attività motorie e sportive) ogni Docente farà riferimento alla programmazione di classe.

Acqui Terme,

L'ins. Coordinatore

La presente programmazione consiste in obiettivi di apprendimento da considerare a livello minimo; l'insegnante, sulla base della situazione di classe e dei singoli alunni, potrà utilizzarla del tutto o in parte.
Il documento deve essere allegato al registro di classe.

PROPOSTA DI VALUTAZIONE

OBIETTIVO MINIMO NON RAGGIUNTO	5
OBIETTIVO MINIMO RAGGIUNTO	6
OBIETTIVO MINIMO PIENAMENTE RAGGIUNTO	7

Una votazione che supera il 7 non è rapportabile a livelli minimi di apprendimento: in questo caso, occorrerà utilizzare obiettivi superiori e più complessi

NUCLEI ESSENZIALI	COMPETENZE GENERALI	LIVELLI DI VALUTAZIONE					
		E	O	D	B	S	NS
		10	9	8	7	6	5
ASCOLTO E COMPRESIONE DI MESSAGGI	-Riconoscere parole e semplici espressioni -Comprendere ed eseguire comandi ed istruzioni -Comprendere il senso generale di semplici storie						
		E	O	D	B	S	NS
		10	9	8	7	6	5
PARLATO: INTERAZIONE ORALE	-Porre e rispondere a domande semplici su argomenti familiari o che riguardano i bisogni immediati. -Usare espressioni e semplici frasi per interagire in classe.						
		E	O	D	B	S	NS
		10	9	8	7	6	5
LETTURA E COMPRESIONE DI MESSAGGI SCRITTI	-Leggere parole per scopi pratici; -collegare una serie di oggetti con le parole corrispondenti; -leggere semplici e brevi frasi comprendendone i significati.						
		E	O	D	B	S	NS
		10	9	8	7	6	5

<p>COMUNICAZIONE SCRITTA</p>	<p>-Scrivere semplici parole per copiatura, per dettatura e per auto dettatura; -produrre brevi messaggi per usi personali (ad es. compilare moduli con il proprio nome, la nazionalità, l'indirizzo ...);</p> <p>-Produrre semplici frasi per stabilire rapporti con gli altri;</p> <p>-Completare semplici schemi o giochi linguistici.</p>						
		E	O	D	B	S	NS
<p>ANALISI LINGUISTICA</p>	<p>-Rispettare le principali convenzioni della lingua; -acquisire e utilizzare un lessico di base.</p>	10	9	8	7	6	5

		E	O	D	B	S	NS
		10	9	8	7	6	5
COMUNICAZIONE SCRITTA	<p>-Scrivere frasi per copiatura, per dettatura e per auto dettatura;</p> <p>- Produrre semplici testi relativi al proprio vissuto;</p> <p>-Completare schemi o giochi linguistici.</p>						
		E	O	D	D	S	NS
		10	9	8	7	6	5
ANALISI LINGUISTICA:	<p>-Rispettare le principali convenzioni della lingua: utilizzo di strutture grammaticali, funzioni linguistiche e completare il lessico linguistico e utilizzarlo in modo appropriato.</p>						

		10	9	8	7	6	5
LETTURA E COMPRESIONE DI MESSAGGI SCRITTI	<p>-Leggere messaggi per scopi pratici;</p> <p>-collegare una serie di descrizioni con le frasi corrispondenti;</p> <p>-leggere frasi e comprenderne il significato;</p> <p>-leggere testi comprendendone il significato.</p>						

Criteria per la valutazione degli alunni stranieri¹

Considerazioni generali orientative²

- *L'alunno non italofono o non ancora sufficientemente italofono non è generalmente un alunno incompetente su tutto ma si trova, per qualche tempo, in una situazione nella quale non ha le parole per dire, comunicare la sua competenza scolastica, disciplinare.*
- *Il carattere formativo di ogni valutazione in ambito scolastico non deve essere dimenticato o trascurato, per enfatizzare la dimensione sommativa o l'aspetto certificativo. Una valutazione formativa comporta il prendere in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno... In particolare quando si deve decidere il passaggio o meno alla classe successiva occorre far riferimento a una pluralità di elementi e di considerazioni fra cui non può mancare una previsione di "sviluppo" dell'alunno in relazione all'età, alle motivazioni, agli interessi, alle richieste/attese della famiglia.(...)*
- *Ogni valutazione – iniziale, in itinere, finale – non può che essere strettamente collegata al percorso di apprendimento proposto, che, per gli alunni stranieri neo-arrivati è necessariamente personalizzato e sostenuto da interventi specifici per l'apprendimento della lingua italiana.*

Criteria per la valutazione I° trimestre/quadrimestre

Per gli alunni stranieri di recente o recentissima immigrazione (che entrano all'inizio o nel corso dell'anno scolastico e non hanno alcuna competenza linguistica in italiano).

