



CdL Scienze dell'Educazione

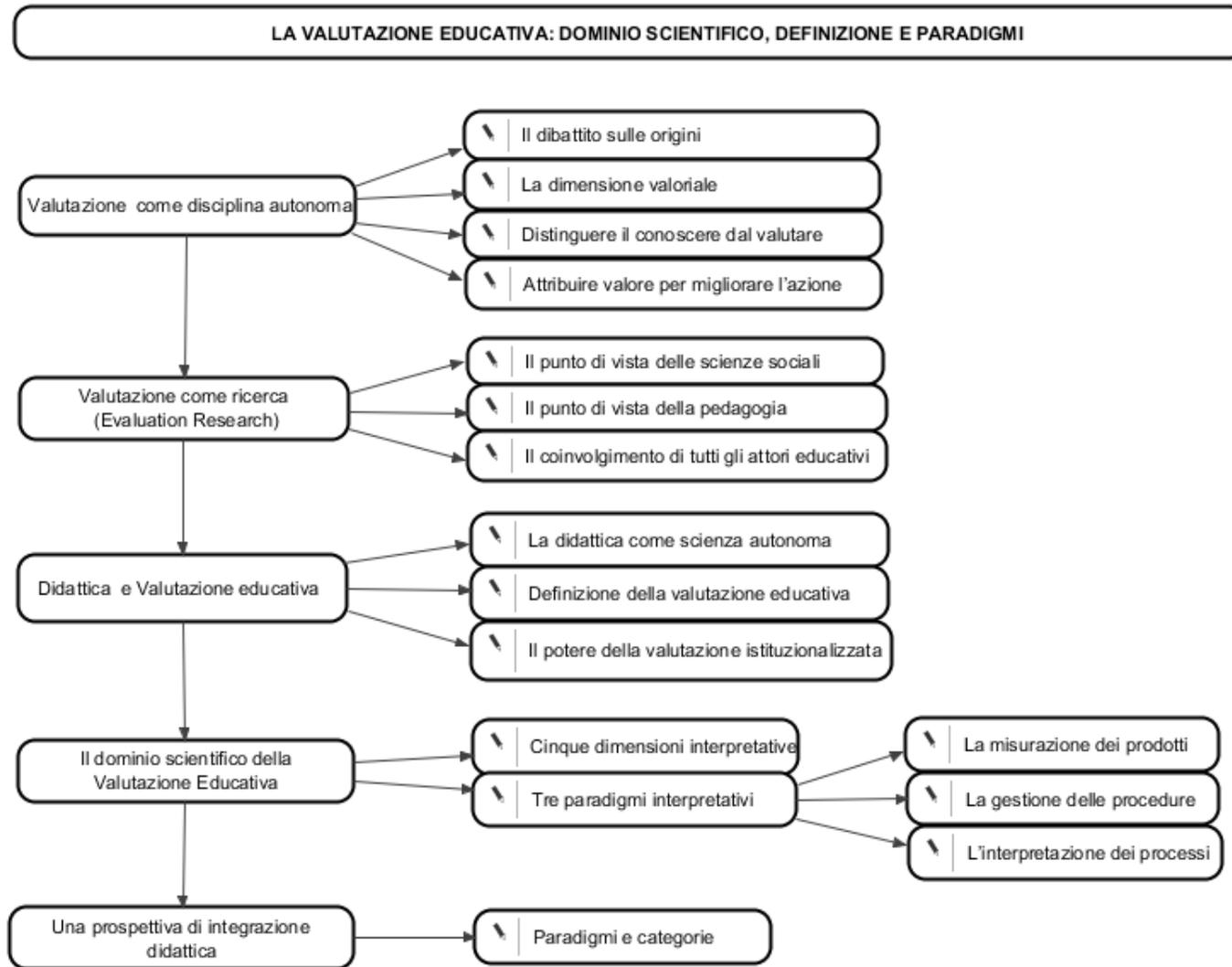
DIDATTICA GENERALE
E METODOLOGIA DEL GIOCO E DELL'ANIMAZIONE

La valutazione

Giancarlo Gola



Tu MariaChiara hai avuto il merito di predisporti ad accogliere il cambiamento. Se ti fossi lasciata andare allo scoramento, dopo un po' saresti passata all'autocommiserazione. Così non avresti neppure potuto vedere il cambiamento in corso. Irrigidita nell'autocommiserazione, avresti trascurato il soffio vitale del vento di cambiamento. Sei stata in gamba, dunque perché sei stata sensibile alla novità della situazione. (Artini A. 2013, *Nessun brutto voto è per sempre*, A. Salani, Milano).



Galliani L. (2012). *La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione e paradigmi*. in Rivoltella, Rossi, pp. 235-253.



Introduzione

La valutazione, come “pietra fondante della ricerca scientifica”, ha assunto una nuova centralità nelle scienze umane e sociali.

Nello specifico della pedagogia e della didattica si è configurato un campo disciplinare autonomo di studio e di ricerca empirica denominato “valutazione educativa”, che presenta caratteristiche originali di multireferenzialità applicativa (programmi, processi, prodotti, sistemi) e di multidimensionalità interpretativa (finalità, paradigmi, metodi e strumenti, categorie, funzioni, contesti).



Genesi

Valutazione: termine generico che indica il calcolo del valore o della condizione, per lo più in relazione a un ideale o ad una norma, fondandosi sia su apprezzamenti soggettivi sia su misure. Più tecnicamente, la valutazione si può definire come il segno di una modalità o di un criterio considerato in un comportamento o in un prodotto (De Landsheere, 1991).

Il termine valutazione ha, comunque, una accezione molto più ampia di quello di misura.

Valutazione = attribuzione di valore a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli scopi che colui che valuta intende perseguire (Domenici, 1993).

Baldassarre (2016). La valutazione scolastica in Perla L. (2016) (a cura di). Manuale di Didattica. Per la prova scritta ed orale del concorso a cattedre 2016 secondo quanto previsto dalle Avvertenze Generali, Nel Diritto Editore, (capp. 6, pp. 70-96).



Genesi

La valutazione nelle scienze umane e sociali nasce in Europa in ambito psicologico all'inizio del secolo scorso con la scala di misurazione dell'intelligenza di Binet e Simon (1908), da cui si sviluppò la psicomетria.

Nel 1934 da parte di Pieron il termine docimologia per definire "scienza che ha per oggetto lo studio sistematico degli esami, in particolare dei sistemi di votazione e del comportamento degli esaminatori e degli esaminati.

Nel 1933 e nel 1942 Lincoln e Guba introducono i testing intellettivi e attitudinali per l'ammissione ai College.

cfr. Galliani L., La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione, paradigmi, in Rivoltella, Rossi 2012. L'agire didattico, Ed. La Scuola, Brescia



Dimensione valoriale della valutazione

Stimare o apprezzare sono attività complementari o separate?

Dewey (Teoria della Valutazione) e Visalberghi (concezione deweyana del valore)

- *connessione valori con desideri (bisogni)*
- *il valore sta nella cura con cui si scelgono i mezzi senza i quali il fine non può essere raggiunto*

La valutazione si riferisce ad una situazione esistente e indirettamente ad una situazione futura che si intende o desidera produrre

cfr. Galliani L., La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione, paradigmi, in Rivoltella, Rossi 2012. L'agire didattico, Ed. La Scuola, Brescia



Distinguere il conoscere dal valutazione

la posizione di Weber - avalutatività delle scienze sociali - capacità di distinguere il conoscere dal valutare ovvero il dovere scientifico di vedere la realtà dei fatti e il dovere pratico di difendere i propri ideali

necessario delimitare il senso delle valutazioni

- valutazione come supporto empirico alle decisioni
- valutazione come coerenza logica tra valori, finalità, obiettivi

cfr. Galliani L., La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione, paradigmi, in Rivoltella, Rossi 2012. L'agire didattico, Ed. La Scuola, Brescia



Attribuire valore per migliorare l'azione

Dalle posizioni di Weber e Dewey

- la valutazione si riferisce ad una situazione esistente e indirettamente ad una situazione futura
- la valutazione è una componente intrinseca dell'azione e della capacità di cambiarla

valutazione come attribuzione di valore delle azioni umane e sociali

cfr. Galliani L., La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione, paradigmi, in Rivoltella, Rossi 2012. L'agire didattico, Ed. La Scuola, Brescia



La valutazione al centro del dibattito educativo

La valutazione degli allievi è da sempre un'attività impegnativa perché richiede un bagaglio metodologico rilevante, una coerenza con il quadro di riferimento su cui si fonda la normativa e la produzione degli strumenti a disposizione delle scuole, infine un'intesa forte tra i docenti dell'istituzione.

È pertanto un tema difficile, gravido di molti significati e altrettante interferenze. Rimanda continuamente agli scopi dell'azione educativa e, quindi, al progetto poiché rappresenta il punto finale di un cerchio e si sa che, nel cerchio, la fine è anche l'inizio (Capperucci 2012).

[Nicoli D., Valutazione, che tormento, Rassegna CNOS n. 2, 2013]



La valutazione al centro del dibattito educativo

La valutazione costituisce anche un'attività tormentosa perché – come si sa – la valutazione è come una lama a doppio taglio: nel momento in cui si valuta l'allievo, l'insegnante in un certo qual modo espone se stesso sia perché mette in luce i criteri cui fa riferimento, rivelando il “modello” didattico adottato, sia perché valutando i suoi allievi è un po' come se valutasse il proprio lavoro.

Questo tormento aumenta a causa del crescente valore attribuito all'atto valutativo: la comparsa del tema della competenza espone l'istituzione educativa su giudizi circa non solo la *preparazione dell'allievo, ma anche la sua padronanza intesa come capacità di utilizzare ciò che sa per portare a termine compiti e risolvere problemi* (Capperucci 2012).

[Nicoli D., Valutazione, che tormento, Rassegna CNOS n. 2, 2013]



La valutazione al centro del dibattito educativo

Qual è il problema di una valutazione?

L'argomento implica un gran numero di temi per di più eterogenei tra loro: i voti, le insufficienze, la chiarezza, ecc. Il dibattito nelle scuole è elevato: insegnanti favorevoli e altri contrari, genitori che sostengono con favore le nuove decisioni e genitori contro. Le tensioni sono aumentate ai primi scrutini e si presume aumenteranno alla fine dell'anno quando la valutazione diventerà "selezione" per l'anno successivo (rif. Comoglio).

La valutazione al centro del dibattito educativo

La valutazione dell'apprendimento è un tema “spinoso” e trova non pochi motivi di insoddisfazione in chi da essa è coinvolto.

Comoglio (2004) nel riassumere le principali critiche mosse alla valutazione tradizionale segnala innanzitutto che le modalità valutative impiegate tendono a condizionare pesantemente i modi e i contenuti dell'apprendimento, in quanto il processo di insegnamento si “piega” inevitabilmente sulle prestazioni e le attività richieste dalla valutazione (teach to test).

Di conseguenza un'accezione di valutazione prevalentemente centrata su prestazioni mnemoniche e sulla applicazione di concetti e principi tende a favorire una azione formativa centrata su queste caratteristiche e non favorire processi attivi e collaborativi (Castoldi, 2010, pp.122-123).



La valutazione al centro del dibattito educativo

Innanzitutto si deve tenere presente che nella scuola sono presenti diversi tipi di valutazione: la valutazione di una interrogazione orale, di un compito di memorizzazione, di un saggio o di un problema, quella di metà anno (o trimestrale), quella di fine anno, di fine ciclo, quella dell'Invalsi.

A quale di queste ci si riferisce quando si parla di valutazione a scuola?

Non prevedono procedure e scopi molto diversi?

E' prioritario domandarsi per quali scopi si conferisce una valutazione?

Per valutare un apprendimento?

Per premiare chi studia?

Per tenere buoni e impegnati gli studenti?

Con quali conseguenze?

Per non scoraggiare l'impegno?

Per impegnare maggiormente?

(rif. Comoglio)



La valutazione al centro del dibattito educativo - una definizione

Nella prospettiva di Galliani (2009; 2012) la valutazione è una componente ontologica e metodologica della scienza didattica - allo stesso modo della progettazione e della comunicazione

- *valutazione come disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti nei destinatari*
- *qualificazione pedagogica della valutazione in quanto determinata dall'originalità dell'esperienza educativa*

cfr. Galliani L., La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione, paradigmi, in Rivoltella, Rossi 2012. L'agire didattico, Ed. La Scuola, Brescia



Approcci valutativi

Un approccio valutativo rappresenta, secondo Perla (2016), un minimo comune denominatore teorico per classificare i diversi modi di concepire e agire la valutazione (p. 49).

Gli approcci valutativi si distinguono per i differenti significati e funzioni attribuiti all'atto valutativo, che oscillano fondamentalmente fra due poli antitetici, *misurazione* e *valutazione*. (Vinci).



Approcci valutativi

Misurazione e valutazione: da questi due “poli” discendono differenti approcci che ritengono la **valutazione** sinonimo di “**misura**”, “**stima**”, “**apprezzamento**”, “**comprensione**”, e che utilizzano come referenti scientifici – con un peso diverso a seconda degli approcci – vari criteri, quali la **determinazione dei risultati ottenuti**, la **determinazione dell’efficacia ed efficienza**; la **performance dell’oggetto** (Vinci).



Approcci valutativi

Stame (2001) suddivide gli approcci di lettura della valutazione in tre paradigmi principali: positivo-sperimentale, pragmatista della qualità e costruttivista del processo sociale (Vinci).

	Positivista-sperimentale	Pragmatista-qualità	Costruttivista
Pietra di paragone	Gli obiettivi	Gli standards	Ciò che gli stakeholders definiscono "successo"
Autori	Hyman, Suchman, Campbell, Rossi e Freeman, Chen	Scriven, Wholey, Donabedian, la tradizione del NPM (New Public Management)	Stake, Stufflebeam, Guba e Lincoln, Cronbach, Patton, Fetterman, Hirshman, Tendler
Domande	I risultati corrispondono agli obiettivi?	I risultati corrispondono al criterio di qualità?	Cosa è accaduto? Quello che è accaduto è buono?
Direzione dell'indagine	Top down	Top down	Bottom up
Atteggiamento verso i valori	Relativismo: i valori sono quelli del programma	Il valutatore giudica rispetto ai valori (propri o del concetto esistente di qualità)	I valori sono quelli degli stakeholders: a volte si accordano, altre sono in conflitto
Teoria	Con una buona programmazione si possono prevedere tutti gli	In ogni situazione esiste un concetto di qualità cui aspirare	La realtà è più ricca di quello che si può prevedere; importanza degli effetti inattesi,

cfr. Vinci V. Approcci valutativi in <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-educativo/14-la-valutazione-dellagire-educativo-modelli-e-dispositivi/approcci-valutativi/>



Valutazione - Normativa in ambito scolastico (valutazione istituzionalizzata)

Valutazione dell'apprendimento dell'alunno: a cura della scuola

Il Collegio dei docenti indica i criteri di valutazione nel POF (art. 3 DPR n. 275/1999)

Il Consiglio di classe fa propri tali criteri e procede alla valutazione dell'apprendimento (valutazione formativa), del rendimento (valutazione sommativa) e del comportamento (valutazione della condotta) (DLgs n. 297/1994 – T.U. sull'istruzione) DPR n. 122/2009)

[cfr. anche Baldassarre (2016). La valutazione scolastica in Perla L. (2016) (a cura di). Manuale di Didattica. Per la prova scritta ed orale del concorso a cattedre 2016 secondo quanto previsto dalle Avvertenze Generali, Nel Diritto Editore, (capp. 6, pp. 70-96).



Valutazione - Normativa in ambito scolastico

Legge 28 marzo 2003, n. 53 Art. 3 Comma 1 (Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione)

a) La valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e del comportamento degli studenti e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti... (valutazione interna)

a)... l'I.N.VAL.S.I. effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa ... (valutazione esterna)

[cfr. anche Baldassarre (2016). La valutazione scolastica in Perla L. (2016) (a cura di). Manuale di Didattica. Per la prova scritta ed orale del concorso a cattedre 2016 secondo quanto previsto dalle Avvertenze Generali, Nel Diritto Editore, (capp. 6, pp. 70-96).



Valutazione - Normativa in ambito scolastico

Valutazione esterna/ valutazione di sistema:

SNV - Servizio nazionale di valutazione (INVALSI) attraverso prove oggettive standardizzate di italiano e matematica (rif. normativi Direttiva 76 del 2009 e 74 del 2008)

[cfr. anche Baldassarre (2016). La valutazione scolastica in Perla L. (2016) (a cura di). Manuale di Didattica. Per la prova scritta ed orale del concorso a cattedre 2016 secondo quanto previsto dalle Avvertenze Generali, Nel Diritto Editore, (capp. 6, pp. 70-96).



Valutazione - Normativa in ambito scolastico

DPR 22 giugno 2009, n. 122 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.

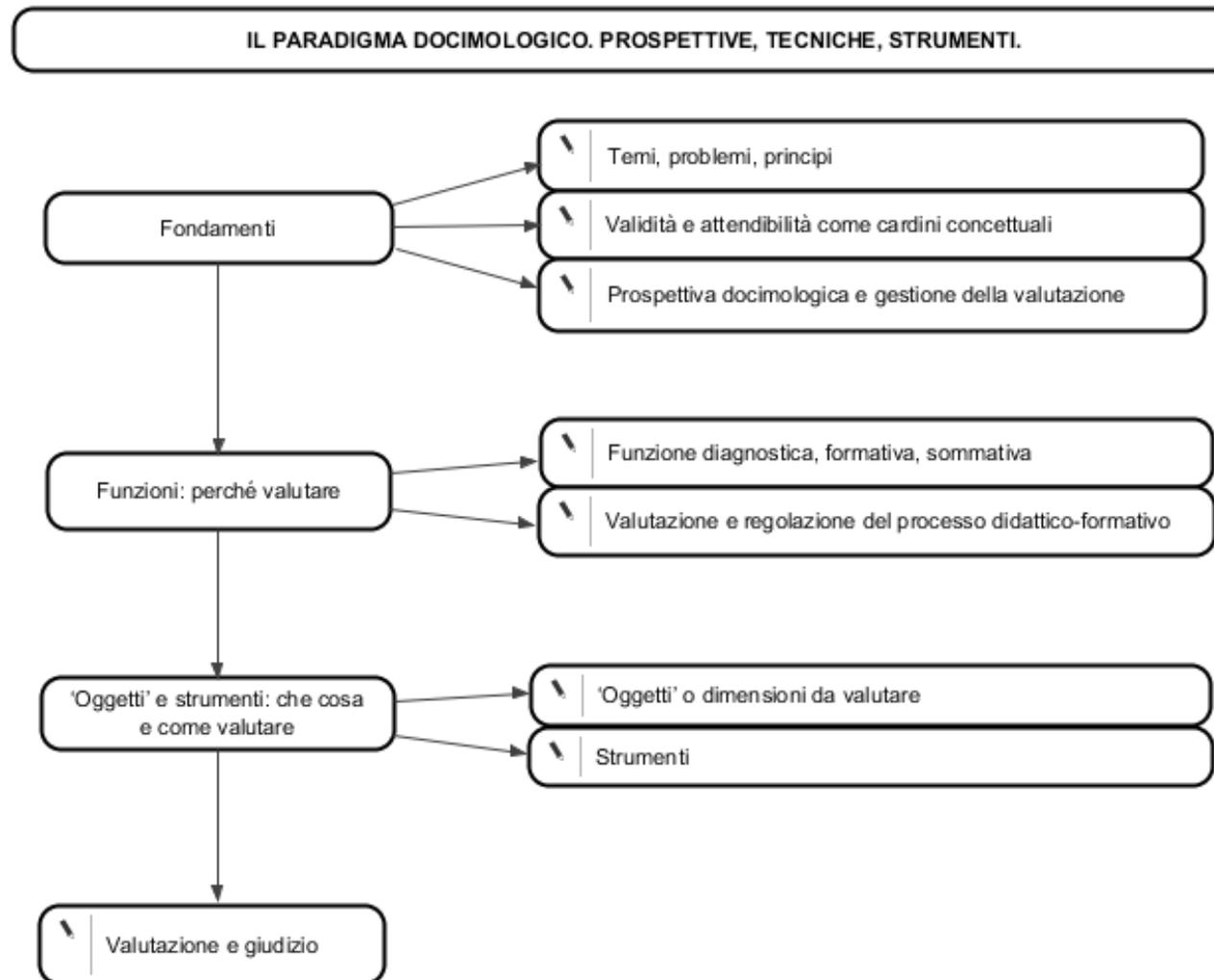
Art. 1 2. La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva, secondo quanto previsto dall'articolo 2, comma 4, terzo periodo, del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni.

