UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Pedagogia e Didattica per la scuola secondaria

Giancarlo Gola

Dipartimento Scienze della Vita
anno accademico 2018-2019
Trieste

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Piattaforma a distanza risorse e attività

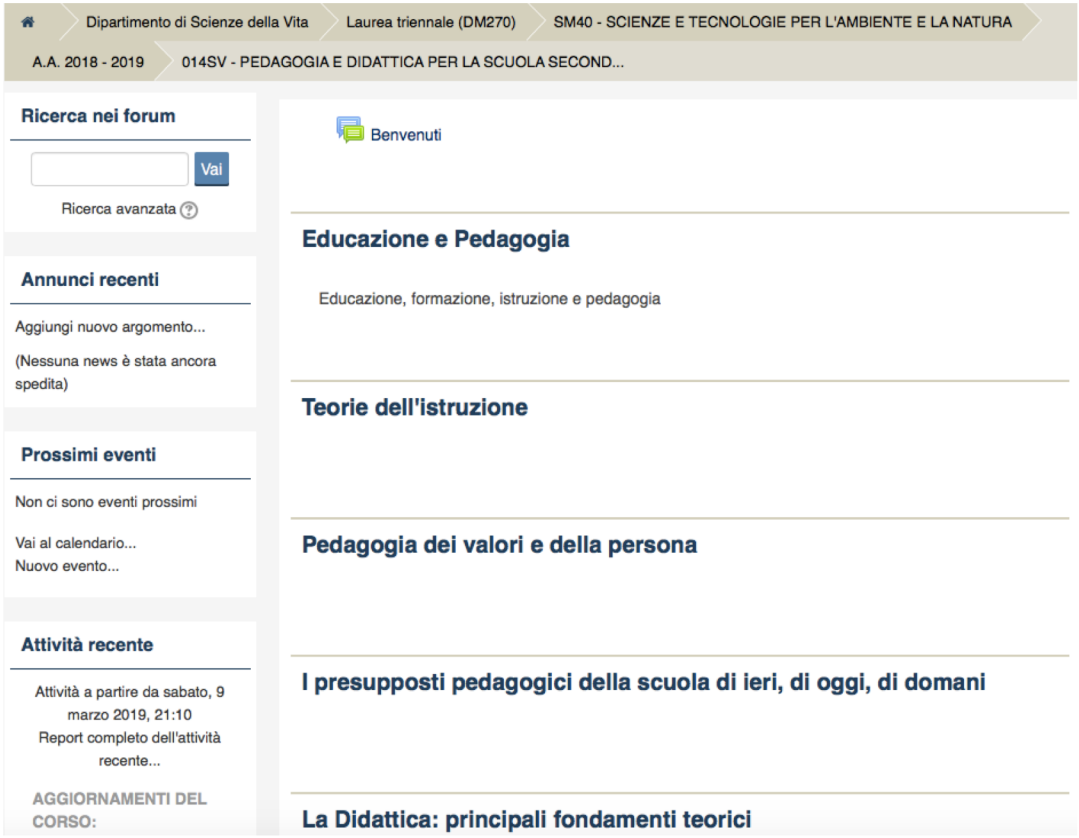
- **Annunci e messaggi** (a cura del docente)
- **Syllabus del corso**

- **Argomenti** delle lezioni (a cura del docente),materiali
- di approfondimento, risorse, articoli etc.

- **Forum** sugli argomenti delle lezioni (a cura del docente e degli studenti)

- **Glossario di Pedagogia e Didattica** (da implementare a cura degli studenti)

- **Feedback** del corso (a cura degli studenti)



Valutazione

Il tema della valutazione è sempre complesso e suscita «nel nostro Paese» diffidenze e dibattiti.
Agli insegnanti competono le responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali.
Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle «Indicazioni» e declinati nel curricolo.

AA.VV. 2018, Insegnare domani

Valutazione

Nel D.Lgs. 62/2017 … la valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni …del sistema nazionale di istruzione e formazione; ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli studenti.

AA.VV. 2018, Insegnare domani

Valutazione

L'apprendimento è l'oggetto per l'eccellenza della valutazione scolastica.
Per molto tempo ciò che ha maggiormente occupato l'attenzione dei docenti è stato la ricerca di buoni metodi di insegnamento e la scelta dei contenuti di studio, mentre le modalità valutative si associavano prevalentemente a prove scritte e prove orali.