Rispetto agli obiettivi trasversali:

andranno tenuti in particolare considerazione la motivazione ad apprendere, la regolarità della frequenza, l'interesse, la partecipazione alle diverse attività scolastiche, l'impegno, la serietà del comportamento.

Rispetto agli apprendimenti disciplinari:

- l'insegnante decide di non procedere alla valutazione. In questo caso si potrà assegnare "non classificato" o "senza votazione" sulla scheda, spiegandone la motivazione a verbale, per es.: la valutazione non può essere espressa in quanto l'alunno si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana;
- l'insegnante preferisce esprimere comunque una valutazione. Anche in questo caso è opportuno riportare a verbale una motivazione, per es. : la valutazione fa riferimento ad un percorso personale di apprendimento, in quanto l'alunno si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana.

Rispetto agli apprendimenti della lingua italiana:

il lavoro svolto dagli alunni nei corsi di alfabetizzazione diventa parte integrante della valutazione di italiano intesa come materia curricolare, per cui si farà riferimento alle schede di valutazione

¹ Il presente documento è stato redatto dal gruppo di lavoro di insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado che hanno curato la documentazione del progetto "Percorsi di accoglienza degli alunni stranieri" della Provincia di Modena, anno scolastico 2008-2009

² Tratte dalle Linee guida del MIUR e dalla relazione presentata da Gilberto Bettinelli "Problemi e metodologie legate alla valutazione degli alunni stranieri" in: Comune di Bologna, Settore Istruzione, CD/LEI "Valutare gli alunni stranieri nella scuola multiculturale", documentazione del corso "Valutare gli alunni stranieri nella scuola multiculturale" del febbraio 2005

redatte dagli insegnanti titolari dei corsi di italiano L2.

Per gli alunni stranieri che presentano difficoltà nell'uso della lingua italiana, in particolare per quanto riguarda la lingua dello studio.

Rispetto agli obiettivi trasversali:

andranno tenuti in particolare considerazione la motivazione ad apprendere, la regolarità della frequenza, l'interesse, la partecipazione alle diverse attività scolastiche, l'impegno, la serietà del comportamento e il rispetto delle consegne.

Rispetto agli apprendimenti disciplinari:

l'insegnante valuta le conoscenze e le competenze raggiunte dall'allievo in base alla personalizzazione dei percorsi in correlazione ai contenuti essenziali previsti per la classe. Nel caso in cui gli alunni abbiano una buona conoscenza di una lingua straniera (inglese, francese) essa potrà fungere, in un primo tempo, come lingua veicolare per l'acquisizione e l'esposizione di contenuti, previa predisposizione di opportuni materiali. Il lavoro svolto dagli alunni nei corsi di potenziamento linguistico o di aiuto allo studio concorre alla valutazione delle varie discipline.

Criteri per la valutazione di fine anno

Indipendentemente dalle lacune presenti, il Consiglio di Classe valuta attentamente i progressi compiuti e le potenzialità di recupero di ciascun alunno una volta acquisiti gli indispensabili strumenti linguistici, ammettendolo alla classe successiva nel caso tale valutazione risulti positiva. Il raggiungimento del **livello A2** del Quadro Comune Europeo delle Lingue può essere considerato uno degli indicatori positivi, ma non vincolanti, per la continuazione del percorso scolastico. Andranno tenuti in particolare considerazione la regolarità della frequenza, l'interesse, l'impegno, la partecipazione alle diverse attività scolastiche, la serietà del comportamento, elementi che insieme possono / devono concorrere alla valutazione dello studente. Per gli alunni che vengono iscritti a scuola negli ultimi tempi dell'anno scolastico, va attentamente valutata la situazione personale (scolarizzazione pregressa, progetti di vita,..) e -laddove possibile- si propone l'intervento di un mediatore linguistico-culturale che funga da interprete per una eventuale traduzione di prove che consentano una valutazione almeno in alcuni ambiti disciplinari concordati dal Consiglio di Classe.