[cfr. anche Baldassarre (2016). La valutazione scolastica in Perla L. (2016) (a cura di). Manuale di Didattica. Per la prova scritta ed orale del concorso a cattedre 2016 secondo quanto previsto dalle Avvertenze Generali, Nel Diritto Editore, (capp. 6, pp. 70-96).

Valutazione - Normativa in ambito scolastico

La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo, anche in coerenza con l'obiettivo dell'apprendimento permanente di cui alla «Strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione», adottata dal Consiglio europeo con raccomandazione del 23 e 24 marzo 2000.

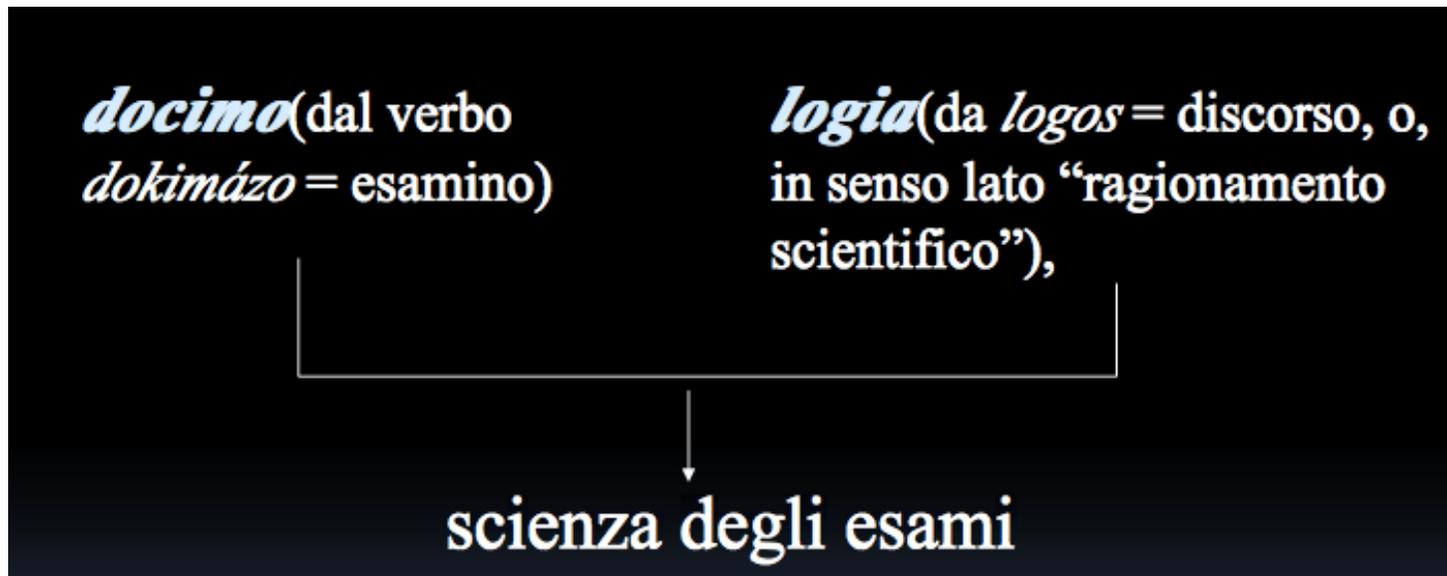
[cfr. anche Baldassarre (2016). La valutazione scolastica in Perla L. (2016) (a cura di). Manuale di Didattica. Per la prova scritta ed orale del concorso a cattedre 2016 secondo quanto previsto dalle Avvertenze Generali, Nel Diritto Editore, (capp. 6, pp. 70-96).



Maccario D. *Il paradigma docimologico*. in Rivoltella, Rossi, pp. 255-270.

Valutazione e docimologia

Docimologia- matrice psicometrica (misurazione di attitudini e capacità cognitive). Diventa branca specifica della didattica e si occupa della misura dei risultati educativi e dei criteri della valutazione.



Studio dei criteri della valutazione per elaborare tecniche di verifica del profitto scolastico e formativo

Valutazione e docimologia

Scienza che ha per oggetto tutto ciò che è connesso alla misurazione ed alla valutazione in ambito educativo

Si annota una certa diffidenza verso misurazioni e valutazioni sistematiche;

Si preferisce affidare all'esperienza del valutatore che traduce le sue scelte in una quantità numerica (voto) di una scala di misurazione che esprime un giudizio senza che i due momenti (misurazione e valutazione) siano occasione di informazione.

Funzioni valutative - perché valutare

Allo scopo di ottimizzare il processo di insegnamento/apprendimento, di individualizzare la didattica e di innalzare la qualità dell'istruzione, le funzioni della valutazione devono ridefinirsi nelle modalità indicate nello schema seguente.

- a) Valutazione *diagnostica*
- b) Valutazione *formativa*
- c) Valutazione *sommativa*

Funzioni valutative - perché valutare

La valutazione diagnostica rileva i prerequisiti cognitivi e affettivo-motivazionali di ciascuno e di tutti gli allievi del gruppo classe.

La valutazione formativa consente l'identificazione in itinere dell'apprendimento e delle lacune dei singoli e dei punti deboli o forti dell'approccio didattico seguito.

La valutazione sommativa ha la funzione di bilancio consuntivo, con riferimento ai nodi concettuali degli ambiti disciplinari, dell'attività scolastica e degli apprendimenti che essa ha promosso negli allievi.

La verifica e la valutazione degli apprendimenti assolvono la funzione costante di regolazione delle attività didattiche per la strutturazione delle decisioni (Domenici)



Funzioni valutative - perché valutare

La valutazione, innanzitutto, non è un'operazione, ma un processo. Essa è immanente al processo di apprendimento/insegnamento e ne costituisce il momento "intelligente".

Il processo di apprendimento/insegnamento inizia con un atto valutativo: «Che cosa sanno già i nostri allievi? Che cosa hanno bisogno di imparare di nuovo? Quali conoscenze e abilità sono utili per affrontare i nuovi apprendimenti?».

Questo passaggio viene chiamato "**valutazione iniziale**", ed è estremamente importante, perché serve a contestualizzare il curriculum generale rispetto ai bisogni degli alunni di una specifica classe (Da Re, 2013, 103).

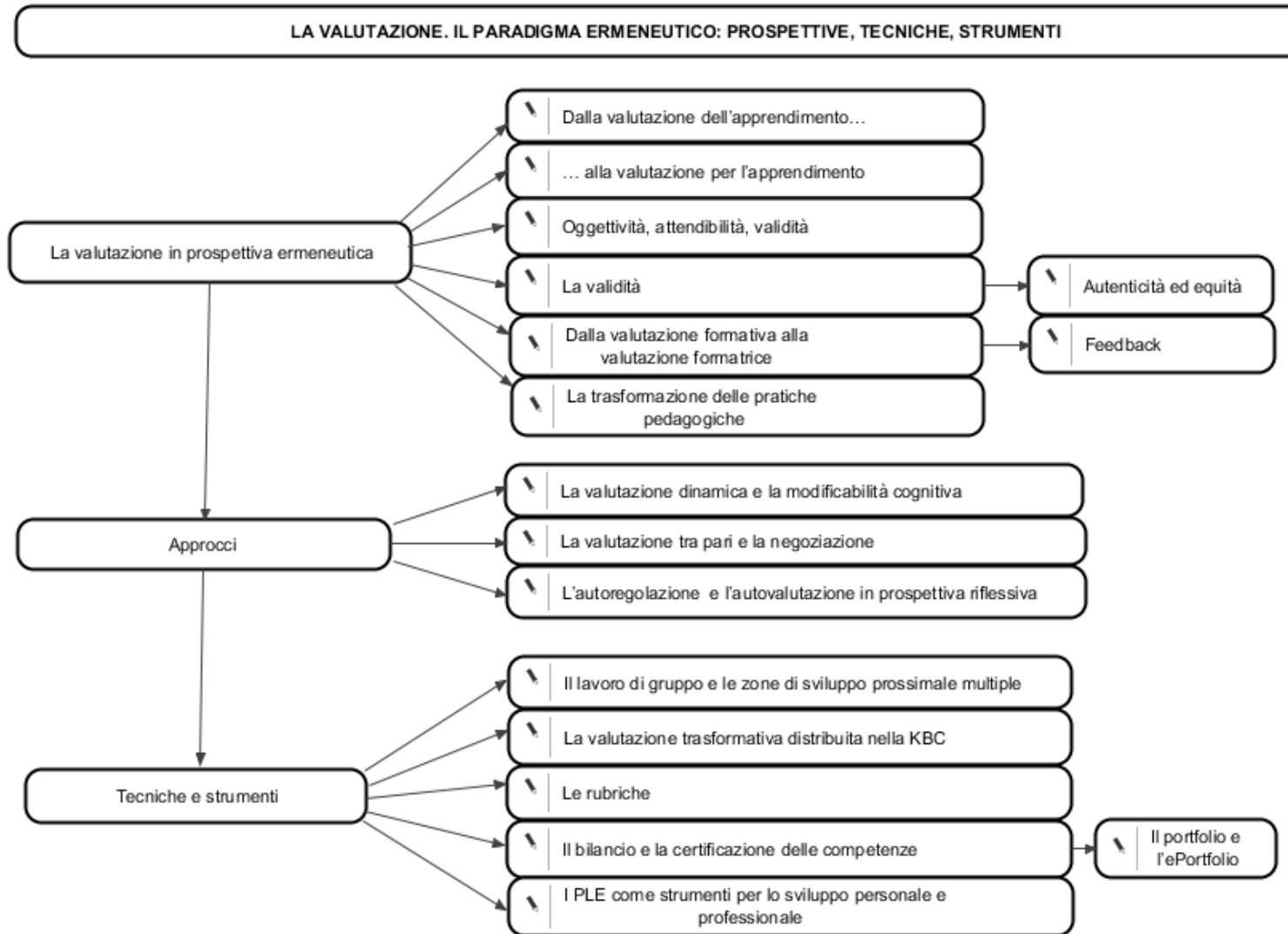
Funzioni valutative - perché valutare

Le modalità valutative tradizionali si limitano ad accertare i processi cognitivi più semplici ed elementari, in quanto congruenti con le caratteristiche di una certa tipologia di prove.

Ciò implica una azione formativa molto orientata al “sapere riproduttivo”, a scapito di modalità elaborative e strategiche. Il sapere scolastico tende a rimanere inerte, ancorato all’ambiente scuola e distante dalla realtà.

La valutazione tradizionale impiega quasi esclusivamente prove individuali, in sintonia con la relazione studente-sapere. Viene attribuito scarso rilievo a prove di gruppo, richiedenti un’elaborazione e uno sforzo collettivo di collaborazione.

Al di là degli intenti (v. traguardi, competenze...) la funzione prevalente della valutazione scolastica rimane quella di classificare gli studenti in rapporto alla qualità delle loro prestazioni (Castoldi, 2010, pp.122-123).



Gianandrea L. (2012). La valutazione. Il paradigma ermeneutico: prospettive, tecniche, strumenti, in in Rivoltella, Rossi, pp. 271-288.



Valutazione e nuovi orientamenti

Recenti sviluppi nel settore pedagogico-didattico sostengono nuove “modalità di intendere e praticare la valutazione”, modificando la valutazione tradizionale in forme cosiddette di *new assessment*:

- **Valutazione Alternativa** (*alternative assessment* - Worthen et al 1999; Hart, 1994) e *performance assessment* (Goldberg, Rosewell, 2000).
- **Valutazione Autentica** (*authentic assessment* - Archbald, Newmann 1988; Wolf 1989; Wiggins, 1993)
- **Valutazione Dinamica** (*dynamic assessment* - Wiliam 2011; Kozulin, Garb, 2002)



Verso un nuovo paradigma che integra soggettività, oggettività, intersoggettività

Nelle posizioni alternative all'approccio docimologia l'attenzione viene spostata prevalentemente sulle polarità soggettività e intersoggettività

Necessario un equilibrio tra le tre polarità: soggettivismo (allievo) - oggettivismo (risultati) - intersoggettivismo (compagni, docenti, tutor...)

Prospettiva rispondente ad un sistema formativo/educativo avente come baricentro il costrutto di competenza, caratterizzato dalla complessità delle sue componenti che afferiscono a dimensioni differenti e dalla natura dinamica, evolutiva con cui esso si manifesta e si consolida nel tempo.

Martini M. (2017). *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione, certificazione*, Utet, Novara.

La valutazione è strumento che può avere innumerevoli valenze e usi.

La minaccia di un “brutto” voto può richiamare all’impegno, può castigare un comportamento scorretto, può valutare un apprendimento non conseguito, può avere effetti psicologici emotivi sul senso di auto-efficacia o sulla stima di sé, può sviluppare pensieri di non abilità. Un “bel” voto può essere percepito come un segno di capacità, un premio, un riconoscimento di apprendimento avvenuto, un motivo di orgoglio nei confronti di altri, può manifestare un orientamento, può incrementare la motivazione allo studio, può accertare il conseguimento di una competenza (Comoglio).

La valutazione, inoltre, può avere scopi e momenti diversi.

Si può valutare per selezionare, per controllare la comprensione conseguita come per accertare l’efficacia di un metodo di insegnamento, per verificare l’apprendimento, per certificare una abilità o competenza, per mantenere costante un impegno (Comoglio).



Un'altra separazione tipica della valutazione tradizionale è quella tra i ruoli di valutatore e valutato. Ciò determina una de-responsabilizzazione da parte dello studente nei confronti della sua valutazione, avvertita come estranea e minacciosa (Castoldi, 2010, p. 123).

Lichtner (2004) evidenzia l'equivoco dell'uso massiccio di test per la valutazione degli apprendimenti: quantitativo=oggettivo, basati sulla pretesa di oggettività che scaturisce da dati numerici per la rilevazione dei risultati. Si sottolinea la difficoltà a rilevare comportamenti complessi, traducendoli in prestazioni semplici.

La sfida del new assessment si condensa nella capacità di rendere misurabili le prestazioni (compiti; task) significative (Castoldi, 2010, p. 123).



Valutare per apprendere

Un'attività valutativa può promuovere apprendimento se offre una *buona informazione* ai docenti e agli studenti, tale che entrambi possono utilizzarla per valutare se stessi, per fare valutazione tra pari, per modificare i processi di insegnamento e apprendimento (Gentile, 2009).

In questa prospettiva la valutazione diventa formativa quando le evidenze raccolte sono concretamente utilizzate per adattare il lavoro didattico ai bisogni di apprendimento degli alunni (Ivi).

Sarebbe bene che per ogni valutazione ci si chiedesse:

- a) **Perché si valuta?** (Qual è lo scopo? Chi utilizzerà i risultati delle informazioni raccolte? Gli studenti? Gli insegnanti? L'istituto scolastico? Lo Stato? Con quali differenti intenzioni e interpretazioni? Con quali diversi effetti e conseguenze?)
- b) **Si valuta che cosa** (Quali sono gli obiettivi dell'apprendimento? Sono chiari? Sono importanti e giusti?)
- c) **In che modo si compie la valutazione?** (Con quale metodo? Con quali strumenti? Come si pensa di controllare eventuali tendenziosità?)
- d) **Come saranno comunicati i risultati?** (Come si gestiranno le informazioni? Come le si riferirà?) (Comoglio)

New assessment :

Alternative assessment (Worthen et al. 1999) –

Authentic assessment e Performance Assessment

- Forma di valutazione alternativa a quella tradizionale;
- Esame diretto delle performance dello studente su compiti significativi;
- Basato su una prospettiva alternativa di apprendimento e competenza che considera la conoscenza in funzione del contesto in cui essa è appresa e usata;

Con il **new assessment** si modificano:

il **compito**: non più artificioso, statico, eterogestito ma continuo, autentico, co-gestito

l'oggetto della valutazione: non il prodotto ma il processo, le prestazioni di competenza,

il **significato** assegnato alla valutazione



New assessment :

Alternative assessment (Worthen et al. 1999) –

Necessari alcuni fattori

- Chiarezza concettuale
- Meccanismi di autocritica
- Capacità di valutare abilità complesse
- Coinvolgimento degli studenti nelle varie fasi del processo didattico
- Maggiore collaborazione tra pari
- Feedback immediato

Al centro vi sono “**compiti di apprendimento-assessment autentici o real life**”



New assessment : **Alternative assessment**

Valutazione autentica = è fondata su un giudizio più esteso dell'apprendimento, capace di “testare” realmente la capacità di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro di gruppo, di ragionamento e apprendimento permanente (Arter, Bond, 1996).

Valutando ciò che lo studente sa, si controlla e si verifica la “**riproduzione**” , ma non la “**costruzione**” e lo “**sviluppo**” della conoscenza” e neppure la “**capacità di applicazione reale della conoscenza posseduta**” (Comoglio, 2002, p. 112)

[rif. Pastore S., Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica, F. Angeli, 20



New assessment : **Alternative assessment ; Authentic Assessment**

Assessment tradizionale	Assessment autentico
Richiede una risposta corretta	Richiede qualità nelle performance o nel prodotto di apprendimento
Non è connesso all'ambiente di apprendimento	E' connesso al mondo di chi apprende
E' semplificato	E' complesso e multidimensionale
Prevede un punteggio	Fornisce feedback complessi e ricorrenti
Guarda ad un solo livello di apprendimento	Guarda alle abilità di livello superiore

Janesick, 2001, 3 in Pastore p. 76

[rif. Pastore S., Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica, F. Angeli, 2013]

New assessment : **Alternative assessment ; Authentic Assessment**

Nell'*authentic assessment* l'apprendimento risulta favorito se promosso in situazioni concrete; allo stesso modo , risulta essere valutato in modo più autentico quando si "aggancia" il controllo al tipo di lavoro che le persone svolgono (Wiggins, 1998).

Punta a promuovere un migliore inserimento degli alunni nella vita reale (Pastore, 2013).

Per McTighe (1996) l'esecuzione di un compito permette agli studenti di dimostrare la loro conoscenza e abilità in un modo che si avvicina a quello che dovrebbero fare quando sono fuori dalla classe.

New assessment : **Dynamic Assessment**

Il **dynamic assessment** si basa sulla teoria della modificabilità cognitiva e dell'esperienza mediata dell'apprendimento. I compiti sono costruiti in maniera da cogliere i cambiamenti nella prestazione del soggetto, il funzionamento cognitivo e le sue modificazioni. Essi devono risultare sfidanti.

(approccio, definito da Feuerstein, strutturale che indurrebbe i soggetti a cambiamenti cognitivi (Pastore, Salamida, 2013).

Valutazione dinamica = approcci intersoggettivi alla valutazione utilizzati nell'ambito della psicologia, degli studi sul linguaggio e dell'educazione.

CONCEZIONE INCREMENTALE DELL'INTELLIGENZA (Giannandrea, 2012, p. 276)

[rif. Pastore S., Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica, F. Angeli, 2013; Giannadrea L. 2012 - La valutazione. Il paradigma ermeneutico, in Rivoltella, Rossi, L'agire didattico, Ed. La Scuola, Brescia]

New assessment : **Dynamic Assessment**

Valutazione dinamica = approcci intersoggettivi alla valutazione utilizzati nell'ambito della psicologia, degli studi sul linguaggio e dell'educazione.