Fiorin I. (2017).

Valutazione

Il tema della valutazione è sempre complesso e suscita «nel nostro Paese» diffidenze e dibattiti.
Agli insegnanti competono le responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali.
Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle «Indicazioni» e declinati nel curricolo.

Fiorin I. (2017).

Valutazione

La ricerca di metodi di valutazione sempre più attendibili ha seguito prevalentemente:

- l'istanza di scientificità per avere valutazioni attendibili;
- l'istanza di formatività per avere valutazioni utilizzabili per l'azione pedagogica e didattica;
- l'istanza di autenticità per avere valutazioni realistiche;

Fiorin I. (2017).

Valutazione

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 multi-referenzialità applicativa (programmi, processi, prodotti, sistemi) e di multidimensionalità interpretativa (finalità, paradigmi, metodi e strumenti, categorie, funzioni, contesti).

Galliani L., L’agire valutativo, Ed. La Scuola, Brescia

Valutazione

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).

Valutazione

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 psicometria.
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

Valutazione

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

Valutazione

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

Valutazione

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

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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).

Valutazione

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).

Valutazione

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)

Valutazione

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

Valutazione

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).

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

Valutazione

Approcci valutativi

Valutazione e oggettività (si veda docimologia)

Il tasso di soggettività eccessivo che caratterizza la valutazione e l'attribuzione di giudizio ha posto in dubbio le procedure valutative adottate nella scuola e la ricerca di processi e strumenti rigorosi e più obiettivi.

Valutazione e formatività (si veda valutazione formativa e pedagogica)

La valutazione accompagna l'azione dell'insegnante in tutti i momenti del percorso didattico, in funzione del miglioramento del processo di apprendimento dell'alunno

Fiorin, 2017

Valutazione

Approcci valutativi

Valutazione e autenticità (si veda valutazione autentica)

La valutazione autentica, in linea con la logica della didattica per competenze, si focalizza sull'accertare ciò che lo studente sa fare con ciò che sa, considerando compiti di realtà, o situazioni reali o realistiche.

Fiorin, 2017

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

L'apprendimento è oggetto per eccellenza della valutazione scolastica. La ricerca di metodi di valutazione sempre più attendibili e utilizzabili in ottica pedagogica ha conosciuto tre principali fasi in risposta a tre istanze:

- istanza di scientificità (valutazioni attendibili)
- istanza di formativi (valutazioni pedagogiche e didattiche)
- istanza dell'autenticità (valutazioni realistiche significative per la vita reale)

Fiorin I. (2017)

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

La ricerca di disporre di modalità scientificamente fondate che rispondano sia a ragioni meritocratiche sia a ragioni etiche alimenta una intensa ricerca sui metodi di costruire prove di esame, test, questionari etc. Una preoccupazione riguarda la questione degli esami e gli strumenti utilizzati per l'attribuzione del giudizio (sotto accusa ad esempio l'interrogazione orale gravata da attendibilità di giudizio).

Nasce così una scienza dedicata alla valutazione, la **docimologia**, il padre di questa scienza viene individuato in **Henri Piéron.**

rfi. Fiorin I. (2017). La sfida dell'insegnamento. Mondadori Education, Firenze.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

L'etimologia del termine docimologia, proposto nei primi anni '30 da Henri Piéron, è rintracciabile in alcuni vocaboli greci che rimandano al contesto dell'esaminare inteso in senso ampio. Da un lato abbiamo infatti il significato di prova o di esame (δοκιμασία/dokimasía)3, dall'altro, con il termine λογια da λογος (logos: discorso, ma anche riflessione scientifica) si aggiunge lo spessore di studio e contesto di ri-flessione sull'esaminare.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

L'accezione iniziale per docimologia è quindi quella di studio destinato alla critica e al miglioramento delle votazioni scolastiche (Pieron, 1929, 1934). Nei primi studi il termine aveva, a ben vedere, un ‚carattere negativo criticando i sistemi di votazione e dimostrando la mancanza di fedeltà e di validità agli esami`.