Punti di attenzione generali nella valutazione delle discipline

1. Somministrare verifiche incentrate solo sui contenuti effettivamente trattati o preventivamente concordati
2. Privilegiare i **contenuti** rispetto al linguaggio utilizzato, purché comprensibile
3. Considerare i **progressi** rispetto ai livelli di partenza
4. Considerare **l'atteggiamento e la motivazione**: prende appunti o chiede gli appunti, presta attenzione, porta il libro o chiede informazioni sugli strumenti di lavoro
5. Valorizzare la capacità di **autocorrezione**

Indicazioni operative

PRODUZIONE SCRITTA alunni di madrelingua non italiana, con scarse competenze nella lingua italiana

1. Somministrare, fino al raggiungimento di livello A2/B1 in base al Quadro Comune Europeo, **prove diversificate** -in base agli obiettivi- da quelle degli italofoni, e **semplificate** per densità informativa su un contenuto minimo e circostanziato sul quale l'insegnante ha

precedentemente lavorato attraverso:

- a. testo semplificato/facilitato
 - b. immagini
 - c. mappe
 - d. glossario
2. Formulare le domande e le consegne secondo la tecnica della **semplificazione dei testi**:
- a. utilizzare il lessico del vocabolario di base e introdurre il lessico specifico delle discipline in modo controllato
 - b. evitare espressioni idiomatiche
 - c. evitare lo stile nominale
 - d. utilizzare frasi brevi (20-25 parole)
 - e. rispettare l'ordine della costruzione della frase
 - f. usare i verbi nei modi finiti e nella forma attiva
 - g. evitare le forme impersonali
 - h. usare di preferenza frasi coordinate
 - i. ripetere le parole chiave e fare un uso limitato dei pronomi e dei sinonimi
 - j. ordinare le informazioni in senso logico e cronologico
 - k. organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva
 - l. usare le immagini come rinforzo per la comprensione del testo
- 3) Nella valutazione dei testi scritti privilegiare sempre la comprensione dei contenuti fondamentali espressi rispetto alla padronanza delle strutture linguistiche utilizzate.
- 4) Privilegiare la coerenza dei contenuti rispetto alla coesione testuale. Segnalare gli errori, ma non valutare inizialmente (primi mesi) ortografia, lessico e grammatica (es.: pronomi, forme verbali, uso di articoli e preposizioni, concordanze), tenendo conto che l'uso di articoli e preposizioni è particolarmente difficile per gli studenti stranieri.

PRODUZIONE ORALE alunni di madrelingua non italiana, con scarse competenze nella lingua italiana

1. Proporre verifiche dopo avere segmentato l'argomento da studiare in molteplici sottoargomenti, dopo avere assegnato lezioni brevi.
2. Considerare parte integrante della valutazione gli interventi positivi dello studente nel corso dell'attività didattica.
3. Proporre all'alunno come punto di partenza del colloquio orale immagini, grafici, cartine geografiche e/o storiche, mappe, tabelle, video visti insieme, ecc
4. Considerare che **la memorizzazione** inizialmente è un'utile modalità di apprendimento che va gratificata per tenere alta la motivazione.

Per la **valutazione** si può prendere in considerazione la seguente tabella orientativa, per analizzare e soppesare i miglioramenti eventuali rispetto ai livelli di partenza:

CONTENUTO 60% (a seconda della disciplina)

COERENZA e COESIONE 30%

FORMA GRAMMATICALE 10%

Principali riferimenti normativi

L. 517/77;

DPR n.275/1999 art. 4;

DPR n°394 del 31/8/1999 art. 45, comma 4; L. 53/03, art. 3;

C.M. 24/06 "Linee guida" MIUR;

D.P.R. 122/09 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, art. 1 comma 9.



CRITERI DI VALUTAZIONE PER GLI ALUNNI STRANIERI DI RECENTE IMMIGRAZIONE

Per l'alunno straniero di recente inserimento, la valutazione è una operazione particolarmente delicata e complessa.

Quando si valuta tale alunno è opportuno prendere in considerazione la situazione in ingresso relativa all'uso e la conoscenza della lingua italiana e i tempi di apprendimento dell'italiano come L2. Inoltre, come sottolineato dalle nuove "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca nel febbraio 2006, c'è la necessità di privilegiare per questi allievi una valutazione formativa rispetto a quella certificativa.

Una valutazione formativa comporta il prendere in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione, la partecipazione, l'impegno, e soprattutto le potenzialità dimostrate e una previsione di "sviluppo" dell'alunno in relazione all'età, alle motivazioni, agli interessi.

L'allievo straniero non potrà raggiungere le stesse prestazioni richieste ai compagni italiani durante i primi anni del suo inserimento scolastico, la normativa consente di prendere atto di questa realtà autorizzando il docente ad intervenire sul curriculum per favorire il successo formativo dell'alunno straniero.

Al momento dello scrutinio, dunque, gli elementi di riferimento dovranno essere:

- Percorso/progresso rispetto alla situazione di partenza
- Livello italiano L2 raggiunto
- Obiettivi raggiunti in rapporto al percorso personalizzato
- Obiettivi minimi raggiunti secondo i parametri, ritenuti necessari dai vari dipartimenti e in relazione al corso di studi scelto, per il passaggio alla classe di riferimento
- Capacità, motivazione, impegno, attitudini evidenziati, seppure all'interno di una condizione di disagio e di incertezze di varia natura.