CONCEZIONE INCREMENTALE DELL'INTELLIGENZA (Giannandrea, 2012, p. 276).

tre momenti

1^ INTERVENTO INIZIALE PROVA CHE DETERMINA LA SITUAZIONE ATTUALE DELLO STUDENTE

2^ ATTUAZIONE PERCORSO COLLABORATIVO

3^ PROVA CON CARATTERISTICHE ANALOGHE ALLA PRECEDENTE DA AFFRONTARE IN AUTONOMIA

[rif. Pastore S., Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica, F. Angeli, 2013; Giannadrea L. 2012 - La valutazione. Il paradigma ermeneutico, in Rivoltella, Rossi, L'agire didattico, Ed. La Scuola, Brescia]



New assessment : **Dynamic Assessment** (Valutazione dinamica)

La valutazione dinamica si riferisce ad una valutazione di pensiero, percezione e apprendimento e di problem solving volto a modificare il funzionamento cognitivo - MODIFICABILITA' COGNITVA

[rif. Pastore S., Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica, F. Angeli, 2013; Giannadrea L. 2012 - La valutazione. Il paradigma ermeneutico, in Rivoltella, Rossi, L'agire didattico, Ed. La Scuola, Brescia]



Un sistema di valutazione assume significato quando {Johnson D., Johnson R., 1996, p.1:9}:

a) porta al successo delle proposte significative; b) fornisce informazioni chiare e utilizzabili ai destinatari; c) fornisce direzioni chiare per aumentare la qualità dell'apprendimento e dell'istruzione.

Delle proposte significative comprendono:

a) dare agli studenti accurati e dettagliati feedback sui processi usati per apprendere e sulla qualità e quantità dei loro apprendimenti cioè “cosa ho fatto per imparare?”;

b) dare agli studenti accurati e dettagliati feedback sui processi in grado di aumentare l'apprendimento cioè “cosa potrei fare per migliorare il mio apprendimento?”.

(Ellerani, Pavan, 2003)



La valutazione è significativa quando:

- a) gli studenti comprendono le procedure della valutazione;
- b) gli studenti investono tempo ed energie per valutare i loro processi di lavoro;
- c) gli studenti si appropriano della valutazione di qualità e quantità dei propri lavori
- d) gli studenti vogliono mostrare i loro lavori e parlare di essi con altri.

La valutazione fornisce direzione all'apprendimento quando:

- a) permette di comprendere e correggere l'errore;
- b) permette di colmare le distanze che vengono rilevate negli apprendimenti;
- c) permette di avanzare al livello successivo di conoscenza e abilità.

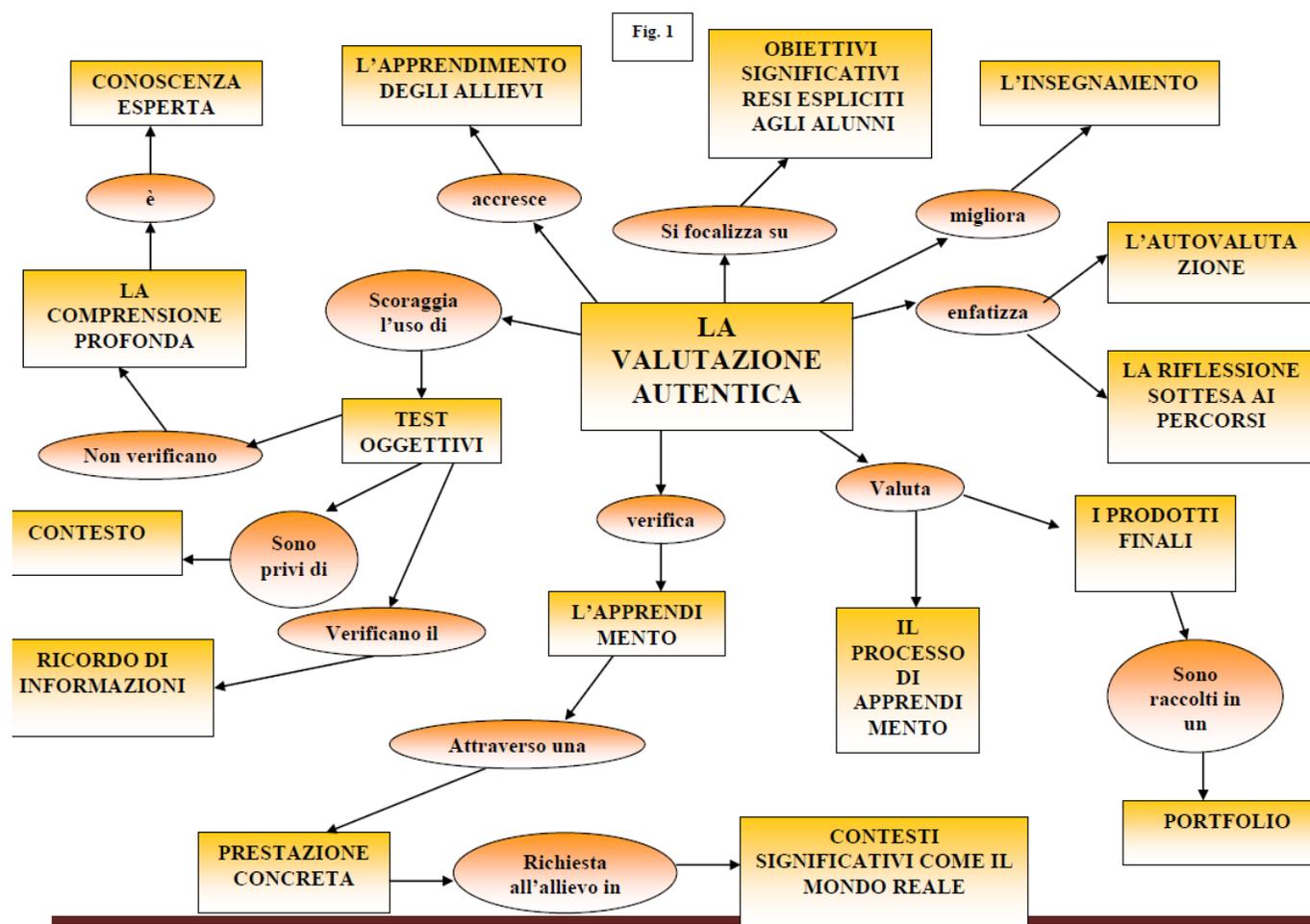
(Ellerani, Pavan, 2003)



Valutando infatti le abilità e le conoscenze degli studenti in un contesto di “mondo reale”, gli studenti apprendono ulteriormente il “come” applicare le loro conoscenze e abilità in compiti e contesti diversi. La valutazione autentica non incoraggia l’apprendimento meccanico, l’apprendere passivamente in vista del compito in classe. Si focalizza sulle competenze di analisi degli studenti; sull’abilità di integrare ciò che apprendono; sulla creatività; sull’abilità di lavorare collaborativamente; sullo scrivere e parlare in modo competente. Valuta i processi di apprendimento tanto quanto i prodotti finiti (Ellerani, Pavan, 2003).

Wiggins indica le caratteristiche della valutazione autentica:

- è realistica;
- richiede giudizio e innovazione;
- richiede agli studenti di “costruire” la disciplina;
- replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono “controllati” sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale;
- accerta l’abilità dello studente di usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso;
- permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare, risorse, di avere feed-back su prestazioni e prodotti e di perfezionarli.



Vari autori hanno proposto diverse procedure per predisporre una prestazione di valutazione autentica allineandola all'insegnamento. Qui se ne riportano due.

La prima, attribuita a Herman, Aschbacher e Winters (1992), suggerisce una sequenza di passi come quella indicata:

- definire con chiarezza e precisione la finalità della valutazione e il momento del percorso apprenditivo in cui si colloca;
- precisare ciò che si vuole valutare al termine di un'attività di istruzione (abilità cognitive, sociali, metacognitive, tipi di problemi);
- specificare il compito o la prestazione richiesti agli allievi (possibilità offerta agli studenti di dimostrare quanto hanno appreso, autenticità del compito, adeguatezza del compito alle competenze degli studenti);
- specificare i criteri relativi ai livelli di prestazione degli allievi (esempi che definiscano ciascun livello di valutazione) Ruberto, p.9



Vari autori hanno proposto diverse procedure per predisporre una prestazione di valutazione autentica allineandola all'insegnamento.

La seconda si riferisce alla procedura proposta da *Foriska et al.*:

1° Fase: *identificare gli obiettivi generali (di fine ciclo o benchmark) e gli indicatori di prestazione.*

2° Fase: *scegliere un contesto significativo per il compito.*

3° Fase: *identificare prodotti e/o prestazioni, riferite alle conoscenze e alle abilità degli indicatori di prestazione.*

4° Fase: *considerare le possibili opzioni nella progettazione della prestazione.*

5° Fase: *rilevare quali attività potranno essere richieste nell'esecuzione della prestazione.*

6° Fase: *definire i criteri secondo i quali sarà valutata la prestazione.*

La procedura di Foriska risulta agile e flessibile, adatta alla progettazione di unità di apprendimento, sia disciplinari che interdisciplinari, per orientare in modo significativo l'azione insegnativa. Ruberto, p.9



Cenni ad alcuni modelli teorici per la valutazione

Modello esperienziale di Pfeiffer & Jones

Matrice tassonomica di Anderson, Krathwohl, et al., 2001

Modello R-I-Z-A- Performance assessment



Modello esperienziale di Pfeiffer & Jones

Fig. S1 - Il modello di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones

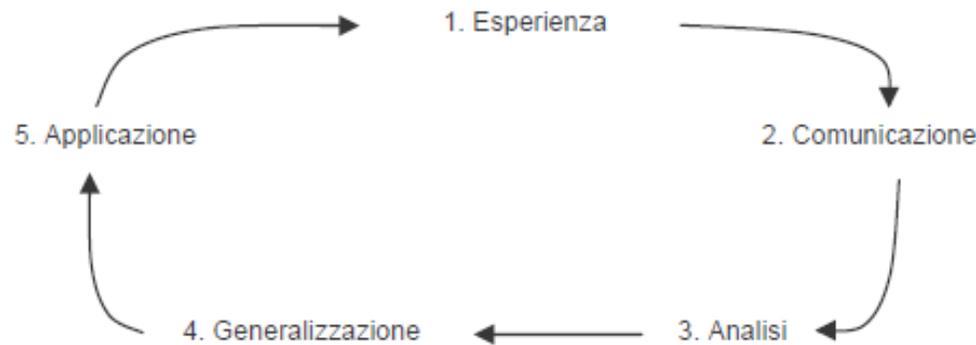


Fig. S2 - Confronto tra il modello di Pfeiffer e Jones e di Le Boterf

Pfeiffer e Jones (1985)	Le Boterf (2000)
1. Esperienza	1. Esperienza vissuta
2. Comunicazione	2. Esplicitazione e narrazione dell'esperienza
3. Analisi	3a. Concettualizzazione o modellazione. Formalizzazione degli schemi-modelli.
4. Generalizzazione	3b. Decontestualizzazione degli schemi-modelli.
5. Applicazione	4. Ritorno alla messa in pratica. Ricontestualizzazione di schemi-modelli, anche con apporti di conoscenze teoriche, nuovi concetti ed esperienze altrui.

(tratto da Trincherò 2006)



Modello esperienziale di Pfeiffer & Jones

Come è possibile notare, nel modello aspetti valutativi e aspetti formativi sono strettamente interlacciati. Proponendo al discente percorsi di attività basati sull'applicazione iterativa (ossia a cicli multipli) del modello illustrato, è possibile valutare, oltre alle strategie operative e riflessive del discente nei singoli momenti del processo, anche elementi differenziali, quali, ad esempio, le differenze (e i progressi) tra l'esperienza (o la comunicazione, analisi, generalizzazione, applicazione) svolta in un primo ciclo e quella svolta in un ciclo successivo. Questo consente di valutare non solo prodotti e processi attraverso i quali vengono generati, ma anche elementi di cambiamento nelle risorse, nelle strutture di interpretazione, di azione e di autoregolazione del discente a seguito dell'intervento formativo proposto (figura S3).

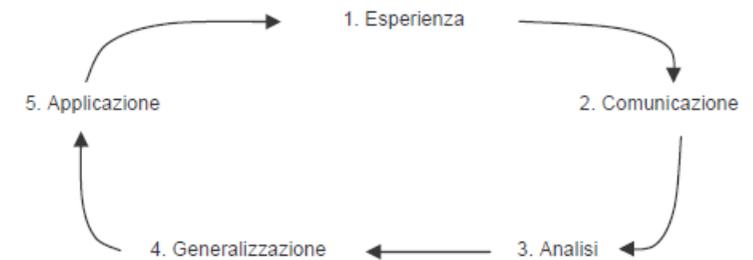


Fig. S3 - Possibilità valutative in percorsi di attività strutturati secondo il modello di Pfeiffer e Jones

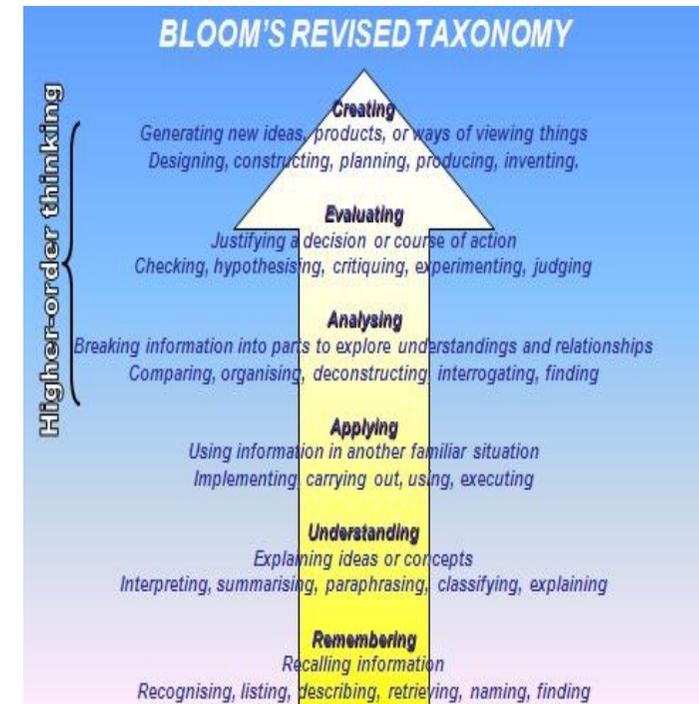
Momento	E' possibile valutare
Esperienza	Atteggiamento verso il compito, abilità dettate dal compito assegnato
Comunicazione	Abilità comunicative, abilità nel gestire una argomentazione per difendere il proprio operato, abilità di selezione di elementi rilevanti
Analisi	Abilità di analisi e di valutazione, abilità metacognitive di riflessione sui propri processi e strategie
Generalizzazione	Abilità di sintesi, abilità di concettualizzazione, flessibilità cognitiva
Applicazione	Atteggiamento verso il compito, disposizione al cambiamento

(tratto da Trincherò 2006)



Matrice tassonomica di Anderson, Krathwohl, et al., 2001

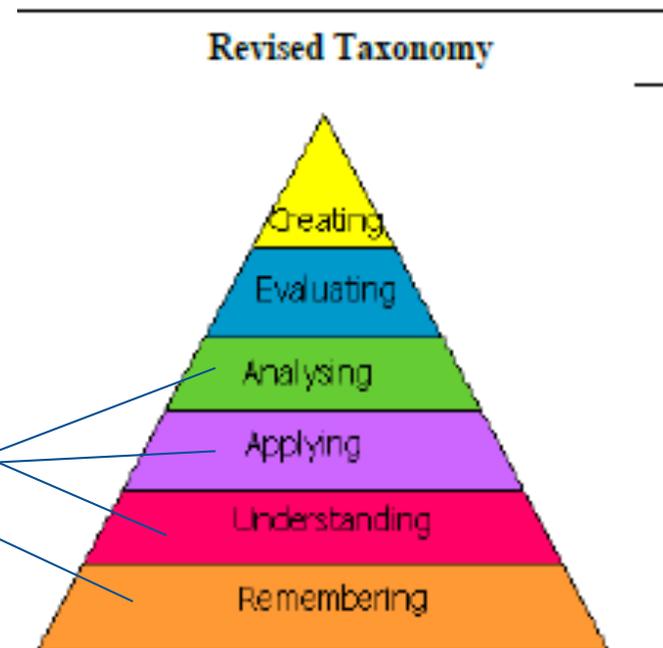
Propongono una revisione della tassonomia di Bloom basata su una matrice processi/ contenuti. La visione della competenza in questo modello appare come “mobilitazione di un insieme di componenti presenti nel soggetto” Dalle conoscenze fattuali (tipiche di processi cognitivi quali ricordo, memoria) alle conoscenze metacognitive evidenzia il percorso di elaborazione di una competenza (in analogia a Paquette; cfr. anche Castoldi, 2011, pp. 130 e succ.).



Matrice tassonomica di Anderson, Krathwohl, et al., 2001

Fig. 2 – Una possibile classificazione di capacità e relativi esempi

Categoria	Esempi di capacità
Ricordare	“elencare”, “dare un nome”, “trovare un sinonimo”, “identificare”, “definire”, “riconoscere”, “localizzare”, “citare”, “recitare”, “ordinare cronologicamente”, “assegnare una data o periodo storico”, “dire chi disse/fece ...”
Comprendere	“spiegare”, “interpretare”, “orientarsi”, “classificare”, “riassumere”, “tradurre da una forma ad un'altra”, “parafrasare”, “descrivere”, “illustrare”, “dimostrare”, “esemplificare”
Applicare	“calcolare”, “risolvere”, “applicare”, “costruire”, “eseguire”, “scegliere”, “eseguire con ordine una procedura”, “utilizzare una procedura per ...”, “utilizzare un modello per ...”, “sperimentare”
Analizzare	“decomporre in parti costituenti”, “scomporre un problema”, “identificare categorie nei materiali proposti”, “costruire categorie e classificazioni”, “creare connessioni”, “confrontare”, “identificare invarianti, principi, cause, motivi, strutture, coerenze, punti di vista, valori, intenti argomentativi/comunicativi, funzioni”, “riconoscere le informazioni date e le mancanti”, “individuare le risorse necessarie per ...”, “identificare i ruoli





Il modello valutativo di Anderson-Krathwohl (sulla tassonomia di Bloom)

Modello tassonomico di Anderson-Krathwohl applicato all'asse matematico 1° Biennio relativamente all'obiettivo di apprendimento : Operare nell'insieme dei numeri naturali, interi e razionali, risolvendo problemi con potenze e frazioni – contenuto Le operazioni con le potenze di numeri interi e con esponente negativo.

Figura 1- Classificazione degli obiettivi di apprendimento sull'asse matematico (secondo la matrice tassonomica di Anderson, Krathwohl, et al., 2001).

Anderson & Krathwohl (2001) hanno proposto una revisione della tassonomia di Bloom sulla base di una matrice processi × contenuti. Anderson L. W., Krathwohl D. R. et al. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman.

	Processi cognitivi					
	Ricordare (riconoscere, rievocare)	Comprendere (riassumere, inferire, spiegare, classificare, esemplificare)	Applicare (Eeguire, implementare)	Analizzare (differenziare, attribuire, organizzare)	Valutare (monitorare, controllare, criticare)	Creare (generare, elaborare, produrre)
Contenuti di conoscenza						
Conoscenza fattuale	Le potenze nell'insieme numeri naturali					
Conoscenza concettuale	Le proprietà delle potenze					
Conoscenza procedurale	Le operazioni elementari di addizione, sottrazione, moltiplicazione, divisione	Semplificare il processo con le potenze	Eeguire operazioni con potenze a numeri interi e con esponente negativo		Controllare i risultati	
Conoscenza metacognitiva					Valutare la propria capacità	Generare una nuova espressione; una rappresentazione grafica ecc.



Modello tassonomico di Anderson-Krathwohl applicato all'asse matematico 1° Biennio relativamente all'obiettivo di apprendimento : Operare nell'insieme dei numeri naturali, interi e razionali, risolvendo problemi con potenze e frazioni – contenuto Le operazioni con le potenze di numeri interi e con esponente negativo.