VALUTAZIONE PRIMO QUADRIMESTRE

Per l'alunno straniero di recente immigrazione che ha una conoscenza della lingua italiana più o meno limitata, il Consiglio di classe, al momento della valutazione del 1° quadrimestre, deve operare sulla base delle scelte didattiche effettuate in rapporto alla situazione di partenza dell'alunno (data di arrivo, paese di provenienza, livelli di competenze...).

Nel caso in cui per l'alunno sia stata predisposta una programmazione personalizzata e si prenda in considerazione la possibilità di non classificarlo in sede di primo scrutinio, sarebbe opportuno esprimere comunque una valutazione almeno in quelle discipline per le quali le difficoltà linguistiche di prima alfabetizzazione non condizionino l'apprendimento e la relativa verifica/valutazione.

Sul documento di valutazione del primo quadrimestre, a seconda della data di arrivo dell'alunno e delle informazioni raccolte sulle sue abilità e conoscenze scolastiche vengono, negli spazi riservati alle discipline o agli ambiti disciplinari, espressi enunciati di questo tipo o simili:

- A. "La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana"
- B. "La valutazione espressa si riferisce al percorso personale di apprendimento in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"

Enunciati del primo tipo sono formulati ad esempio quando l'arrivo dell'alunno è troppo vicino al momento della stesura dei documenti di valutazione; si può eventualmente riportare la data di arrivo in Italia o di iscrizione alla

scuola italiana. Enunciati del secondo tipo invece sono utilizzati quando l'alunno partecipa parzialmente alle attività didattiche previste per i diversi ambiti disciplinari.

Si ricorda ai Docenti del Consiglio di classe che in sede di scrutinio va compilato il PEP

Tale documento, presente nel fascicolo personale di ogni alunno straniero, permette di evidenziare le peculiarità emerse durante il percorso formativo, consentendo alla famiglia di avere una comunicazione più dettagliata sui progressi scolastici.

Segue una tabella-guida per la valutazione da utilizzare a seconda della tipologia di inserimento e quindi di percorso didattico.

PRIMO QUADRIMESTRE

A) Alunni inseriti a settembre			
A1.	Con programmazione comune alla classe	Valutazione non differenziata e quindi espressa	
A2.	Programmazione personalizzata (P.E.P.)	1) <u>Valutazione espressa</u> in riferimento agli obiettivi esplicitati nel P.E.P. In pagella va riportato: "La valutazione espressa si riferisce al percorso personale di apprendimento in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"	2) <u>Non Classificato</u> (N.C.) in alcune discipline con motivazione espressa Motivazione in pagella: "La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana"
B) Alunno inserito in corso d'anno			
B1.	Con programmazione comune alla classe	1) <u>Valutazione</u> non differenziata ed <u>espressa</u> in quanto esistono elementi per operare in tal senso	2) <u>Valutazione</u> non differenziata ma <u>NON espressa</u> , in alcune o in tutte le discipline, in quanto mancano elementi per operare in tal senso In pagella: N.C. (Non classificato) in quanto alunno straniero inserito in data...
B2.	Con programmazione personalizzata (P.E.P.)	1) <u>Valutazione espressa</u> in riferimento agli obiettivi esplicitati nel P.E.P. se esistono elementi di valutazione In pagella va riportato: "La valutazione espressa si riferisce al percorso personale di apprendimento in quanto l'alunno, inserito in data..., si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"	2) <u>Non Classificato</u> (N.C.) in alcune o in tutte le discipline con motivazione espressa Motivazione in pagella: "La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno, inserito in data..., si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana"

VALUTAZIONE DI FINE ANNO

Nel secondo quadrimestre la valutazione espressa è la base per il passaggio o meno alla classe successiva e dunque deve essere formulata.

Ferma restando attenzione alla specificità di ogni alunno e delle problematiche linguistico-culturali di cui è portatore, si ipotizza in particolare un **giudizio di non ammissione alla classe successiva** per:

- alunni che abbiano raggiunto soltanto alcuni obiettivi rispetto ai percorsi individualizzati, con lacune non colmabili in tempi brevi.
Per tali ragazzi la ripetenza sarà funzionale ad un consolidamento di abilità, o utile ad un ripensamento/riorientamento rispetto all'indirizzo di studi;
- alunni le cui difficoltà linguistico-comunicative abbiano compromesso i risultati in termini di competenze verificabili.
- alunni neo-arrivati e inseriti nel corso del 2° quadrimestre. L'inserimento di tali alunni è essenzialmente finalizzato alla prima alfabetizzazione in lingua italiana. Pertanto a fine anno, l'alunno risulterà Non Classificato nelle discipline, con giudizio di non ammissione alla classe successiva.