Figura 1- Classificazione degli obiettivi di apprendimento sull'asse matematico (secondo la matrice tassonomica di Anderson, Krathwohl, et al., 2001). Anderson & Krathwohl (2001) hanno proposto una revisione della tassonomia di Bloom sulla base di una matrice processi × contenuti. Anderson L. W., Krathwohl D. R. et al. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman.

Obiettivi Literacy Matematica	Disciplina/Area/Asse culturale	Competenza Obiettivi di apprendimento	Classificazione di Anderson & Krathwohl	Indicatori/Descrittori	Struttura della prova di valutazione (item della prova)
La capacità di un individuo di individuare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino impegnato, che riflette e che esercita un ruolo costruttivo.	Asse culturale - matematica	Competenza Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche in forma grafica Obiettivi di apprendimento Saper risolvere un'equazione di primo grado	Processi cognitivi= Applicare- Eeguire Dimensioni di conoscenza= concettuale; procedurale, fattuale	Operare sui dati comprendendone il significato Individuare ed applicare il modello più appropriato e saperlo analizzare Esprimere e commentare il risultato Sa risolvere un'equazione nella forma $a+bx=0$, esplicitando i passaggi che compie e il risultato	Se $5+6x=0$ quanto vale x ? (item 1)
	Asse culturale - matematica	Obiettivi di apprendimento= risultato atteso Operare nell'insieme dei numeri naturali, interi e razionali, risolvendo problemi con potenze e frazioni	Processi cognitivi= Applicare- Eeguire Dimensioni di conoscenza= concettuale; procedurale, fattuale	Saper risolvere le potenze con numeri interi, con esponente negativo	



Modello R-I-Z-A- Performance assessment applicato all'asse matematico 1° Biennio relativamente all'obiettivo di apprendimento : Operare nell'insieme dei numeri naturali, interi e razionali, risolvendo problemi con potenze e frazioni – contenuto Le operazioni con le potenze di numeri interi e con esponente negativo.

Figura 3 Classificazione degli obiettivi di apprendimento sull'asse matematico (secondo il modello R-I-Z-A- Performance assessment

dimensioni della competenza		
	Allievo abile	Allievo competente
Risorse (le conoscenze e le capacità di base dell'allievo) (R)	Conoscenza delle potenze nell'insieme dei numeri naturali; Conoscenza delle proprietà delle potenze	Riconosce i dati con le potenze Comprende il significato
Strutture di interpretazione (come l'allievo "legge" le situazioni) (I)	Sapere interpretare i problemi con le potenze	Seleziona in modo adeguato i problemi con le potenze
Strutture di azione (come l'allievo agisce in risposta ad un problema) (Z)	Saper risolvere operazioni con potenze di numeri interi e potenze con esponente negativo	Opera sui dati con le potenze in modo adeguato
Strutture di autoregolazione (come l'allievo apprende dall'esperienza e cambia le proprie strategie in funzione delle sollecitazioni provenienti dal contesto) (A)	Controllare le operazioni e i risultati	Riflettere sul processo Modificare il processo Rappresentare il processo

Il *modello* di formazione e valutazione per competenze **RIZA** è formato da quattro passaggi.

Le **risorse** dell'allievo – in termini di conoscenze e abilità – andranno indirizzate verso **strutture di interpretazione** delle situazioni e in **strutture di azione**, cioè al modo in cui l'allievo agisce in risposta a un problema. Nella fase finale saranno invece presenti le **strutture di autoregolazione**, che indicheranno il modo in cui l'allievo ha appreso dall'esperienza e ha mutato le strategie rispetto al contesto incontrato.

Per valutare questo tipo di processo formativo è necessario innanzitutto verificare le risorse possedute dall'allievo e la sua capacità di mobilitarle “in situazione”, attraverso l'utilizzo di **prove di valutazione autentica e domande centrate sulle competenze**. Non viene chiesto all'allievo di applicare meccanicamente procedure risolutive, ma lo si pone “in situazione problema” per osservare e quindi classificare e valutare i comportamenti (Trincherò, 2006; cfr. Paquette 2002 e Castoldi, 2010, pp. 130-131).



Risorse (le conoscenze e le capacità di base dell'allievo) (**R**)

Strutture di interpretazione (come l'allievo "legge" le situazioni) (**I**)

Strutture di azione (come l'allievo agisce in risposta ad un problema) (**Z**)

Strutture di autoregolazione (come l'allievo apprende dall'esperienza e cambia le proprie strategie in funzione delle sollecitazioni provenienti dal contesto) (**A**)

Se ciascuna capacità (ricevere, riprodurre, produrre, autodirigersi) viene esemplificata in rapporto a quattro domini di contenuto (cognitivo, psicomotorio, affettivo, sociale) si consente di allargare lo sguardo a una numerosità di esperienze didattiche (v. Castoldi, 2010, p. 131).

(cfr. Trinchero, 2006; Paquette 2002; Castoldi, 2010, pp. 130-131)

La valutazione dell'apprendimento deve riferirsi ad una assimilazione significativa e non scolastica della conoscenza. Molta valutazione scolastica verifica per lo più accumulazione di conoscenza che rimane inerte ed è diventata un sistema autoreferenziale (in giustificazione di se stessa) (Comoglio).

Possiamo definire il processo di valutazione come una ricerca di informazioni su tutte le componenti dell'educazione, guidata dalla necessità di assumere decisioni finalizzate a ben calibrare le ulteriori esperienze educative degli studenti e a promuovere conoscenze, competenze e atteggiamenti indicati nei curricoli (Corda Costa, Visalberghi 1995).

Come vari ricercatori hanno osservato, spesso la **valutazione scolastica** con i mezzi e le forme in cui si attua è solo “**controllo di ciò che è stato insegnato**”, e senza una giustificazione che ciò che è stato insegnato e appreso “debba” essere tale e che, quanto è controllato, abiliti realmente rispetto alle esigenze del mondo reale. Per lo più, molte conoscenze rimangono “incapsulate” nel contesto di classe in cui vengono apprese in funzione del rito dell'esame (Bereiter & Scardamalia, 1985; Perkins, 1999; Whitehead, 1929).



La valutazione dell'apprendimento dovrebbe esprimere elementi di predittività su ciò che lo studente sa fare qualora si trovasse nel mondo reale con le conoscenze apprese. Studenti che sviluppano un notevole livello di conoscenze non esprimono un pari livello di abilità nel pensare critico, nel transfer o nel pensiero creativo. Un diffuso tipo di valutazione tradizionale premia chi ha buona memoria, buona capacità di lettura e di comprensione del testo scritto, chi riesce a "riprodurre molto bene" la conoscenza o le abilità insegnate in classe, ma non è in grado di valutare chi rielabora le conoscenze in modo personale oppure sviluppa altre conoscenze che non siano quelle stabilite in anticipo (Comoglio).

La valutazione (in particolare quella 'per' l'apprendimento) è un processo e uno strumento di grande valore e potenzialità educativi. Il suo modo di realizzarsi dovrebbe **promuovere un processo di autovalutazione** (cioè essere responsabilizzante; Comoglio).

Ridefinizione della teoria valutativa, dei metodi e delle tecniche della valutazione educativa -

dalla considerazione dei soli risultati relativi a processi già intercorsi si passa ad elaborare un modello di valutazione che distingue tra: la verifica che si preoccupa esclusivamente di accertare se i traguardi sono stati raggiunti e quella che si effettua nel corso di un processo di apprendimento allo scopo di orientare lo sviluppo (valutazione formativa).

Baldassarre (2016). La valutazione scolastica in Perla L. (2016) (a cura di). Manuale di Didattica. Per la prova scritta ed orale del concorso a cattedre 2016 secondo quanto previsto dalle Avvertenze Generali, Nel Diritto Editore, (capp. 6, pp. 70-96).

Valutazione formativa tiene conto di diversi punti di partenza, dei progressi individuali e mira ad “aggiustare” la programmazione e l’azione educativa per adattarle ai reali punti di partenza, ai bisogni individuali, agli stili di apprendimento.

La valutazione agisce come elemento funzionale di una procedura di retro-azione (feedback) sull’apprendimento

La moderna scienza della valutazione converge sul fatto di un rapporto molto stretto tra la qualità della formazione e qualità della valutazione, poiché ogni processo di verifica dei risultati di apprendimento incide nel processo formativo in vari modi (rinforzo positivo, negativo, informazione sulla didattica del docente, efficacia ed efficienza del sistema scolastico etc.).

Baldassarre (2016). La valutazione scolastica in Perla L. (2016) (a cura di). Manuale di Didattica. Per la prova scritta ed orale del concorso a cattedre 2016 secondo quanto previsto dalle Avvertenze Generali, Nel Diritto Editore, (capp. 6, pp. 70-96).

Tre fasi del processo di valutazione

- Delimitazione chiara di ciò che si sta verificando** = obiettivi osservabili e misurabili
- La misurazione** - accertamento del conseguimento o meno di specifici obiettivi, il cui risultato è espresso in termini numerici, per mezzo di opportuni strumenti - prove di verifica
- La valutazione - il giudizio interpretativo dei risultati della misurazione attribuendo un valore sulla base di criteri prefissati, espresso in uno specifico linguaggio (giudizio o voto)

Baldassarre (2016). La valutazione scolastica in Perla L. (2016) (a cura di). Manuale di Didattica. Per la prova scritta ed orale del concorso a cattedre 2016 secondo quanto previsto dalle Avvertenze Generali, Nel Diritto Editore, (capp. 6, pp. 70-96).

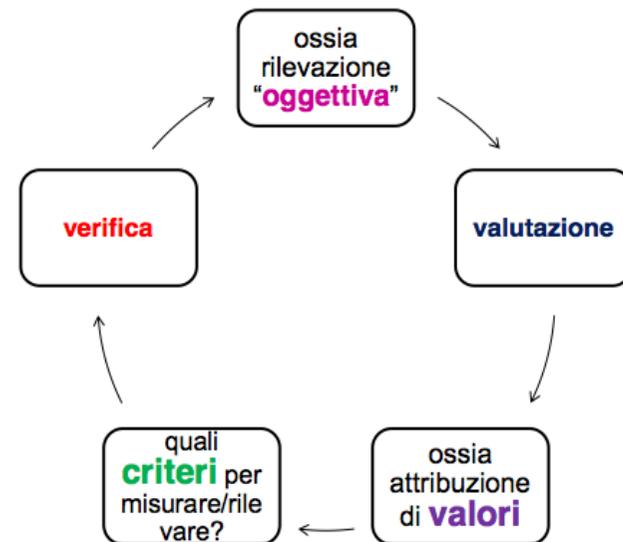
Nel linguaggio comune possono essere utilizzati come sinonimi, in termini docimologici NON lo sono

Verifica => rilevare degli elementi, controllare la presenza/assenza di

elementi in modo “obiettivo”

Valutazione => attribuire a tali elementi un

(Agrusti G.)



Valutare per apprendere – modello di valutazione per competenze

Specificamente sul tema valutare per competenze occorre tenere in considerazione:

- **La valutazione formativa** = organizzazione del percorso di apprendimento (es. UdA)
- **La valutazione sommativa** = l'evidenza o le evidenze corrispondenti alle competenze prese in carico (es. competenze delle UdA)
- Per la prova esperta/compito autentico = le evidenze corrispondenti alle aggregazioni integrate e le caratteristiche del processo di apprendimento

Alcuni criteri di riferimento:

- Centralità del prodotto da realizzare (capolavoro, espressione e manifestazione dell'attività degli studenti)
- Riflessività sull'azione svolta
- Finalità della azione di valutazione

Fattori chiave della valutazione dell'apprendimento in chiave formativa:

- Valutazione come parte integrante dell'insegnamento
- Definiti i traguardi insieme agli allievi (o esplicitati) che li aiuti a comprendere gli standard verso cui sono rivolti (obiettivi)
- Garantire le condizioni affinché gli allievi ricevano un feedback
- Promuovere l'autovalutazione e riflettere sugli esiti della valutazione

Nella valutazione sommativa è necessario operare una "descrizione" sia riferita al compito specifico, che alle diverse dimensioni dell'apprendere: relazionale, affettiva, motivazionale, pratica ecc. Si tratta quindi di individuare una griglia sia riferita alla prova, sia interdisciplinare o sovradisciplinare (ad esempio in relazione alle competenze chiave / di cittadinanza).



Le prove

Una prova è una situazione (a volte artificiale) nella quale si sollecita l'allievo manifestare il suo apprendimento.

Obiettività della valutazione consiste nel superamento dell'intuitività, estemporaneità, casualità degli apprezzamenti che riguardano le prestazioni degli allievi.

Operazionalizzare gli obiettivi (esempio utilizzando un verbo per indicare cosa gli studenti devono aver appreso, vanno evitati verbi troppo generici es. conoscere...)

Le prove - tipologie

Gli strumenti di valutazione sono rappresentati essenzialmente da prove di verifica la cui tipologia può essere classificata con riferimento allo stimolo posto dal docente ed alla risposta da parte dell'alunno.

STIMOLO APERTO RISPOSTA APERTA TEMA INTERROGAZIONE	STIMOLO APERTO RISPOSTA CHIUSA DOMANDE DI MONITORAGGIO DELLA COMPrensIONE ("AVETE CAPITO? È CHIARO?")
STIMOLO CHIUSO RISPOSTA APERTA SAGGIO BREVE DOMANDE SEMISTRUTTURATE ...	STIMOLO CHIUSO RISPOSTA CHIUSA TEST (V/F, risposta multipla, collegamenti...)

- Calibrare le prove per fare esperienze di successo; procedere con gradualità
- Offrire occasioni di recupero
- la valutazione dovrebbe aiutare a comprendere i propri errori e individuare percorsi di miglioramento (più prove e diverse)
- Comunicare preventivamente i criteri di valutazione (esplicitare i criteri, i punteggi etc.)
- Articolare dimensioni diverse da valutare (comportamenti, socializzazione)
- Preparare bene i compiti, le prove (comprensibile, curata, ma anche posta il momento opportuno, giusto setting) – valutazione come risorsa utile per imparare significa programmare momenti e compiti; esercitarsi prima della prova ufficiale; far preparare quesiti e prova agli studenti)
- Gestire accuratamente la comunicazione degli esiti (fase di restituzione)
- Ideare prove simili a quelle dell'esame finale (cfr. Tacconi, 2011).



Gentile, 2009

Valutare per apprendere (modello di valutazione per competenze)

UTILIZZARE COMPITI AUTENTICI NELLE PROVE DI VALUTAZIONE

La valutazione deve esprimere un giudizio su un “apprendimento profondo e significativo”

- di breve durata ... (quesiti / prove che avvicinano a situazione reali)
- di media durata ... (quesiti / prove a tema riferiti a percorsi ed esperienze)
- di lunga durata ... (progetti, laboratori, esperienze, situazioni vicine al reale, richiedono tempi di 2-6 settimane)

Affinchè si lavori, si proceda con un'azione didattica e valutativa basata su “compiti autentici” è necessario introdurre elementi di “autenticità” anche in prove tradizionali, astratte e decontestualizzate.

I compiti autentici possono essere intermedi o finali (es. prova esperta) essi dovrebbero consentire di rilevare la padronanza delle competenze e dei saperi da parte dei partecipanti attraverso la produzione di un prodotto / esperienza / elaborazione quasi reale. I compiti autentici / prove possono prevedere diversi tipi di attività (anche diverse prove gradualità).

Il processo di valutazione nella logica delle competenze si può delineare nel modo seguente, distinto in quattro fasi: 1° **previa**, 2° **formativa**, 3° **finale/accertativa**, 4° **attestativa/certificativa** (*vedi schema*). La *valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento)* collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.

La prova di valutazione finale, o “prova esperta” concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, di rilevare il patrimonio di saperi e competenze – articolati in abilità, capacità e conoscenze – di una persona, utilizzando una metodologia che permetta di giungere a risultati certi e validi(Nicoli, 2013, p. 113).

Come accertare la natura “processuale”, “situata” e “complessa” della competenza?

La compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica (es. compito autentico), il suo carattere contestuale impediscono di assumere un’unica prospettiva di osservazione del fenomeno (quindi anche di valutazione).

Pellerey (2004) propone una prospettiva di osservazione della competenza riferibile ad una

-Dimensione soggettiva (richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento; implica un’istanza autovalutativa; approccio metacognitivo – come mi vedo in rapporto alla competenza...)

-Dimensione intersoggettiva (richiama il sistema di attese, implicito o esplicito che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto – quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza...)

-Dimensione oggettiva (richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato – di quali evidenze si dispone per documentare l’esperienza di apprendimento) [Castoldi, 2011, pp. 212-234]



Secondo il modello di Castoldi (2011 e succ.) una valutazione di competenza richiede di attivare simultaneamente le tre dimensioni di analisi: soggettiva, oggettiva, intersoggettiva, attraverso uno sguardo trifocale in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza, sia quelle più visibili, che quelle implicite.

In detta prospettiva il rigore della valutazione consiste nel confronto incrociato tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti.

Le tre prospettive di analisi richiedono differenti strumenti e materiali valutativi:

- in riferimento alla dimensione soggettiva gli strumenti potrebbero essere autobiografie, diari, resoconti dell'esperienza, autovalutazioni
- in riferimento alla dimensione intersoggettiva gli strumenti potrebbero essere protocolli di osservazione, commenti e interazioni tra gruppi,
- in riferimento alla dimensione oggettiva (analisi delle prestazioni) gli strumenti potrebbero essere "compiti autentici", documentazione (portfolio dei lavori), prove esperte di verifica.

[Castoldi, 2011]



L'utilizzo della prova di valutazione (prova esperta finale; accertamenti in itinere) richiede necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia delle Unità di apprendimento, centrate su compiti e prodotti. Infatti, l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una "successione di lezioni", ma come organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento orientate ad attivare la varietà delle dimensioni dell'intelligenza indicate: affettivo-relazionale-motivazionale, pratica, cognitiva, riflessivo-metacognitiva e del problem solving, tutte in un continuum dinamico tra loro (Nicoli, 2013, p. 113).

Se la competenza non è un semplice insieme di skills, ma è un processo in cui le risorse del soggetto vengono orchestrate e mobilitate per produrre soluzioni efficaci a una situazione-problema contingente, la sua valutazione deve far riferimento:

- a) alle risorse possedute, in termini di conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche;
- b) ai modelli con cui il soggetto interpreta determinate situazioni problematiche (strutture di interpretazione);
- c) alle strategie con cui le affronta (strutture di azione);
- d) ai modi con cui riflette sulle proprie interpretazioni e strategie (strutture di autoregolazione).

I quattro aspetti citati ci consentono di definire delle dimensioni su cui collocare indicatori riferiti alla performance dell'allievo e attraverso questi delineare dei profili di competenza. La vicinanza della prestazione dell'allievo al profilo di competenza del "novizio" o a quello dell'"esperto" (ossia la figura assunta come "competente" per definizione) definirà una maggiore o minore profondità della sua competenza (Trincherò, p. 43, in Careglio, 2013).



Fasi	Azioni
Previa	<p>Per ogni competenza, meglio se aggregata per area omogenea (utilizzando le 8 competenze chiave di cittadinanza europea), occorre svolgere un'istruttoria (tramite una Rubrica della competenza) finalizzata ad individuare:</p> <ul style="list-style-type: none">- le evidenze sotto forma di compiti-problema e saperi essenziali connessi,- le dimensioni da valutare,- i criteri e gli strumenti di valutazione,- i livelli di padronanza.
Formativa	<p>Ogni azione didattica che sollecita la padronanza nello studente (sia quelle più piccole a carattere disciplinare e di area formativa sia quelle più ampie interdisciplinari o collocate oltre le discipline) viene valutata tramite una griglia unitaria che permetta l'analisi:</p> <ul style="list-style-type: none">- dei prodotti intesi in senso proprio (un elaborato, un complessivo tecnologico, un evento...),- dei comportamenti e dei processi posti in atto,- del linguaggio e della padronanza delle teorie sottese. <p>La progressione dello studente nel cammino del "diventare competente" viene documentata tramite e l'attestazione delle attività svolte e dei punteggi ottenuti. Questo modo di procedere consente di suggerire al consiglio di classe gli opportuni interventi di recupero e di sviluppo degli apprendimenti.</p>
Finale o accertativa	<p>La valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio); tramite essa si rilevano in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.</p>
Attestativa e certificativa	<p>L'attestazione delle competenze rappresenta la "fotografia" della situazione dello studente, effettuata ad ogni conclusione di una tappa rilevante del percorso (biennio, triennio e quinquennio) ed in ogni caso quando il titolare lo richiede (obbligo di istruzione, passaggi). La certificazione rappresenta il momento formale in cui il dirigente ed il presidente della commissione valutativa dichiarano che lo studente ha raggiunto il livello di padronanza previsto per poter ottenere il titolo corrispondente.</p>



Schema 1 Esempi di profili di competenza

	Profilo di competenza del "novizio"	Profilo di competenza dell'"esperto"
Risorse	È in grado di leggere e comprendere un testo di matematica rivolto al primo anno della scuola secondaria. Sa utilizzare un motore di ricerca.	È in grado di leggere e comprendere un testo di matematica rivolto al primo anno della scuola secondaria. Ricorda che i diagrammi cartesiani possono essere utilizzati per rappresentare modelli matematici. Sa utilizzare un motore di ricerca.
Strutture di interpretazione	Interpreta la consegna in modo riduttivo come "Cercare pagine Web in cui compaiano le parole diagramma, cartesiano e 'fisica'".	Riformula la consegna come "Cercare pagine Web che trattino la costruzione di modelli matematici in fisica e valutarne l'attinenza con il problema di partenza".
Strutture di azione	Apri un motore di ricerca e cerca i termini "diagramma", "cartesiano", "fisica".	Apri un motore di ricerca e cerca i termini "diagramma cartesiano", "modelli matematici", "fisica". Scorri i siti trovati, identifica altre parole chiave in grado di focalizzare meglio il tema e ripete la ricerca. Opera una classificazione dei siti secondo l'attinenza al problema in oggetto.
Strutture di autoregolazione	Anche se la ricerca lo porta a risultati deludenti non è in grado di formulare interpretazioni e strategie alternative: la conclusione a cui giunge è: "Vi è poco materiale in Rete su quell'argomento".	Scarta rapidamente le parole chiave che non lo portano a risultati pertinenti e si focalizza su quelle più proficue. Rivede e migliora i criteri di attinenza dei siti man mano che ne scopre di nuovi.

Valutare per apprendere (modello di valutazione per competenze)

UTILIZZARE COMPITI AUTENTICI NELLE PROVE DI VALUTAZIONE

Procedure e fasi didattiche A2.2

A – Come insegno ad affrontare i *task* che propongo per la lettura? Secondo quali fasi?

Pre-reading

- Richiamo l'attenzione degli alunni su eventi sportivi accaduti nella settimana, rivolgendo loro domande quali, ad esempio, “Et quel a été le résultat entre Lazio et Inter ?”, “Qui a vu le match entre Rome et Milan à la télé ?”, “Quel a été le résultat finale ? Et Alonso, qu'a-t-il fait cette semaine ?”;
- distribuisco le fotocopie della *brochure Le raid des Sables* (Figg. 1, 2 e 3) senza la *fiche d'inscription*;
- chiedo di analizzare la veste grafica del volantino;
- chiedo di formulare ipotesi sulla tipologia testuale;
- chiedo di osservare la scansione grafica del testo / la suddivisione;
- chiedo di osservare ed interpretare simboli e immagini presenti nel testo;
- chiedo di formulare ipotesi sul contenuto del *dépliant*;
- faccio emergere le conoscenze degli alunni relative a quel tipo di testo;
- eseguo un breve *brainstorming* lessicale per richiamare vocaboli noti;
- sottolineo che la lettura è un processo che richiede di compiere azioni preliminari in grado di facilitare la comprensione;
- con l'aiuto del mimo, illustro il significato di vocaboli sconosciuti che gli allievi incontreranno nel testo;
- chiedo di elencare altri vocaboli che si potrebbero trovare in quel tipo di testo.

Langè, 2013, p. 226

Valutare per apprendere (modello di valutazione per competenze)

DEFINIRE LE EVIDENZE NELLE PROVE DI VALUTAZIONE

Macro competenze e saperi fondanti	Evidenze				Algoritmo dei pesi	Giudizio di padronanza (negativo, parziale, basilare, intermedio, elevato)
	Verifiche	Laboratori interni	Attività esterne	Prove esperte		
					30, 30, 20, 20	

Evidenze: descrizione della prestazione attesa richiesta quale manifestazione evidente delle competenze acquisite. E' una manifestazione grazie alla quale può essere dedotta la combinazione efficace che la persona mette in atto e lo schema di azione che segue. Nella descrizione dell'evidenza non deve comparire solo un saper fare, ma anche la manifestazione delle logiche che guidano e legittimano la scelta delle azioni.

UTILIZZARE RUBRICHE DI VALUTAZIONE

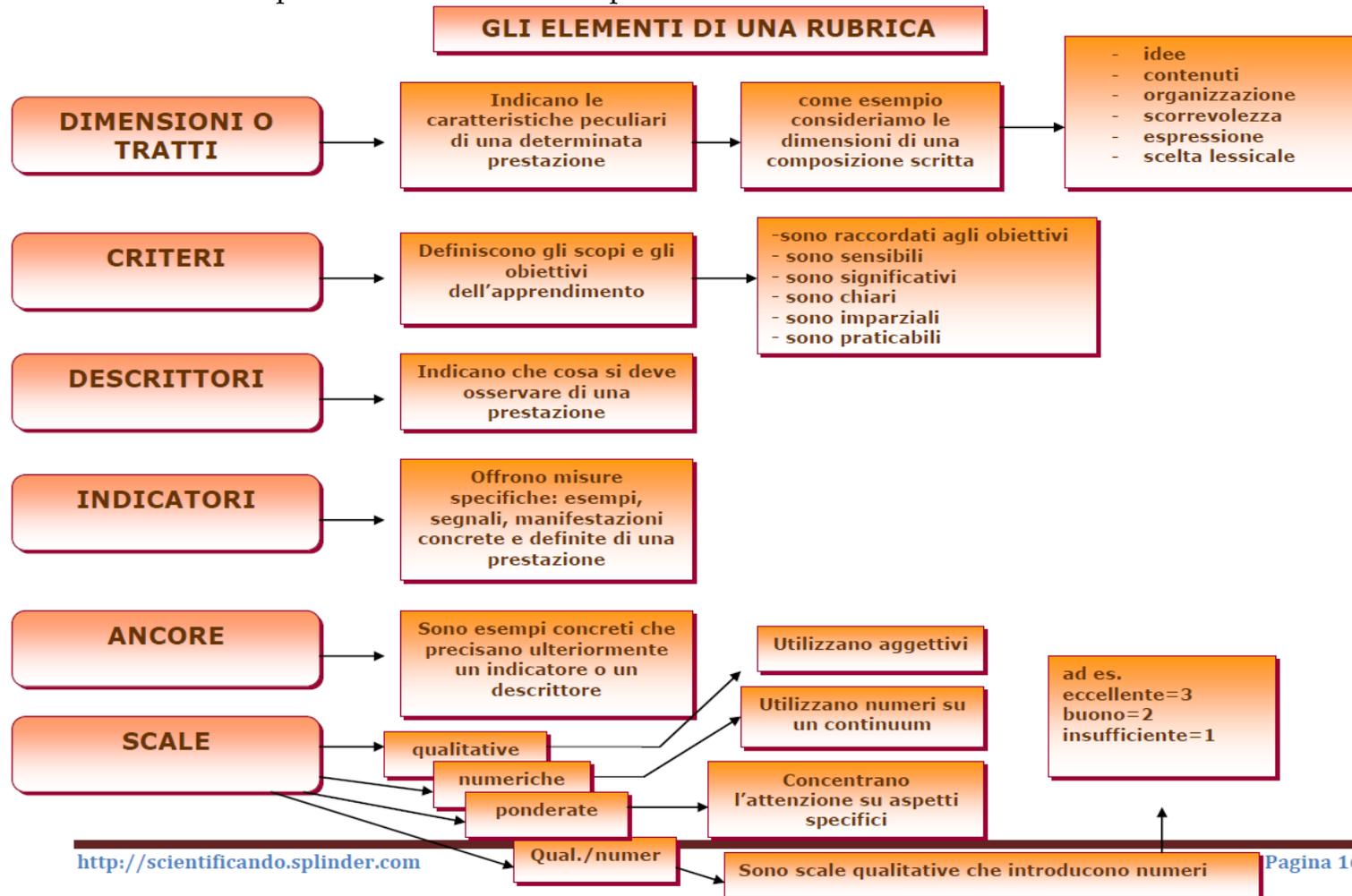
Le componenti di una rubrica sono:

- **Dimensioni** = indicano le caratteristiche che contraddistinguono una prestazione e rispondono alla domanda: **quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione**
- **Criteri** = definiscono i traguardi formativi in base a cui si valuta la prestazione dello studente, rispondono alla domanda: **in base a cosa posso apprezzare una prestazione**
- **Indicatori** = precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza dei criteri e rispondono alla domanda: **quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio scelto?**
- **Ancore** = forniscono esempi concreti di prestazione riferiti agli indicatori scelti, la domanda a cui rispondono è: **in rapporto all'indicatore qual è un esempio concreto di prestazione in cui riconoscere il criterio considerato?**
- **Livelli** = i quali precisano il grado di raggiungimento dei criteri considerati.

[Castoldi, 2011, p. 170]



Nella valutazione autentica l'azione valutativa è più complessa in quanto si tratta di verificare il grado di successo dello studente nell'interconnettere le diverse conoscenze apprese, nell'estenderle in contesti nuovi, nell'integrare, in un insieme più complesso, abilità apprese singolarmente in situazioni differenti. Le rubriche di valutazione sono considerate da numerosi studiosi un buon modello per la valutazione di una prestazione autentica.



UTILIZZARE RUBRICHE DI VALUTAZIONE

Tipologie di processo
di prodotto
di competenza

Definire dei criteri (indicatori / descrittori) che vanno a valutare una competenza

- Valutazione 10: l'elaborato è aderente alla traccia; l'esposizione è ampia e esauriente
il lessico è ricco e pertinente, le strutture sintattico-grammaticali sono corrette
- Valutazione 9: l'elaborato è aderente alla traccia; l'esposizione è accurata
il lessico è appropriato
lievi le imprecisioni sintattico-grammaticali rilevate nel testo
- Valutazione 8: la traccia è adeguatamente sviluppata; l'esposizione è semplice, ma scorrevole
il lessico è appropriato
non rilevanti gli errori sintattico-grammaticali presenti
- Valutazione 7: la traccia è stata sviluppata in modo accettabile; l'esposizione è semplice
si evidenziano alcune improprietà lessicali ed alcuni errori sintattico-grammaticali
- Valutazione 6: la traccia è stata parzialmente sviluppata; l'esposizione è modesta
il lessico non è sempre appropriato
le strutture sintattico-grammaticali presentano vari errori
- Valutazione 5: l'elaborato tratta parzialmente i punti della traccia; l'esposizione è limitata
il lessico è improprio

Il numero di criteri deve essere = ai livelli di espressione della competenza (esempio nel caso delle lingue base, intermedio, avanzato , sarà necessario inserire almeno tre indicatori)



UTILIZZARE RUBRICHE DI VALUTAZIONE

Le rubriche possono essere anche distinte in riferimento alla “analiticità” dell’oggetto di valutazione in “**olistiche**” (funzionali a fornire un’idea complessiva della qualità della prestazione dello studente) e rubriche “**analitiche**” funzionali ad articolare le diverse dimensioni della prestazione nei suoi elementi costitutivi.

possono essere anche rubriche “**specifiche**” in riferimento a criteri specifici di una singola prestazione (es. rubriche competenze linguistiche) e rubriche “**generiche**” come insieme di criteri utilizzabili per l’accertamento di prestazioni differenti riferibili a competenze comuni e rubriche “**ponderate**” come insieme di criteri cui assegnare un peso differente nella valutazione complessiva

UTILIZZARE RUBRICHE DI VALUTAZIONE

DIMENSIONI	PIENO	ADEGUATO	PARZIALE
CAPACITA' TECNICA DI LETTURA	- Legge a prima vista in modo corretto, scorrevole ed espressivo.	- Legge a prima vista in modo generalmente corretto, scorrevole ed espressivo.	- Legge a prima vista in modo poco corretto, senza rispettare la punteggiatura e con un tono di voce piuttosto piatto.
CAPACITA' DI COMPrensIONE DEL BRANO LETTO	- Comprende autonomamente ed in maniera immediata il contenuto del brano letto.	- Comprende il contenuto del brano letto.	- Comprende il contenuto del brano letto in modo mediato dall'aiuto dell'insegnante.
CAPACITA' DI INTERIORIZZARE LE INFORMAZIONI STUDIATE	- Interiorizza autonomamente e con sicurezza quanto studiato.	- Interiorizza le informazioni contenute nel brano studiato seguendo le tappe del percorso indicato.	- Interiorizza con qualche difficoltà le informazioni studiate; richiede l'aiuto dell'adulto.
CAPACITA' DI UTILIZZARE QUANTO STUDIATO	- Utilizza quanto studiato con sicurezza in altri contesti in modo logico e pertinente.	- Sa utilizzare quanto studiato in alcuni contesti.	- Utilizza in altri contesti quanto studiato non sempre in modo logico e pertinente.
CAPACITA' DI CONOSCERE E DI CONTROLLARE LE CONOSCENZE E LE STRATEGIE	- Apprende in modo autonomo ed è consapevole delle strategie adottate per acquisire le conoscenze.	- Apprende intenzionalmente, sa scegliere le strategie utili per acquisire le conoscenze.	- Apprende in modo globale e disorganizzato, senza la consapevolezza delle strategie adottate per acquisire le conoscenze..
CAPACITA' DI ORGANIZZARE L'ATTIVITA' DELLO STUDIO	- Organizza in modo autonomo e completo la sua attività di studio.	- Organizza in modo autonomo la sua attività di studio.	- Si organizza per l'attività di studio solo dopo precise indicazioni e sollecitazioni.
CAPACITA' DI MOTIVARE IL LAVORO DA FARE	- Si impegna e si applica nello studio in maniera autonoma.	- Si impegna e si applica nello studio a seconda del proprio interesse.	- Si applica nell'attività dello studio se l'adulto lo motiva e lo segue.
GIUDIZIO DI SINTESI			
ECCELLENTE			

[esempio tratto da Castoldi]

UTILIZZARE RUBRICHE DI VALUTAZIONE

- Un criterio (indicatore/descrittore) descrive un aspetto ritenuto irrinunciabile ed importante (come un obiettivo di apprendimento, un obiettivo di prestazione, una caratteristica di un prodotto)
- L'identificazione di indicatori favorisce l'individuazione delle priorità in termini di conoscenze e abilità da insegnare (non solo da valutare)
- I criteri definiscono ciò che si vuole vedere, osservare del lavoro degli studenti.
- informano sulla qualità di un lavoro/ prodotto, di una prestazione, di una risposta.
- permettono di stabilire il livello di sviluppo di una competenza.



Età di riferimento: 11-12 anni	... usare espressioni e frasi semplici per descrivere la sua carriera scolastica e le sue condizioni di vita.	... produce un testo orale destinato a un pubblico di uno o più ascoltatori:	... una storia;	1) Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante
A2.1		• produce una relazione su ciò che fa (leggendo da appunti scritti) / su un'indagine svolta nella classe / nella scuola.	... una relazione.	
Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado				L'allievo è capace di: <ul style="list-style-type: none"> • pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato (<i>competenza fonologica, ibidem, pp. 143-4</i>); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (<i>competenza fonologica, ibidem</i>); • accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (<i>competenza pragmatica, ibidem, pp. 150-9</i>); • utilizzare gli elementi linguistici appresi, reimpiegandoli in contesti simili a quelli che già conosce (<i>competenza lessicale e grammaticale, ibidem, pp. 136-42</i>);

UTILIZZARE RUBRICHE DI VALUTAZIONE

I descrittori della competenza avranno le seguenti caratteristiche:

- positività: ogni descrittore deve esprimere ciò che un apprendente sa fare, anche se si tratta di capacità minime; non deve evidenziare ciò che non sa fare;
- concretezza: è preferibile evitare l'uso di termini vaghi (ad esempio, aggettivi come *alcuni, soddisfacente ecc.*) che diano adito a interpretazioni non univoche;
- chiarezza: si richiede l'uso di un linguaggio non specialistico o gergale, che sarebbe perlopiù incomprensibile ai non addetti al lavoro;
- brevità: si raccomanda di servirsi di non più di 25 parole per descrittore; questo limite viene di solito superato solo per i descrittori globali;
- indipendenza: ogni descrittore deve potersi comprendere indipendentemente dalla lettura di altri descrittori.



DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

10 (dieci) ECCELLENZA

Conoscenze e competenze acquisite in modo organico, critico e trasferibili in altri contesti, metodo di lavoro molto efficace e produttivo, partecipazione attiva, impegno assiduo.

9 (nove) MOLTO ALTA

Conoscenze e competenze acquisite in modo approfondito e personale, metodo di lavoro organico, partecipazione attiva, impegno costante.

8 (otto) ALTA

Conoscenze e competenze acquisite in modo completo, metodo di lavoro pertinente, partecipazione ed impegno costante.

7 (sette) MEDIA

Conoscenze e competenze acquisite, metodo di lavoro sostanzialmente efficace, partecipazione ed impegno abbastanza regolari.

6 (sei) MEDIO BASSA

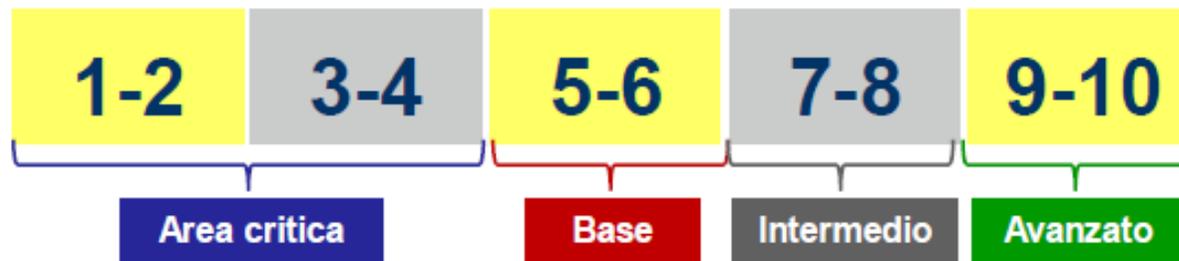
Conoscenze e competenze acquisite in modo essenziale, metodo di lavoro approssimativo, partecipazione non sempre attiva, impegno superficiale e/o poco adeguato alle proprie capacità.

5 (cinque) BASSA

Conoscenze e competenze acquisite solo in parte per obiettivi minimi, metodo di lavoro disorganico e/o poco produttivo, partecipazione ed impegno discontinui.

4 (quattro) MOLTO BASSA

Conoscenze e competenze non acquisite, metodo di lavoro frammentario, partecipazione ed impegno scarsi.



SCALE DI MISURAZIONE

I risultati delle verifiche vengono collocati su scale di misurazione che devono essere trattate correttamente dal punto di vista statistico e misurativo. Nella valutazione scolastica, come in tutte le misurazioni di fenomeni sociali, utilizziamo prevalentemente tre tipi di scale.

a) **Scala nominale**: è la più semplice ed elementare e fornisce anche il minore numero di informazioni. Serve essenzialmente a classificare secondo determinate caratteristiche. Ad esempio, in una prova pratica, potremmo utilizzarla per verificare semplicemente chi ha superato la prova pratica e chi no.

b) **Scala ordinale**: è forse la più usata a scuola e consente di collocare su una scala graduata le prestazioni degli allievi. Ad esempio, potremmo dire che il testo dell'allievo X è eccellente, quello dell'allievo Y buono, quello dell'allievo Z sufficiente, quello dell'allievo K non sufficiente. In questo caso, la scala ordinale è costituita da aggettivi (eccellente-buono-sufficiente-non sufficiente); potrebbe essere costituita da lettere (A, B, C, D, E) con valore decrescente o da numeri: la famosa e utilizzatissima scala da 1 a 10 è una scala ordinale (Da Re, 2013, p. 108)



SCALE DI MISURAZIONE

c) **Scala a intervalli**: è la scala che permette di mettere in ordine le prestazioni dei soggetti secondo le loro caratteristiche, ma anche di apprezzare la distanza delle posizioni, poiché è costituita da intervalli numerici uguali e continui, in cui lo zero è fissato convenzionalmente (la scala Celsius che abbiamo appena citato è una scala a intervalli).