Inoltre si ritiene opportuno che la valutazione dell'alunno straniero sia accompagnata da un profilo in uscita che, tenendo conto di contributi delle varie parti che hanno collaborato all'accoglienza e all'inserimento di stranieri, declini aspetti e peculiarità emerse durante il percorso formativo, allo scopo di accompagnare l'alunno alla classe successiva o nella ripetenza vissuta non come sconfitta, bensì come una necessità per potenziare quanto positivamente emerso ma ancora debole.

SECONDO QUADRIMESTRE

A) Alunni inseriti a settembre			
A1.	Con programmazione comune alla classe	Valutazione non differenziata e quindi espressa	L'alunno viene ammesso alla classe successiva se ha raggiunto tutti gli obiettivi minimi previsti.
A2.	Programmazione personalizzata (P.E.P.)	Valutazione espressa in riferimento agli obiettivi esplicitati nel P.E.P. In pagella va riportato: <i>"La valutazione espressa si riferisce al percorso personale di apprendimento in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"</i>	L'alunno viene ammesso alla classe successiva se ha raggiunto gli obiettivi previsti nel P.E.P. Deve essere valutato in tutte le discipline ed eventualmente, come per tutti gli altri alunni, promosso con debito. La Non Classificazione (N.C.) anche in una sola disciplina implica la non-ammissione alla classe successiva
B) Alunno inserito in corso d'anno ma già valutato al 1° quadrimestre			
B	1. Con programmazione comune alla classe 2. Con programmazione personalizzata (P.E.P.)	Valutazione espressa, sia in riferimento agli obiettivi esplicitati nel P.E.P. o della classe, in quanto esistono elementi per operare in tal senso	L'alunno viene ammesso alla classe successiva 1. secondo i criteri fissati per la classe 2. se ha raggiunto tutti gli obiettivi fissati nel P.E.P. In pagella va riportato: <i>"La valutazione espressa si riferisce al percorso personale di apprendimento in quanto l'alunno, inserito in data..., si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"</i>
C) Alunno inserito nel 2° quadrimestre			
C.	Alunno neo-arrivato con italiano L2 livello zero/elementare	Valutazione NON espressa.	- Non Classificato (N.C.) in tutte le discipline con motivazione espressa <i>"La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno, inserito in data....., si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana"</i> - Giudizio di NON AMMISSIONE

La valutazione

La valutazione degli alunni stranieri, in particolare di coloro che si possono definire neo-arrivati, pone diversi ordini di problemi, dalle modalità di valutazione a quelle di certificazione, alla necessità di tener conto del singolo percorso di apprendimento.

La pur significativa normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non fornisce indicazioni specifiche a proposito della valutazione degli stessi.

Dall'emanazione della legge n. 517 del 4 agosto 1977 ad oggi, l'approccio alla valutazione nella scuola è positivamente cambiato. Accanto alla funzione certificativa si è andata sempre più affermando la funzione regolativa in grado di consentire, sulla base delle informazioni via via raccolte, un continuo adeguamento delle proposte di formazione alle reali esigenze degli alunni e ai traguardi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati, sollecitando la partecipazione degli alunni e delle famiglie al processo di apprendimento.

L'art. 4 del DPR n. 275/1999, relativo all'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche, assegna alle stesse la responsabilità di individuare le modalità e i criteri di valutazione degli alunni, prevedendo che esse operino "nel rispetto della normativa nazionale".

Il riferimento più congruo a questo tema lo si ritrova nell'art. 45, comma 4, del DPR n. 394 del 31 agosto 1999 che così recita "il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento ...". Benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della

valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali su questo tema, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni.

Questa norma va ora inquadrata nel nuovo assetto ordinamentale ed educativo esplicitato dalle "Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati" e con le finalità del "Profilo educativo dello studente" che costituiscono il nuovo impianto pedagogico, didattico ed organizzativo della scuola italiana, basato sulla L 53/03, art. 3, relativi in particolare alla valutazione.

Per il consiglio di classe che deve valutare alunni stranieri inseriti nel corso dell'anno scolastico – per i quali i piani individualizzati prevedono interventi di educazione linguistica e di messa a punto curricolare - diventa fondamentale conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite. In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella "certificativa" si prendono in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno e, soprattutto, le potenzialità di apprendimento dimostrate. In particolare, nel momento in cui si decide il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre far riferimento a una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell'alunno.