Dal punto di vista statistico, è la più ricca di informazioni, perché consente tutte le operazioni matematiche e statistiche, sia descrittive sia inferenziali. È particolarmente adatta alle prove strutturate e semi-strutturate, dove sia possibile attribuire dei punteggi agli item. Solo questa scala, al contrario delle prime due, consente di operare la media (Da Re, 2013, p. 108).

SOGLIE E CRITERI

Quando somministriamo delle prove di verifica, possiamo attribuire loro dei punteggi o dei giudizi descrittivi che possono collocarsi su scale diverse; all'atto dell'interpretazione, abbiamo bisogno di stabilire delle "soglie", in base alle quali dare un valore alla prova. Ad esempio: poniamo di somministrare a una classe una prova strutturata su un punteggio variabile da 0 a 100. L'alunno A ottiene 80, l'alunno B 65, l'alunno C 72. I punteggi grezzi assoluti non dicono più di tanto. Abbiamo bisogno di stabilire quale valore assume allo scopo valutativo una prova di 80 punti, piuttosto che una prova di 65.

La lettura e l'interpretazione possono avvenire in base a due criteri: il **criterio assoluto e il criterio relativo** (Da Re, 2013, p. 109).

SOGLIE E CRITERI

Il **criterio assoluto** stabilisce delle soglie a priori, già al momento della costruzione della prova. Queste sono generalmente stabilite in relazione alla struttura della prova e allo standard fissato in base alla programmazione.

Di solito nella valutazione scolastica delle singole classi viene utilizzato il criterio assoluto.

Ad esempio, nella prova i docenti potrebbero aver individuato delle fasce a priori in base alle quali i compiti che avessero ottenuto meno di 65 punti sarebbero stati giudicati non sufficienti; le prove da 65 a 75 sufficienti; quelle da 76 a 90 buone; quelle oltre il 90 ottime (Da Re, 2013, p. 109).



SOGLIE E CRITERI

Il **criterio relativo** attribuisce la valutazione solo dopo la somministrazione della prova e dipende dal suo andamento medio. Infatti, quando si giudica un compito con il criterio relativo, i risultati vengono elaborati calcolando la media e la deviazione standard delle prestazioni del gruppo di alunni considerato. La soglia di sufficienza viene stabilita nella fascia compresa tra mezza deviazione standard sotto la media e mezza deviazione standard sopra. Le altre fasce vengono calcolate con un'ampiezza di una deviazione standard rispetto alla fascia media. È necessario fare una precisazione importante: il criterio relativo ha senso e funziona bene se la stessa prova è somministrata a un campione molto ampio di persone, sicuramente oltre i 100 individui, ma ancora meglio oltre i 200 (Da Re, 2013, p. 109).



ANALISI DEGLI ITEM

DIFFICOLTA' - resistenza di un quesito - indice di difficoltà si calcola determinando il rapporto tra il numero di risposte errate e il numero complessivo di risposte ricevute

DISCRIMINATIVITA' - capacità di un quesito di separare la parte di allievi che ha fornito complessivamente una prestazione migliore. Disporre in ordine crescente di punteggio le risposte, determinare una fascia superiore e una inferiore di numerosità.

DISTRATTIVITA' - capacità di attrazione dei distruttori che accompagnano la risposta corretta a ciascun quesito.



DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

Livello 5 più di 625 punti		
Individuare informazioni	Interpretare il testo	Riflettere e valutare
Localizzare, ed eventualmente ordinare o integrare, più informazioni non immediatamente evidenti, alcune delle quali possono trovarsi al di fuori del corpo principale del testo. Inferire quali, fra le informazioni del testo, siano pertinenti rispetto al compito, discriminandole tra più informazioni plausibili.	Cogliere il significato di sfumature del linguaggio o dimostrare una piena ed approfondita comprensione del testo.	Valutare criticamente e formulare ipotesi basandosi su conoscenze di carattere specialistico. Saper affrontare concetti contrari alle aspettative e basarsi su una conoscenza approfondita di testi lunghi o complessi.
Testi continui. Trattare testi la cui struttura non è ovvia o chiaramente indicata al fine di discernere la relazione tra specifiche porzioni di testo e il suo argomento o scopo implicito.		
Testi non continui. Identificare la struttura che lega fra loro molte informazioni presenti all'interno di una rappresentazione grafica – che può essere ampia e complessa – facendo riferimento, in alcuni casi, anche a informazioni che si trovano al di fuori della rappresentazione stessa. Il lettore deve essere in grado di comprendere da solo che, per comprendere pienamente una determinata porzione del testo, è necessario far riferimento a un'altra parte dello stesso documento, per esempio una nota a piè di pagina.		

Descrittori tratti da Ocse-Pisa

DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

Livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione		Livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione	
<ul style="list-style-type: none"> • Il livello di padronanza "padronanza globale" "competenza operativa globale" • Il livello dell'efficacia "competenza efficace" "competenza operativa adeguata" • Il livello progresso "competenza operativa limitata" / "risposta appropriata in situazioni abituali" • Il livello soglia • Il livello di sopravvivenza • Il livello di contatto "competenza relativa a routine" "competenza introduttiva" 		<p>Comprendimento: griglia di autovalutazione</p>	
C Livello avanzato	C1 Padronanza	A1	Riesco a capire i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, per es. quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.
	C2 Efficacia	A2	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.
B Livello intermedio	B1 Progresso	B1	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.
	B2 Soglia	B2	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.
A Livello elementare	A1 Sopravvivenza	C1	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.
	A2 Contatto	C2	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.

Livelli competenze linguistiche e descrittori



DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

VALUTAZIONE DELLA PROVA SCRITTA DI LINGUA STRANIERA

COMPRESIONE DEL TESTO

- Valutazione 10: la comprensione del testo risulta esatta e completa
la rielaborazione è esauriente ed arricchita da considerazioni personali
il lessico è pertinente, le strutture sintattico-grammaticali sono corrette
- Valutazione 9: la comprensione del testo risulta esatta e completa
la rielaborazione è esauriente; il lessico è appropriato
le strutture sintattico-grammaticali sono generalmente corrette
- Valutazione 8: il testo risulta globalmente compreso
la rielaborazione è coerente; il lessico è adeguato
non rilevanti gli errori sintattico-grammaticali evidenziati
- Valutazione 7: quasi integrale risulta la comprensione delle informazioni esplicite del testo
la rielaborazione è accettabile; il lessico è generalmente adeguato
si evidenziano alcuni errori nelle strutture sintattico-grammaticali
- Valutazione 6: il testo è stato compreso nelle linee essenziali
la rielaborazione è modesta; il lessico è limitato al testo
sono presenti vari errori sintattico-grammaticali
- Valutazione 5: la comprensione del testo risulta parziale
la rielaborazione è incerta e confusa
numerosi gli errori sintattico-grammaticali presenti
- Valutazione 4: il testo non è stato compreso
la rielaborazione è inadeguata
l'uso delle strutture sintattico-grammaticali è improprio

PRODUZIONE LINGUA SCRITTA

LETTERA

- Valutazione 10: l'elaborato è aderente alla traccia; l'esposizione è ampia e esauriente
il lessico è ricco e pertinente, le strutture sintattico-grammaticali sono corrette
- Valutazione 9: l'elaborato è aderente alla traccia; l'esposizione è accurata
il lessico è appropriato
lievi le imprecisioni sintattico-grammaticali rilevate nel testo
- Valutazione 8: la traccia è adeguatamente sviluppata; l'esposizione è semplice, ma scorrevole
il lessico è appropriato
non rilevanti gli errori sintattico-grammaticali presenti
- Valutazione 7: la traccia è stata sviluppata in modo accettabile; l'esposizione è semplice
si evidenziano alcune improprietà lessicali ed alcuni errori sintattico-grammaticali
- Valutazione 6: la traccia è stata parzialmente sviluppata; l'esposizione è modesta
il lessico non è sempre appropriato
le strutture sintattico-grammaticali presentano vari errori
- Valutazione 5: l'elaborato tratta parzialmente i punti della traccia; l'esposizione è limitata
il lessico è improprio



DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

CRITERI PER LA VALUTAZIONE DEGLI ELABORATI SCRITTI DI LINGUA STRANIERA (INGLESE – FRANCESE)

Criteria generali di valutazione:

- correttezza grammaticale;
- comprensione del linguaggio scritto;
- uso di un lessico appropriato;
- capacità di rielaborazione;
- ricerca del contenuto;
- conoscenza delle strutture fondamentali.

Valutazione per il **dialogo su traccia**:

10	L'alunno organizza il discorso secondo il piano logico ed ideativi proposto dalla traccia, opera scelte strutturali e lessicali adeguate logicamente ed appropriate linguisticamente al contesto. L'esposizione è scorrevole e chiara e i concetti sono comunicati in modo completo, dettagliato e creativo. Nessuno errore o irrilevanti imprecisioni morfo-sintattiche.
9 - 8	L'alunno individua con chiarezza le diverse componenti del dialogo e organizza il discorso in modo globalmente coerente. Sa scegliere espressioni appropriate linguisticamente al contesto. Le frasi sono per lo più sintatticamente ben strutturate e i contenuti espressi in modo completo. Qualche imprecisione morfo-sintattica
7	L'alunno individua le diverse componenti del dialogo e lo pianifica nel suo svolgimento complessivo. Sa scegliere semplici espressioni e vocaboli adeguati linguisticamente al contesto. I concetti e i contenuti sono esposti in modo abbastanza completo. La presenza di qualche errore non compromette la comprensione.
6	L'alunno organizza il discorso in modo abbastanza coerente. Sa scegliere semplici espressioni ma adeguate linguisticamente al contesto. Si nota qualche errore nell'ordine logico delle frasi e/o di ortografia.
5 - 4	L'alunno non ha saputo organizzare il discorso in modo coerente. Le espressioni linguistiche non sono adeguate al contesto. Anche la presenza di diverse errori gravi ostacola la comprensione.



DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

Valutazione per la lettera:

Li velli	Espressione	Organizzazione	Rispetto alla traccia	Sviluppo della traccia	Competenza sintattica
10	Si esprime con ricchezza e varietà di lessico	Organizza il suo discorso in modo chiaro	sviluppa la traccia in modo completo e lineare	Nello sviluppo della traccia è originale	Ottima la conoscenza delle strutture grammaticali
8-9	Si esprime con varietà di lessico	Organizza il suo discorso in modo fluido e scorrevole	sviluppa la traccia in modo lineare	Nello sviluppo della traccia tenta di essere originale	Soddisfacente la conoscenza delle strutture grammaticali
7	Si esprime con lessico appropriato	Organizza il discorso in modo coerente e consequenziale	Sviluppa il testo mostrando una globale pertinenza alla traccia	Nello sviluppo della traccia ha buone capacità espressive	Buona la conoscenza delle strutture grammaticali
6	Si esprime con lessico essenziale	Organizza il discorso in modo semplice ma consapevole	Sviluppa la traccia nei punti salienti	Nello sviluppo della traccia ha limitate capacità espressive	Sufficiente la conoscenza delle strutture grammaticali
4-5	Si esprime con improprietà lessicale	Organizza il suo discorso in modo caotico	Ignora la traccia	Nello sviluppo della traccia non ha idee personali	Insufficiente la conoscenza delle strutture grammaticali



GRIGLIA DI VERIFICA DELLA PROVA SCRITTA DI LINGUA STRANIERA (INGLESE - FRANCESE)

DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

A) QUESTIONARIO

- 1) CONOSCENZA STRUTTURE
- 2) CONOSCENZA LESSICO
- 3) COMPRENSIONE DEL TESTO
- 4) CORRETTEZZA ORTOGRAFICA
- 5) CAPACITÀ DI RIELABORAZIONE

INDICATORI

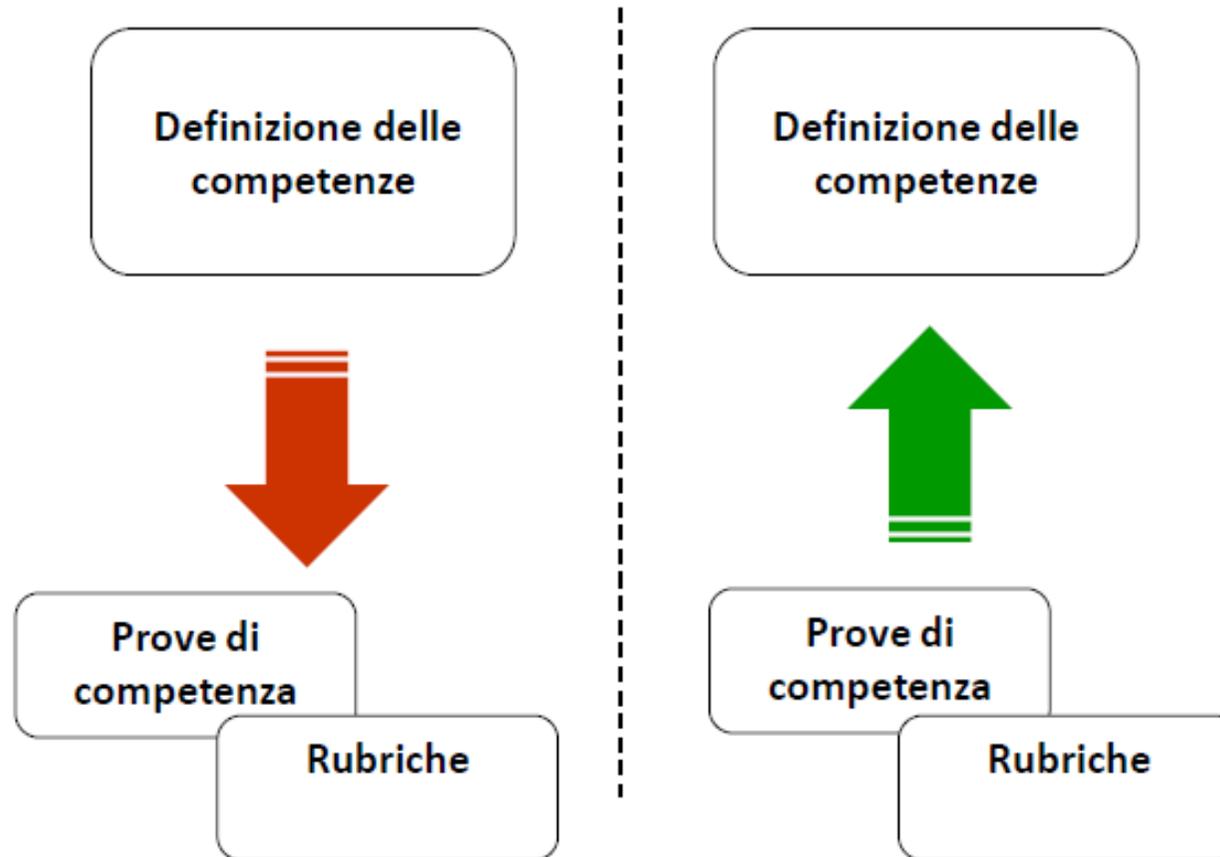
B) LETTERA

- 1) PRESENTAZIONE FORMALE
- 2) CONOSCENZA STRUTTURE
- 3) RICCHEZZA E PROPRIETÀ LESSICALE
- 4) PERTINENZA DEL CONTENUTO IN RAPPORTO ALLA TRACCIA
- 5) RICCHEZZA DEL CONTENUTO

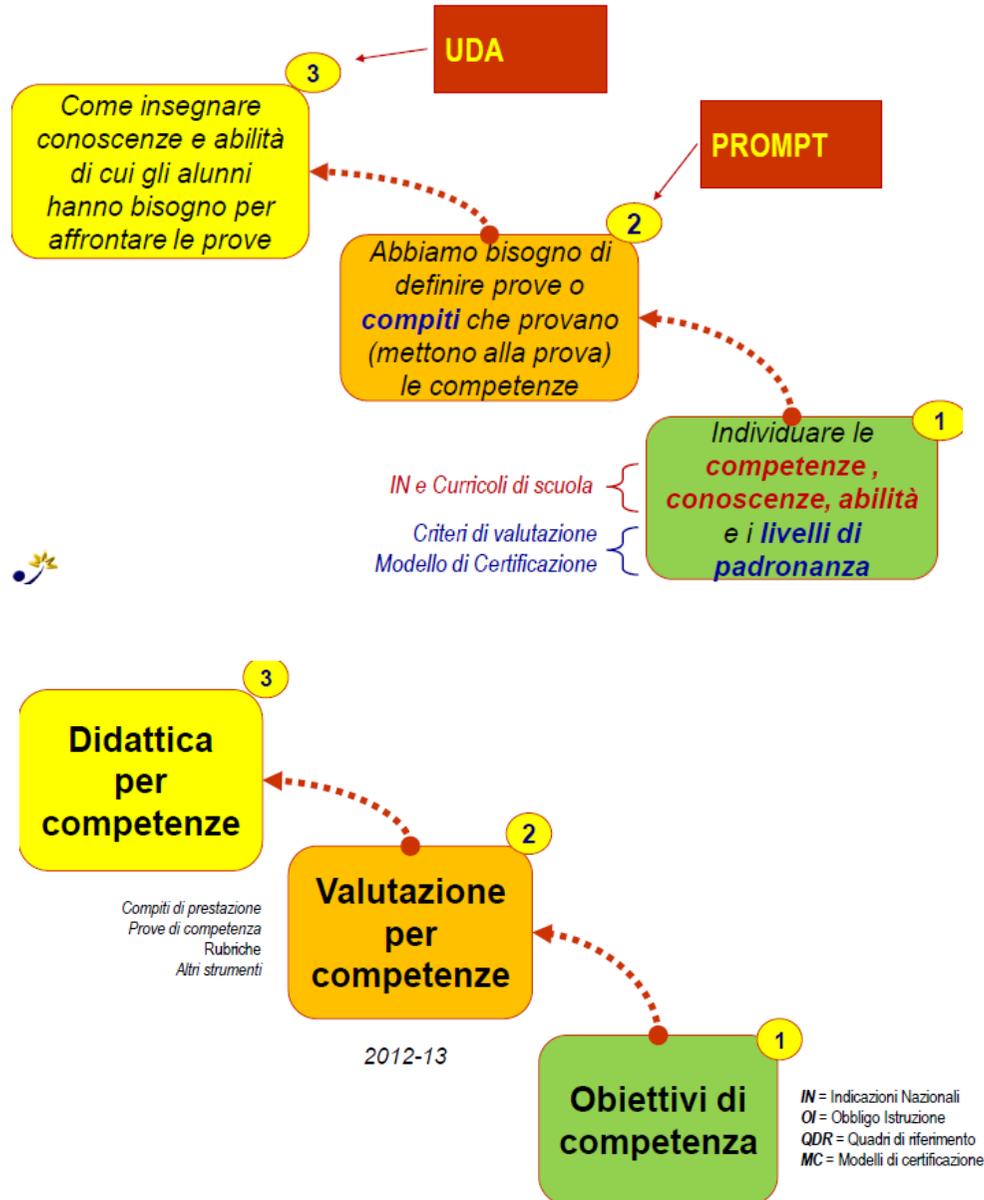
ALUNNO : _____ Classe : _____ Data : _____

PARZIALE	BASILARE	INTERMEDIO	ELEVATO
L'allievo mostra difficoltà nel comprendere appieno il compito, procede in modo selettivo svolgendo solo talune attività di cui si sente sicuro, utilizza un linguaggio incompleto preferendo descrivere le cose fatte piuttosto che cogliere il senso dell'azione, manca della consapevolezza di insieme.	L'allievo comprende gli elementi essenziali del compito, procede con prudenza svolgendo le attività necessarie, utilizza un linguaggio adeguato a descrivere le attività ed i loro principali significati, coglie gli aspetti essenziali del senso dell'azione.	L'allievo comprende appieno il compito assegnato, procede con sicurezza svolgendo tutte le attività necessarie, utilizza un linguaggio appropriato e ricco in grado di cogliere tutti gli elementi in gioco, palesi e latenti, presenta una piena consapevolezza del senso dell'azione.	L'allievo, oltre a presentare le caratteristiche del grado "adeguato", evidenzia un valore aggiunto costituito da uno o più dei seguenti aspetti: vivacità di interessi e di apporti, prontezza nel fronteggiare compiti e problemi, ricchezza delle informazioni raccolte e del linguaggio utilizzato, elaborazione di idee e proposte innovative, assunzione di responsabilità ulteriori.

INDICATORI	LIVELLI	MISURAZIONE	PUNTEGGI
1)	Eccellente	4	
	Organica	3	
	Discreta	2	
	Non accettabile	1	
2)	Eccellente	4	
	Organica	3	
	Discreta	2	
	Non accettabile	1	
3)	Eccellente	4	
	Organica	3	
	Discreta	2	
	Non accettabile	1	
4)	Eccellente	4	
	Organica	3	
	Discreta	2	
	Non accettabile	1	
5)	Eccellente	4	
	Organica	3	
	Discreta	2	
	Non accettabile	1	
		TOTALE	_____/20
GIUDIZI	da 19 a 20 → voto 10 <input type="checkbox"/> da 16 a 18 → voto 9 <input type="checkbox"/> da 14 a 15 → voto 8 <input type="checkbox"/> da 11 a 13 → voto 7 <input type="checkbox"/> da 8 a 10 → voto 6 <input type="checkbox"/> da 5 a 7 → voto 5 <input type="checkbox"/> fino a 4 → voto 4 <input type="checkbox"/>		



Tratto da Gentile M., 2012



Alcune domande chiave

1. Che cosa vogliamo che gli alunni conoscano e siano capaci di fare ?
2. Che cosa dobbiamo fare da un punto di vista didattico perché imparino le c/a necessarie per affrontare la prova?
3. Con quale formato dobbiamo scrivere la prova o le rubriche?
4. Quali pro e contro individuiamo?
5. Quali alternative possiamo pensare?
6. Come valuto il lavoro degli alunni e come posso restituire gli esiti di tale valutazione? (Gentile, 2012)

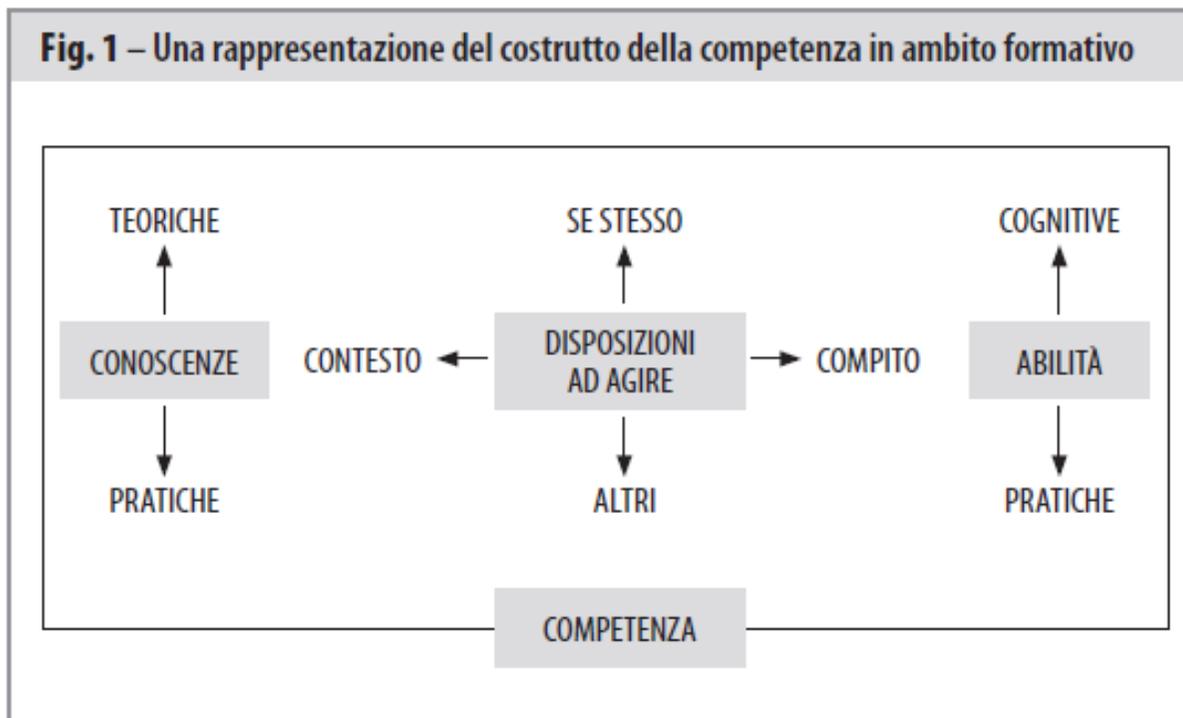
DALLE RUBRICHE (griglie) ALLA VALUTAZIONE

Due modelli diversi di elaborazione di una “rubrica valutativa” per l’ accertamento delle competenze al termine di una U.d.A. (o U.d.L., U.d.C.)

MODELLO TIPOLOGICO	MODELLO MORFOLOGICO
<p>La rubrica è costituita secondo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Un elenco di criteri a partire dal compito (autentico) assegnato (es. precisione, completezza ecc.) -Un elenco di livelli (esperto/elevato o principiante/basilare ecc., ottimo/distinto ecc.) -Un insieme di descrittori/indicatori che precisano quali caratteristiche deve presentare il compito rispetto ad ognuno dei criteri e dei livelli <p>Si accosta alla “fase previa”/in itinere – e alla “dimensione oggettiva della valutazione”</p>	<p>La rubrica secondo questo modello si elabora secondo indici di competenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fattori personali (risorse come intuizione, processi logici, analisi) -Livelli di padronanza delle conoscenze e abilità - Riferimento alla situazione -Relazione al compito (autentico) <p>Si accosta alla “fase formativa” e alla “dimensione trifocale della valutazione”</p>

In una prestazione entrano in gioco tre grandi categorie di fattori (cioè di 'competenze'):

conoscenze generali, specifiche e di contesto, abilità cognitive e pratiche, caratteristiche personali: doti, disposizioni, attitudini, risorse ad agire. Le competenze non esistono in natura, non le vediamo, mentre vediamo i loro effetti (attività svolte, azioni compiute, modalità di esercizio e stili di comportamento) dei quali tendiamo ad attribuire l'origine ad una qualità dell'individuo che definiamo 'competenza'. La competenza ci appare cioè come il risultato aggregato della interazione sinergica di componenti che definiamo competenze.



Toniolo, Per una letteratura delle competenze in I Quaderni della ricerca n.06

Il processo di valutazione (in ottica di competenze) si fonda su due criteri di fondo, tra di essi strettamente collegati:

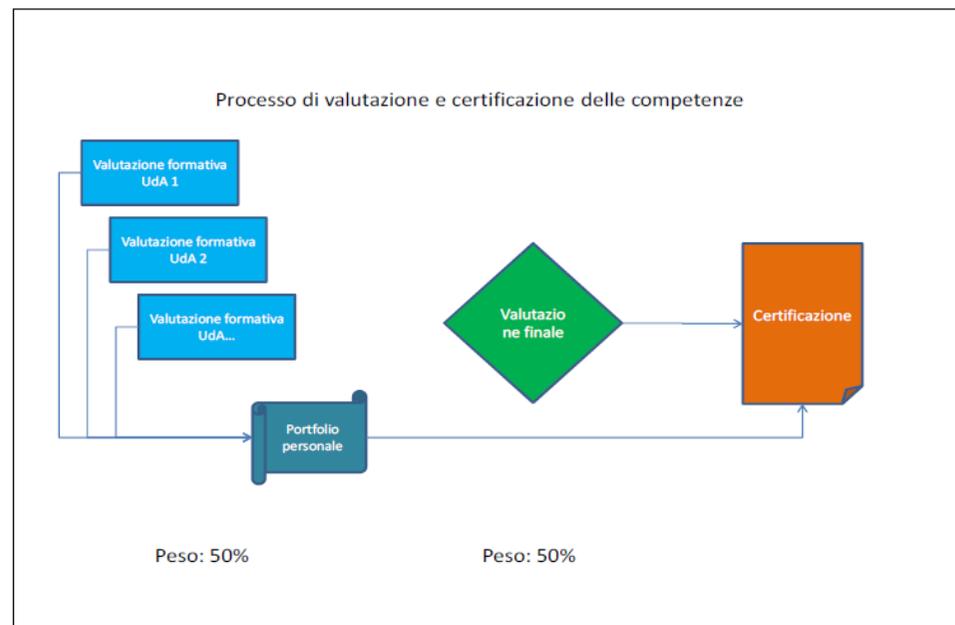
- rendere vincolante la didattica per competenze tramite unità di apprendimento e valorizzare l'esito della loro valutazione (formativa);

- sviluppare sessioni di valutazione finale, a ridosso delle tappe rilevanti del percorso

formativo, sulla base di "prove esperte" in grado di rilevare, tramite compiti / problemi miranti "grappoli di competenze", la padronanza degli studenti.

Al termine di ogni UdA avviene la *valutazione formativa sulla base di un'apposita griglia unitaria pluridimensionale* (in riferimento alle evidenze e ai compiti-problema agli indicatori ed alle dimensioni previsti nelle rubriche delle competenze mirate) e che consente di rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati, al fine di indicare in forma attendibile ed unitaria i voti degli assi/aree e delle discipline coinvolte oltre che della condotta e di avviare il

processo di certificazione progressiva delle competenze (con un peso indicativo del 50% del totale). Si propone una tipologia di griglia di valutazione, che riporta un buon numero di possibili indicatori e relativi descrittori riferiti alle diverse dimensioni dell'apprendere in gioco nella maturazione di competenze: relazionale, affettiva e motivazionale, sociale, pratica, cognitiva, della meta competenza e del problem solving. Sono nella maggior parte indicatori di tipo sovradisciplinare (Nicoli, 2012).



Nicoli, 2012, p. 20



Esemplificazione griglia valutativa su prodotti (compiti)

INDICATORI <i>(Selezionare solo quelli attinenti all'attività)</i>		DESCRITTORI	Livello raggiunto <i>(segnare con una crocetta il livello raggiunto)</i>
prodotto	Completezza, pertinenza, organizzazione	Liv 4 Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna, anche quelle ricavabili da una propria ricerca personale e le collega tra loro in forma organica	.....
		Liv 3 Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna e le collega tra loro	.....
		Liv 2 Il prodotto contiene le parti e le informazioni di base pertinenti a sviluppare la consegna	.....
		Liv 1 Il prodotto presenta lacune circa la completezza e la pertinenza, le parti e le informazioni non sono collegate	.....
	Funzionalità	Liv 4 Il prodotto è eccellente dal punto di vista della funzionalità	.....
		Liv 3 Il prodotto è funzionale secondo i parametri di accettabilità piena	.....
		Liv 2 Il prodotto presenta una funzionalità minima	.....
		Liv 1 Il prodotto presenta lacune che ne rendono incerta la funzionalità	.....
	Correttezza	Liv 4 Il prodotto è eccellente dal punto di vista della corretta esecuzione	.....
		Liv 3 Il prodotto è eseguito correttamente secondo i parametri di accettabilità	.....
		Liv 2 Il prodotto è eseguito in modo sufficientemente corretto	.....
		Liv 1 Il prodotto presenta lacune relativamente alla correttezza dell'esecuzione	.....

Nicoli, 2012, p. 20

Esemplificazione griglia valutativa su processi

INDICATORI <i>(Selezionare solo quelli attinenti all'attività)</i>		DESCRITTORI	Livello raggiunto <i>(segnare con una crocetta il livello raggiunto)</i>
	Ricerca e gestione delle informazioni	assolutamente inadeguato	.....
		Liv 4 Ricerca, raccoglie e organizza le informazioni con attenzione al metodo. Le sa ritrovare e riutilizzare al momento opportuno e interpretare secondo una chiave di lettura.	.....
		Liv 3 Ricerca, raccoglie e organizza le informazioni con discreta attenzione al metodo. Le sa ritrovare e riutilizzare al momento opportuno, dà un suo contributo di base all'interpretazione secondo una chiave di lettura	.....
		Liv 2 L'allievo ricerca le informazioni essenziali, raccogliendole e organizzandole in maniera appena adeguata	.....
		Liv 1 L'allievo non ricerca le informazioni oppure si muove senza alcun metodo	.....
		Autonomia	Liv 4 È completamente autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni, anche in situazioni nuove. È di supporto agli altri in tutte le situazioni
	Liv 3 È autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni. È di supporto agli altri		.....
	Liv 2 Ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni ed abbisogna spesso di spiegazioni integrative e di guida		.....
	Liv 1 Non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e/o delle informazioni e procede, con fatica, solo se supportato		.....

Nicoli, 2012, p. 20



Esemplificazione griglia valutativa area metacognitiva

Dimensione metacognitiva	Consapevolezza riflessiva e critica	Liv 4	Riflette su ciò che ha imparato e sul proprio lavoro cogliendo appieno il processo personale svolto, che affronta in modo particolarmente critico	
		Liv 3	Riflette su ciò che ha imparato e sul proprio lavoro cogliendo il processo personale di lavoro svolto, che affronta in modo critico	
		Liv 2	Coglie gli aspetti essenziali di ciò che ha imparato e del proprio lavoro e mostra un certo senso critico	
		Liv 1	Presenta un atteggiamento operativo e indica solo preferenze emotive (mi piace, non mi piace)	
	Capacità di trasferire le conoscenze acquisite	Liv 4	Ha un'eccellente capacità di trasferire saperi e saper fare in situazioni nuove, con pertinenza, adattandoli e rielaborandoli nel nuovo contesto, individuando collegamenti	
		Liv 3	Trasferisce saperi e saper fare in situazioni nuove, adattandoli e rielaborandoli nel nuovo contesto, individuando collegamenti	
		Liv 2	Trasferisce i saperi e saper fare essenziali in situazioni nuove e non sempre con pertinenza	
		Liv 1	Applica saperi e saper fare acquisiti nel medesimo contesto, non sviluppando i suoi apprendimenti	
	Capacità di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici sottostanti al lavoro svolto	Liv 4	È dotato di una capacità eccellente di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto	
		Liv 3	È in grado di cogliere in modo soddisfacente i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto	
		Liv 2	Coglie i processi culturali, scientifici e tecnologici essenziali che sottostanno al lavoro svolto	
		Liv 1	Individua in modo lacunoso i processi sottostanti il lavoro svolto	

INDICATORI <i>(Selezionare solo quelli attinenti all'attività)</i>		DESCRITTORI	Livello raggiunto <i>(segnare con una crocetta il livello raggiunto)</i>
Autovalutazione		oggetti, dà scarsi contributi personali e originali al processo di lavoro e nel prodotto	
	Liv 1	L'allievo non esprime nel processo di lavoro alcun elemento di creatività	
	Liv 4	L'allievo dimostra di procedere con una costante attenzione valutativa del proprio lavoro e mira al suo miglioramento continuativo	
	Liv 3	L'allievo è in grado di valutare correttamente il proprio lavoro e di intervenire per le necessarie correzioni	
Curiosità	Liv 4	Ha una forte motivazione all' esplorazione e all'approfondimento del compito. Si lancia alla ricerca di informazioni / alla ricerca di dati ed elementi che caratterizzano il problema. Pone domande	
	Liv 3	Ha una buona motivazione all' esplorazione e all'approfondimento del compito. Ricerca informazioni / dati ed elementi che caratterizzano il problema	
	Liv 2	Ha una motivazione minima all' esplorazione del compito. Solo se sollecitato ricerca informazioni / dati ed elementi che caratterizzano il problema	
	Liv 1	Sembra non avere motivazione all' esplorazione del compito	

Nicoli, 2012, pp. 25-26

Nel processo di valutazione formativa rivestono quindi un ruolo centrale le Unità di apprendimento, ed il rapporto tra griglia/rubrica/voto, una relazione che conduce ad un giudizio ponderato e motivato secondo criteri riferiti alle capacità dell'allievo ed alle risorse che questi ha a disposizione per fronteggiare compiti e risolvere problemi.

I punteggi delle griglie non vanno scambiati coi voti; il punteggio dell'UdA si traduce in una espressione di voto, volendo, come per tutti gli altri compiti (cioè prima ha un mero valore di punteggio che poi assume solo in sede di valutazione valore di voto) Nicoli, 2012.

Il processo di valutazione consiste nella raccolta sistematica delle evidenze che, al termine delle varie UdA realizzate, segnalano il progresso degli apprendimenti della persona, ovvero: prodotti, processi, linguaggi, riflessioni, comportamenti... Tali evidenze sono osservate tramite una griglia unitaria di valutazione, della quale è stato offerto un esempio nelle pagine precedenti, concordata nell'ambito del consiglio di classe, che fornisce i criteri della ricognizione dei fattori utili al compito valutativo.

La valutazione coinvolge tutto il consiglio di classe, così che il giudizio viene espresso con il contributo di tutti.

Il giudizio di padronanza della competenza, in fase valutativa, viene definito su una scala di Gradi/livelli che consentono di graduare tale giudizio in modo più "fine" rispetto a livello stesso. Ecco la specificazione dei gradi, tenendo conto dei criteri indicati (Nicoli, 2012).

BASILARE	ADEGUATO	ECCELLENTE
L'allievo è in grado di affrontare compiti semplici, in contesti noti, che porta a termine in modo autonomo e consapevole ponendo in atto procedure standard ed efficaci	L'allievo è in grado di affrontare compiti complessi, in contesti via via meno noti, per la cui soluzione efficace pone in atto procedure appropriate, che esegue in modo autonomo e consapevole	L'allievo è in grado di affrontare compiti complessi, anche in contesti poco noti, per la cui soluzione efficace pone in atto procedure innovative ed originali, che esegue in modo autonomo e con piena consapevolezza dei processi attivati e dei principi sottostanti

Nicoli, 2012, p.27

Rispetto ai quattro cinque livelli proposti, occorre precisare che quelli utili alla valutazione della competenza sono eccellente-4, adeguato-3, basilare-2, che corrispondono ai voti dal 10 al 6/5 (livello della sufficienza). L'altro, inferiore, serve alla logica del voto, ma non della valutazione delle competenze.

Il metodo della didattica per competenze, con la creazione di un ambiente di apprendimento finalizzato alla loro promozione e con la messa in atto di strategie metacognitive, non sarebbe sostanzialmente compatibile con il ricorso a tali voti e soprattutto, se ben impostato, dovrebbe limitare ampiamente la necessità di utilizzarli.