*** Riferimenti legislativi**

DPR 394\99 art.. 45 comma 4 Iscrizioni scolastiche
DPR 275\99 art. 4 commi 1 e 2 ; art.9 comma 4 Autonomia Scolastica
L.R. n.12 \ 2003 art. 3 commi 1 e 6; artt. 20 21 25
CM24\2006 linee guida dello studente straniero

Brescia, 12/05/2010

a cura della figura strumentale:
Prof.ssa Maria Fucili

Allegato 9

Indicazioni per gli scrutini degli alunni stranieri a cura della Commissione Integrazione alunni stranieri

IC "Parolari" Zelarino-Ve

La commissione, riunitasi in data... , in vista degli scrutini del primo quadrimestre, sollecita gli insegnanti delle diverse scuole dell'Istituto, a seguire i criteri qui di seguito riportati, perché si possano svolgere le operazioni di scrutinio in piena osservanza della normativa ministeriale e di quanto evidenziato in questi anni dalla ricerca scientifica sull'accoglienza e sull'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole.

Si segnalano i riferimenti normativi e le pratiche suggerite dalla maggioranza dei progetti di integrazione operanti in Italia che consentono di affrontare i problemi che un alunno straniero, in particolare neo-arrivato, pone alla scuola che lo accoglie, soprattutto in fase di valutazione degli apprendimenti:

La normativa esistente rafforza il ruolo e la responsabilità degli Istituti, nella loro autonomia, e dei docenti nella valutazione degli allievi. In particolare l'art. 45, comma 4, del D.P.R. n. 394 del 31 agosto 1999 afferma che *"Il Collegio dei Docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri il necessario adattamento dei programmi di insegnamento"* . *"Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzato mediante l'attivazione di corsi intensivi sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento"*.

- La C.M. n. 24/1.3.2006 (*"Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"*) ricorda che sin dai tempi della legge 517/1977 la Scuola Italiana ha inteso la valutazione non solo come funzione certificativa, ma segnatamente come funzione formativa/regolativa in rapporto al POF dell'Istituto e della personalità dell'alunno.
- La medesima circolare afferma che l'alunno straniero non potrà esprimere le stesse prestazioni richieste ai compagni italiani durante i primi anni del suo inserimento scolastico; di qui la necessità di un piano personalizzato, della durata di **almeno due anni**.
- Il Consiglio di Classe, per poter valutare l'alunno straniero non italofono, deve pertanto programmare percorsi disciplinari appropriati, anche avvalendosi delle competenze del referente di settore, e predisporre **un Piano di Studio Personalizzato** che sarà punto di riferimento essenziale e deve essere redatto anche se il percorso individualizzato riguarda solo alcune discipline del curriculum. Il piano deve essere compilato e condiviso sulla base di quanto di seguito indicato:
 - la storia scolastica precedente dell'alunno e ogni altra informazione fornita dalla scheda di accoglienza.
 - La situazione di partenza dell'alunno sia delle competenze di lingua italiana, sia delle altre discipline
 - Gli obiettivi e i percorsi cognitivi **possibili rispetto alla condizione di partenza**
 - La selezione dei contenuti e l'individuazione dei **nuclei tematici fondamentali** , al fine di permettere il raggiungimento almeno degli **obiettivi essenziali** previsti dalla programmazione.

- il lavoro svolto dall'alunno nei corsi ad hoc di sostegno linguistico organizzati dalla scuola o in collaborazione con gli Enti Locali.
- possibilità di riconoscere come lingua straniera la madrelingua dell'alunno, a condizione che rientri in quelle riconosciute come lingue della UE e che la scuola possa garantirne la verifica di competenze in corso d'anno.

In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella "sommativa", i team insegnanti e i Consigli di Classe, al momento della valutazione prendono in considerazione i seguenti indicatori:

- i risultati ottenuti nell'apprendimento dell'italiano L2 (lo studente rispetta le fasi di interlingua in rapporto alla lingua di origine)
- i risultati ottenuti nei percorsi programmati (**privilegiando il successo nelle discipline caratterizzanti il corso degli studi prescelto**)
- la motivazione, l'impegno, la partecipazione (considerando le condizioni esistenziali di disagio legate al ricongiungimento familiare nel nuovo Paese)
- la progressione e le potenzialità di apprendimento

VALUTAZIONE INTERMEDIA

Alla fine del primo trimestre/quadrimestre, soprattutto se l'inserimento dell'alunno è prossimo alla stesura dei documenti di valutazione, e quindi gli elementi raccolti non consentono una valutazione fondata, i team insegnanti e il Consiglio di Classe, dopo aver preso in esame gli elementi sopra indicati, potrà **non esprimere classificazione anche in più discipline** con la seguente motivazione:

"La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana".