Struttura di autovalutazione

l'allievo, tramite l'autovalutazione, è chiamato a illustrare e nel contempo

diagnosticare il proprio percorso di studi scegliendo i prodotti di cui va più orgoglioso ed elaborando una scheda (presentazione) in cui espone il risultato ed il percorso seguito, esprime una valutazione ed indica i punti di forza e quelli di miglioramento. Perché ciò possa accadere, occorre che nell'atto della consegna il docente comunichi e spieghi i prodotti attesi, i comportamenti conformi, i criteri di valutazione che intende adottare. L'autovalutazione rappresenta un elemento importante della valutazione effettuata dai docenti (Nicoli, 2012)

Segna le indicazioni che meglio identificano la tua preparazione

_____ ECCELLENTE _____ ADEGUATA _____ BASILARE

<i>Eccellente</i>	...	Ho compreso con chiarezza il compito richiesto
	...	Ho impostato il lavoro in modo preciso e razionale
	...	Ho potuto valorizzare pienamente le mie conoscenze
	...	Ho svolto il compito in modo pienamente autonomo
	...	Ho completato il compito introducendo ulteriori elementi
	...	Ho tenuto sotto osservazione costante il mio metodo di lavoro/studio e l'ho confrontato con i risultati raggiunti
	...	Ho collaborato intensamente con i compagni
	...	Ho raggiunto buoni risultati
<i>Adeguata</i>	...	Ho compreso il compito richiesto
	...	Ho impostato il lavoro senza difficoltà
	...	Ho utilizzato le mie conoscenze
	...	Ho svolto il compito in modo autonomo
	...	Ho tenuto sotto osservazione il mio metodo di lavoro/studio
	...	Ho potuto collaborare positivamente con i compagni
<i>Basilare</i>	...	Ho completato il compito
	...	I risultati sono positivi
	...	Ho compreso le parti essenziali del compito
	...	Posso migliorare nell'impostazione del lavoro
	...	Ho utilizzato un contenuto di conoscenza minimo
	...	Ho chiesto spiegazioni ed aiuti
...	Ho cercato di prestare attenzione al mio metodo di lavoro/studio e ho cominciato a controllarne alcuni aspetti	
...	Ho contribuito poco al lavoro di gruppo con i compagni	
...	Ho completato il compito in modo essenziale	
...	Ho raggiunto parzialmente i risultati previsti	

Nicoli, 2012, p.28

Sitografia

http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Pagina_principale



ELABORAZIONE DI UNA RUBRICA

Fasi	Azioni
Previa	<p>Per ogni competenza, meglio se aggregata per area omogenea (utilizzando le 8 competenze chiave di cittadinanza europea), occorre svolgere un'istruttoria (tramite una Rubrica della competenza) finalizzata ad individuare:</p> <ul style="list-style-type: none">- le evidenze sotto forma di compiti-problema e saperi essenziali connessi,- le dimensioni da valutare,- i criteri e gli strumenti di valutazione,- i livelli di padronanza.
Formativa	<p>Ogni azione didattica che sollecita la padronanza nello studente (sia quelle più piccole a carattere disciplinare e di area formativa sia quelle più ampie interdisciplinari o collocate oltre le discipline) viene valutata tramite una griglia unitaria che permetta l'analisi:</p> <ul style="list-style-type: none">- dei prodotti intesi in senso proprio (un elaborato, un complessivo tecnologico, un evento...),- dei comportamenti e dei processi posti in atto,- del linguaggio e della padronanza delle teorie sottese. <p>La progressione dello studente nel cammino del "diventare competente" viene documentata tramite e l'attestazione delle attività svolte e dei punteggi ottenuti. Questo modo di procedere consente di suggerire al consiglio di classe gli opportuni interventi di recupero e di sviluppo degli apprendimenti.</p>
Finale o accertativa	<p>La valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio); tramite essa si rilevano in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.</p>
Attestativa e certificativa	<p>L'attestazione delle competenze rappresenta la "fotografia" della situazione dello studente, effettuata ad ogni conclusione di una tappa rilevante del percorso (biennio, triennio e quinquennio) ed in ogni caso quando il titolare lo richiede (obbligo di istruzione, passaggi). La certificazione rappresenta il momento formale in cui il dirigente ed il presidente della commissione valutativa dichiarano che lo studente ha raggiunto il livello di padronanza previsto per poter ottenere il titolo corrispondente.</p>



3^a fase lavoro di gruppo

ELABORAZIONE DI UNA RUBRICA

Competenze chiave	Competenze specifiche	Disciplina/e	Saperi essenziali	Evidenze	Compito autentico

Compito	Descrittori (indicatori espliciti)	Punteggio/Peso	Livello di competenza (esperto... ottimo... raggiunto)
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Partendo dalla schematizzazione dei compiti autentici ed evidenze già elaborate nella fase 2^a (ambito disciplinare o pluridisciplinare) predisporre una griglia/rubrica per ogni compito con esplicitazione dei descrittori e relativi punti/livelli di prestazione (modello tipologico)

Stabilire anche il tipo di valutazione della prova (previa, formativa, accertativa/finale ecc.)



ELABORAZIONE DI UNA RUBRICA

Competenze specifiche chiave	Competenze Disciplina/e	Saperi essenziali	Evidenze	Compito autentico

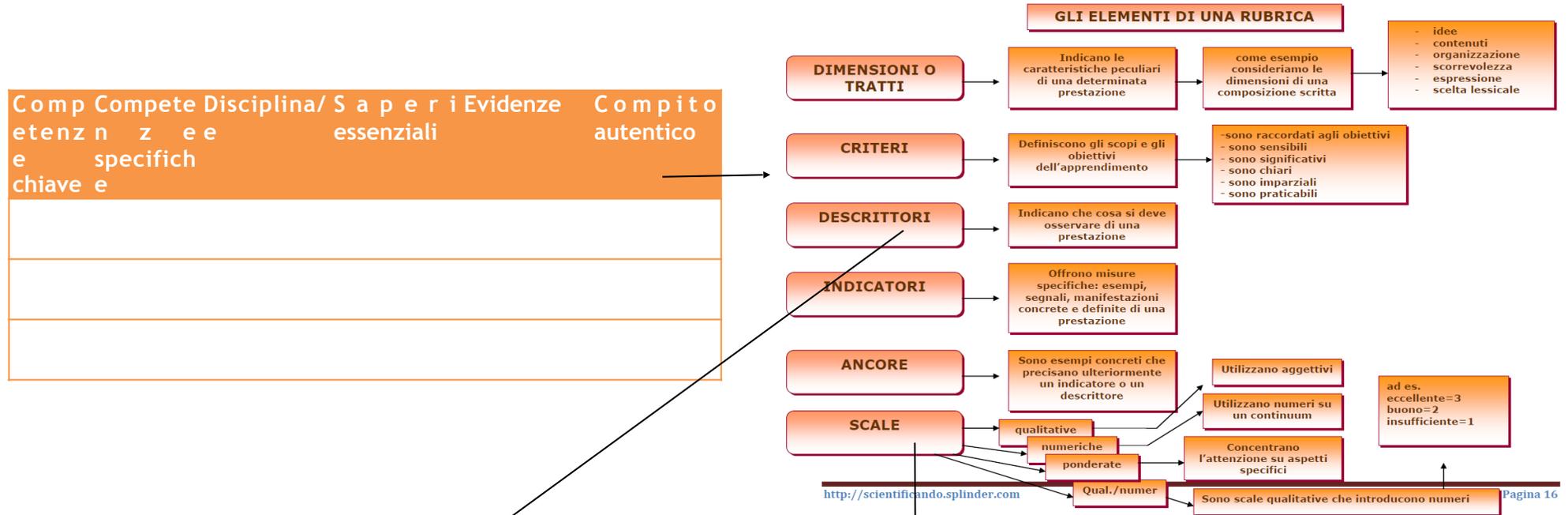
Partendo dalla schematizzazione dei compiti autentici ed evidenze già elaborate nella fase 2^a del (ambito disciplinare o pluridisciplinare) predisporre una griglia/rubrica per ogni compito con esplicitazione dei descrittori e relativi punti/livelli di prestazione (modello morfologico)

Stabilire anche il tipo di valutazione della prova (previa, formativa, accertativa/finale ecc.)

Compito	Strutture di interpretazione modalità (ossia i "modelli" o "chiavi di lettura" del compito) con le quali un soggetto interpreterebbe la situazione-problema proposta, utilizzando le conoscenze e le abilità/capacità in suo possesso	Strutture di azione azioni che dovrebbe intraprendere un soggetto con competenza "ottimale" per affrontare in modo efficace la situazione-problema proposta utilizzando le conoscenze e le abilità/capacità in suo possesso	Strutture di autoregolazione (giustificare le scelte intraprese nella risoluzione del compito, riflettere sulla soluzione proposta e sui processi messi in atto per ottenerla)	Punteggio/Peso	Livello di competenza (esperto... ottimo... raggiunto)
1					
2					
3					
4					



ELABORAZIONE DI UNA RUBRICA



Compito	Descrittori (indicatori espliciti)	Punteggio/Peso	Livello di competenza (esperto...ottimo...raggiunto)
0			
1			
2			
3			
4			
5			
6			



Il modello e-asTTle (e-Assessment Tool for Teaching and Learning)

Integrare evidenza e valutazione nel processo formativo: scopo della valutazione, secondo il modello di e-asTTle, dovrebbe essere quello di comunicare e condividere chiaramente, *in primis* con gli studenti ma anche con le famiglie:

- il punto in cui si trova lo studente all'interno del percorso didattico;
- l'obiettivo finale da raggiungere
- la strada per raggiungere quest'ultimo, attraverso degli obiettivi intermedi.

(cfr. Calvani, Vivianet 2014, Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole, ECPS Journal - 9 (available on-line at <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>)

Il modello e-asTTle (e-Assessment Tool for Teaching and Learning)

Integrare evidenza e valutazione nel processo formativo e-asTTle, in tal modo, intende fornire un *feedback* realmente formativo, relativo al progresso dello studente, evidenziandone aree di forza e punti di debolezza, rappresentati e sintetizzati attraverso uno schema a quattro quadranti

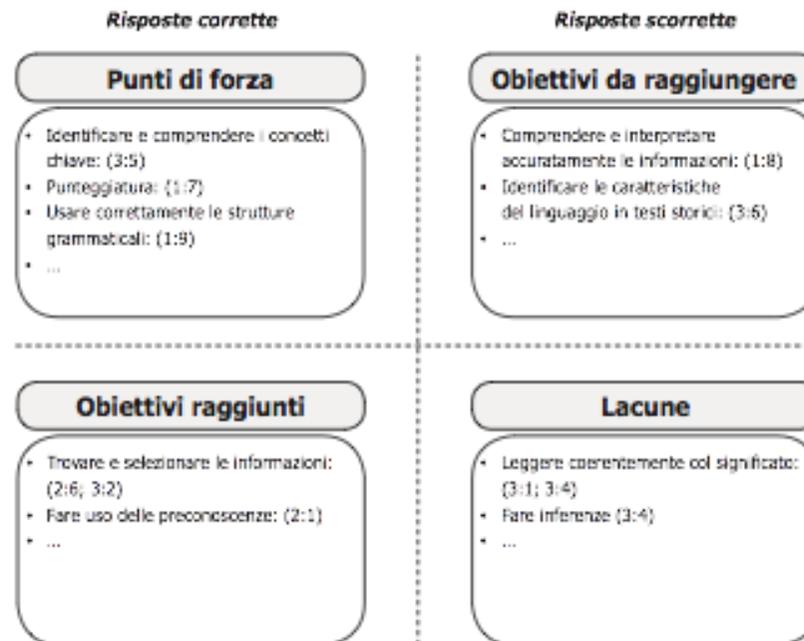


Figura 2. – Rappresentazione delle aree di forza e dei punti di debolezza, secondo il modello di e-asTTle.

Autovalutazione dello studente

Parlare di autovalutazione nell'ambito della valutazione degli apprendimenti implica la ridefinizione del ruolo dello studente nel processo valutativo, la sua riconfigurazione da oggetto a soggetto attivo (Castoldi, 2007).

Tradizionalmente lo studente è escluso dalla valutazione scolastica, relegato al ruolo di oggetto del processo valutativo, senza alcun diritto di cittadinanza: tale condizione di estraneità alimenta dinamiche de-responsabilizzanti verso il momento valutativo e l'adozione di "strategie di sopravvivenza" più o meno lecite, di cui è piena l'aneddotica scolastica (Castoldi, 2007).

TAVOLA 1 – Ruolo dello studente nel processo valutativo



possiamo riconoscere diversi piani di coinvolgimento degli allievi nel processo valutativo, di presa in carico della loro soggettività, collocabili in ordine crescente (vedi fig.).

Autovalutazione dello studente

modalità e strategie per attivare processi autovalutativi

- Informare gli studenti sulle modalità e i criteri della valutazione implica una prima opportunità di considerazione della loro soggettività, di riconoscimento degli allievi come interlocutori attivi (Castoldi, 2007);
- Condividere con gli allievi alcune decisioni inerenti al processo valutativo: le modalità da impiegare, l'organizzazione dei tempi, le regole di funzionamento, le condizioni d'uso della valutazione;
- Far partecipare l'alunno del momento valutativo o ad alcuni suoi elementi: la documentazione dei percorsi e dei risultati, la definizione dei criteri, l'attribuzione del giudizio;
- *strategie autovalutative ovvero di opportunità offerte allo studente di partecipare all'elaborazione del giudizi*



Autovalutazione dello studente

L'autovalutazione permette agli studenti di:

- a. comprendere maggiormente il processo d'acquisizione;
- b. essere più motivati e più coinvolti nel loro apprendimento;
- c. essere più preparati a perseguire l'apprendimento anche al di fuori della classe
- d. avere una relazione di fiducia con l'insegnante (Cameron 2001).

Essere consapevole dei progressi ottenuti porta lo studente verso il piacere di apprendere (Balboni 2006); lo indirizza, quindi, ad una partecipazione attiva nell'apprendimento che sfocia in un aumento dell'interesse per la disciplina.



Autovalutazione dello studente

Uno studente che impara ad autovalutarsi passa da una fase in cui è completamente controllato e regolato da altri ad una più autonoma (Holec 1981; Little 1991; Littlewood 1996; Benson 2001, 2010) in cui impara ad autoregolarsi.

Gli apprendenti costantemente gestiti dall'insegnante dipendono da quest'ultimo per quanto riguarda cosa imparare, come usare la lingua, quali attività svolgere e come controllare quanto è stato imparato attraverso tali attività.

Lo studente che è in grado di autovalutarsi, invece, prende parte al processo che porta all'acquisizione ed è in grado di gestire le diverse attività attraverso la consapevolezza dei progressi ottenuti e, possibilmente, dei suoi stili e delle sue strategie d'apprendimento.

Autovalutazione del docente

Il tema dell'autovalutazione nel quadro del dibattito educativo e della ricerca educativa è principalmente affrontato nel contesto dei processi valutativi degli studenti e secondo le prospettive dell'Educational Evaluation Research di coloro che si trovano ad affrontare processi apprenditivi.

L'autovalutazione è, quindi, un pattern poco associato al docente inteso come soggetto partecipante, se non in riferimento a paradigmi riflessivi entro i quali gli stessi soggetti prendono coscienza e consapevolezza in termini meta-cognitivi dei propri processi di acquisizione e modificazione del pensiero. Eppure, la competenza di auto-valutazione non solo può essere affrontata dai docenti su se stessi, ma può essere osservata anche da paradigmi diversi pragmatici, riflessivi, trasformativi (Gola 2017).

[cfr. Gola G. 2017. Autovalutazione del docente. Un percorso per la crescita professionale. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2 pp. 155-164]

Autovalutazione del docente

- funzione dell'auto-valutazione secondo il modello *self-assessment* di Ross e Bruce (2007) pone al centro l'osservazione, il giudizio e la reazione
- modello definito *self-evaluation* secondo Scott, Scott & Webber (2016) non si discosta dal *self-assessment*, piuttosto rischia di accentuare la dimensione categoriale della dimensione valutativa

Detti modelli, pur aderendo a prospettive epistemologiche differenti, sostengono un comune denominatore interessante sul piano dello sviluppo e miglioramento professionale: l'idea di re-azione, di anticipazione di azioni future, quindi non solo una autovalutazione per comprendere l'efficacia delle proprie competenze didattiche, ma come "desiderio di azione", ovvero di cambiamento.

Autovalutazione del docente

- **modello di videoannotazione e riflessione narrativa sulle proprie azioni** (Gola, 2012; Gola 2017). Seguendo un protocollo di indagine strutturato e definito a priori, che i partecipanti avevano appreso durante le lezioni del percorso formativo, i partecipanti video-registravano e analizzavano le proprie lezioni e successivamente riflettevano sulle stesse esperienze video.



Fig. 5. Autovalutazione di una lezione tramite video- annotazione¹

tratto da Gola G. 2017. Autovalutazione del docente. Un percorso per la crescita professionale. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2 pp. 155-164.



riferimenti bibliografici principali sugli argomenti della lezione

- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M. (2016), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Roma, Carocci.
- Castoldi M. (2016). *Didattica Generale*. Milano, Mondadori Università.
- Cerri R. (2007). *L'evento didattico*, Roma, Carocci.
- Cerri R. (2012). Progettazione, azione, valutazione e documentazione. Unitarietà e articolazione dell'agire didattico, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia, Ed. La Scuola.
- Galliani L. (2012). *La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione e paradigmi*. in Rivoltella, Rossi, pp. 235-253.
- Gianandrea L. (2012). La valutazione. Il paradigma ermeneutico: prospettive, tecniche, strumenti, in in Rivoltella, Rossi, pp. 271-288.
- Gola G. 2017. Autovalutazione del docente. Un percorso per la crescita professionale. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2 pp. 155-164.
- Maccario D. *Il paradigma docimologico*. in Rivoltella, Rossi, pp. 255-270.
- Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli F. (a cura di) 2016, *Didattica Generale*, Pearson, Milano.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (eds., 2012), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia, Ed. La Scuola.
- Tessaro F. (2016). *Corso di didattica*. Università Ca' Foscari Venezia – Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, Venezia (dispensa non pubbl.; pp. 42-62).

per approfondimenti si veda anche la piattaforma e-learning al link:

<https://moodle2.units.it/course/view.php?id=2385>



Giancarlo Gola

svolge attività didattica sui temi della metodologia della ricerca educativa, didattica e pedagogia, collabora con gruppi di ricerca a livello nazionale ed internazionale. Le sue ricerche hanno come oggetto: la ricerca in ambito educativo, le conoscenze degli insegnanti e le metodologie didattiche. Tra le sue pubblicazioni: *L'apprendimento informale nella professione* (2009); *La didattica nascosta. Prospettive di ricerca sulle conoscenze degli insegnanti* (2010); *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche* (2012).

riferimento per contatto : ggola@units.it



Giancarlo Gola

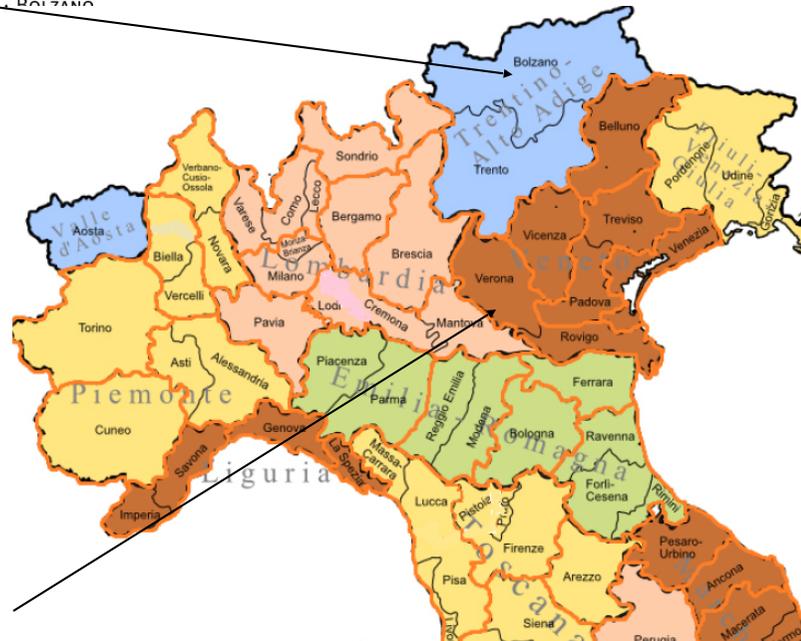
Insegna *Didattica Generale* all'Università degli Studi di Trieste, *Didattica e Pedagogia Speciale* all'Università degli Studi di Verona, *Metodologia della Ricerca Educativa e Osservazione e Valutazione dei processi educativi* alla Libera Università di Bolzano.



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO
FREE UNIVERSITY OF BOZEN-BOLZANO



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE



UNIVERSITÀ
di **VERONA**