Oppure

"La valutazione espressa fa riferimento al P.S.P (Piano di Studio Personalizzato), programmato per gli apprendimenti, in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana"

Allegato 10**LAVORO DI GRUPPO (scuole Mestre)**

Programmazione didattica individualizzata per alunni non italofoeni e/o con scarse competenze comunicativo-linguistiche (in Italia da due/tre anni max).

INFO GENERALI (compilazione a cura della segreteria)

INFORMAZIONI GENERALI		
ALUNNO	CLASSE	SEZIONE
		ANNO SCOLASTICO 20.../20...

Anno di nascita	Mese/ Anno di arrivo in Italia	Nazionalità	Paese di provenienza	Tipologia familiare (con chi vive in Italia)
Lingua madre		Scolarizzazione e paese di origine	Scolarizzazione e in Italia	Eventuali ripetenze
		N° ANNI	N° ANNI	
HA COMPLETATO IL PROPRIO	<input type="checkbox"/> SI			

PERCORSO DI STUDI NEL PAESE D'ORIGINE	<input type="checkbox"/> NO			
CORRISPONDENZ A TRA ETÀ ANAGRAFICA E CLASSE DI INSERIMENTO (EVENTUALE RITARDO SCOLASTICO)	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> MOTIVO			

INFO GENERALI (compilazione a cura del consiglio di classe – dopo almeno un mese di permanenza in classe)

	Conoscenza lingua Italiana (rif. Common framework allegato)			
	<p>Comprensione orale <input type="checkbox"/>A1 <input type="checkbox"/>A2 <input type="checkbox"/>B1 <input type="checkbox"/>OLTRE</p> <p>Comprensione scritta <input type="checkbox"/>A1 <input type="checkbox"/>A2 <input type="checkbox"/>B1 <input type="checkbox"/>OLTRE</p> <p>Produzione orale <input type="checkbox"/>A1 <input type="checkbox"/>A2 <input type="checkbox"/>B1 <input type="checkbox"/>OLTRE</p> <p>Produzione scritta <input type="checkbox"/>A1 <input type="checkbox"/>A2 <input type="checkbox"/>B1 <input type="checkbox"/>OLTRE</p>			

1. ANALISI DELLA SITUAZIONE DI PARTENZA

AREA COMUNICATIVO-RELAZIONALE:

Relazione con docente e compagni:

Si relaziona con i docenti? SI NO POCO

Si relaziona con i compagni? SI NO POCO

Dimostra di aver compreso le regole di convivenza nel gruppo classe

SI NO POCO

Dimostra di aver compreso le regole di vita scolastica (regolamento di istituto)

SI NO POCO

Accetta il confronto con rappresentanti di altre etnie

SI NO POCO

Altro.....

Discipline prioritarie nella valutazione idiografica -personale dello studente- (secondo decisione del c.d.c.):

Discipline nelle quali la valutazione è momentaneamente sospesa (secondo decisione del cdc)

- Consigliato non più di tre nel II anno di frequenza.

Riduzione dei programmi agli obiettivi essenziali? SI NO

Semplificazione di testi SI NO

Si pensa di ricorrere a corsi di supporto/integrazione? SI NO

Quali?

TUTORAGGIO

SPORTELLO

CORSI ITAL L2

LABORATORI DI ITALIANO

LABORATORI DI INFORMATICA

ALTRO.....

VALUTAZIONE

FORMATIVA SI NO

SOMMATIVA SI NO

CLASSIFICAZIONE DELLE COMPETENZE (Quadro Europeo delle Lingue)

	A1	A2	B1
ASCOLTO	Riconoscere parole che sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a sé stessi, alla propria famiglia e al proprio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riuscire a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che ci riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla propria persona e sulla propria famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riuscire ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riuscire a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che si affrontano frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riuscire a capire l'essenziale di argomenti di attualità o temi di nostro interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
LETTURA	Riuscire a capire i nomi e le parole che sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riuscire a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quale pubblicità, programmi, menu e orari. Riuscire a capire lettere personali semplici e brevi.	Riuscire a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riuscire a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.
INTERAZIONE ORALE	Riuscire a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e aiuta a formulare ciò che si cerca di dire. Riuscire a porre domande semplici e a rispondere su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riuscire a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riuscire a partecipare a brevi conversazioni anche se di solito non si capisce abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riuscire ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua (italiana). Riuscire a partecipare, senza essersi preparati, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per esempio la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità).

<p>PRODUZIONE ORALE</p>	<p>Riuscire a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove si abita e la gente che si conosce.</p>	<p>Riuscire ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la propria famiglia ed altre persone, le proprie condizioni di vita, la carriera scolastica e il proprio lavoro attuale o il più recente.</p>	<p>Riuscire a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i propri sogni, le proprie speranze e le proprie ambizioni. Riuscire a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riuscire a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le proprie impressioni.</p>
-------------------------	---	--	--

SCHEDA DA COMPILARE DA PARTE DEL CONSIGLIO DI CLASSE

OBIETTIVI ESSENZIALI CHE SI INTENDE RAGGIUNGERE, SUDDIVISI PER AREA	PARTE DA COMPILARE NEL II QUADRIMESTRE, RIFERITA AGLI OBIETTIVI ESSENZIALI E AL LORO LIVELLO		
AREA UMANISTICA	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Comprensione globale di un testo			
<input type="checkbox"/> Conoscenza delle strutture grammaticali e sintattiche base della lingua	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Semplice produzione scritta	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Semplice produzione orale	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Conoscenza del lessico specifico essenziale	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
AREA SCIENTIFICA			
<input type="checkbox"/> Conoscenza del lessico specifico essenziale	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Uso di tecniche e procedure di calcolo	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Conoscenza e uso di tabelle, grafici e altri strumenti	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
AREA TECNICO-PRATICA			
<input type="checkbox"/> Uso degli strumenti	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Comprensione e applicazione di procedure	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Produzione scritta di semplici relazioni	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Produzione orale di semplici relazioni	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Produzione grafica	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
AREA ARTISTICO-ESPRESSIVA			
<input type="checkbox"/> Conoscenza del linguaggio specifico	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Uso degli strumenti	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/> Produzione di semplici elaborati personali	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> PARZIALMENTE

VALUTAZIONE che si rifà al PDP e agli obiettivi essenziali di ogni disciplina e considera le indicazioni fornite dalle attività integrative svolte anche da agenzie esterne alla scuola (corsi di alfabetizzazione, laboratori di L2, ecc.).

- Motivazione
- Impegno e puntualità
- Progressi del discente
- Potenzialità rilevate
- Risorse evidenziate
- Competenze acquisite
- Previsione di sviluppo
- Acquisizione di una maggiore consapevolezza del percorso di studi intrapreso
- ...

Gli obiettivi riportati in questa scheda sono soggetti a cambiamenti in itinere.

DATA	FIRMA DOCENTE COORDINATORE

Una copia va allegata alla programmazione e una consegnata al referente della commissione alunni stranieri.

ALUNNO	CLASSE	SEZIONE	A.S.
<p>1. DIMENSIONE DISCIPLINARE: (da compilare da parte di ogni docente)</p> <p style="text-align: center;">DOCENTE: _____</p> <p style="text-align: center;">DISCIPLINA: _____</p> <p>A. Il livello linguistico–comunicativo gli permette di comprendere e comunicare i contenuti proposti al gruppo classe</p> <p> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> POCO <input type="checkbox"/> NON VALUTABILE </p> <p>Ha le competenze disciplinari di base della classe di appartenenza</p> <p> <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> POCO <input type="checkbox"/> NON VALUTABILE </p>			

Ha le competenze disciplinari della classe di appartenenza ma non le sa comunicare

SI NO POCO NON VALUTABILE

Ha le competenze disciplinari della classe di appartenenza e cerca di comunicarle

SI NO POCO NON VALUTABILE

Ha le competenze disciplinari della classe di appartenenza e le veicola solo con la propria lingua.

SI NO POCO NON VALUTABILE

Altro.....

B. Individuazione degli obiettivi (percorso personalizzato legato alle difficoltà linguistiche del discente)

- Alfabetizzazione SI NO

(saprà capire e seguire un discorso disciplinare)

- Competenza comunicativa nella disciplina SI NO

(non conosce i termini appropriati ma saprà orientarsi)

- Approfondimento della microlingua settoriale SI NO

(saprà riconoscere i termini microlinguistici e usarli/abbinarli correttamente)

Obiettivi trasversali

sviluppo della comprensione _____ SI NO

sviluppo delle capacità di rielaborazione _____ SI NO

sviluppo e potenziamento dell'autonomia _____ SI NO

sviluppo degli aspetti cooperativi di studio _____ SI NO

sviluppo del metodo di studio _____ SI NO

sviluppo della socializzazione _____ SI NO

PERSONALIZZAZIONE

È necessario personalizzare il percorso degli studenti?

SI

NO

VERIFICA: le verifiche dovranno considerare lo svantaggio linguistico dello/a studente/tessa secondo quanto riportato dal: DPR 394 del 31/08/99 art. 45, comma 4; dal DPR 275/1999 Art. 4.

- In quantità ridotta
- In numero ridotto
- Create e graduate o facilitate in funzione degli obiettivi essenziali
- Con maggiore tempo a disposizione
- ...

DATA

FIRMA DOCENTE