Nel tempo il campo semantico si allarga, includendo l'analisi dei comportamenti di chi esamina, prevalentemente l'insegnante, e di chi è esaminato, sostanzialmente lo studente. Nel 1971 De Landsheere definisce la docimologia scienza che ha per oggetto lo studio sistematico degli esami, in particolare dei sistemi di votazione e del comportamento degli esaminatori e degli esaminati.

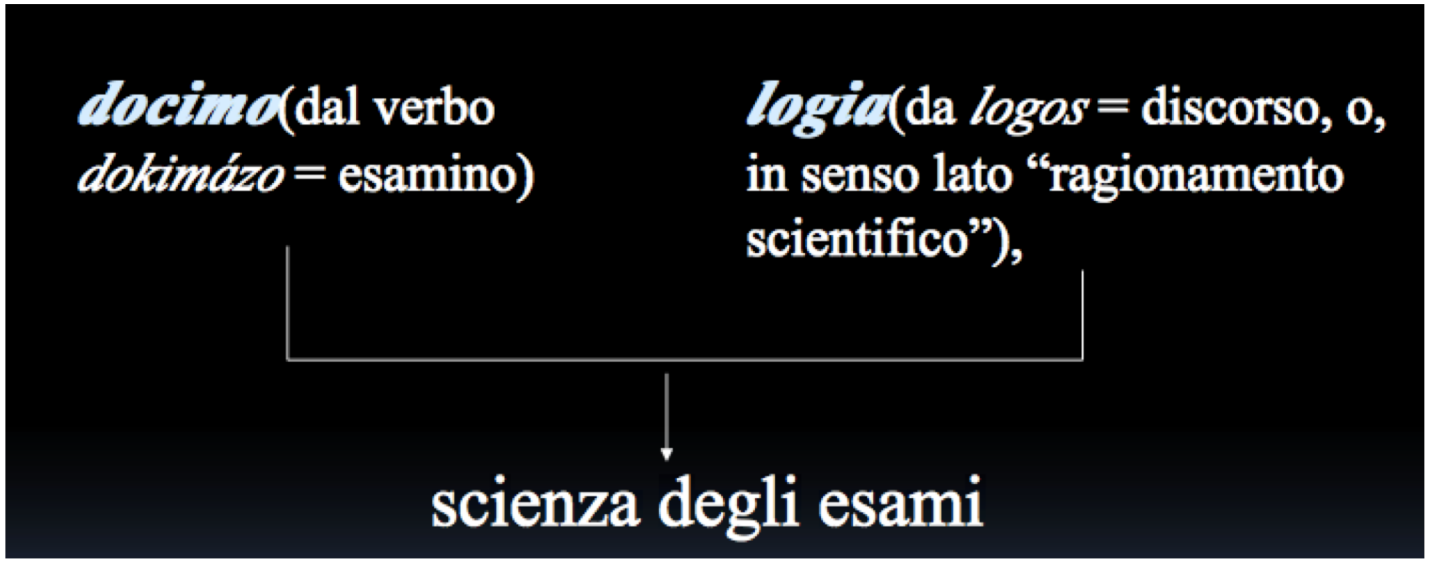
rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

Docimologia- matrice psicometrica (misurazione di attitudini e capacita` 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

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

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.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

Nel suo uso contemporaneo il termine ha ampliato ulteriormente lo spettro, confondendosi con lo stesso processo valutativo: *lo studio delle prove di esame, delle verifiche scolastiche e dei sistemi di valutazione in educazione* (cfr. De Ketele, 1982).

La docimologia, quindi, da un iniziale carattere di critica dei voti assume una valenza sempre più costruttiva, in quanto *riflessione o risposta scientifica per contrastare la personalizzazione nella valutazione scolastica* (v. soggettività/soggettivismo), at-traverso la proposta di ,metodi e tecniche di valutazione

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

Il dibattito sull'uso o rifiuto dei test a scuola nasce proprio dalla consapevolezza che molte verifiche scolastiche non presentano sufficiente rispetto della validità e affidabilità nell'esaminare. E sono proprio questi temi, centrali per la nascita e sviluppo degli studi docimologici, a far sentire l'esigenza di studi e ricerche sperimentali, intraprese nei primi anni del Novecento in molte nazioni europee.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

Uno studio di Piéron (1936, cfr. Pieron, 1963) sosteneva che quando correggiamo si presentano diversi elementi di distorsione:

ciascun valutatore è sensibile ad alcune caratteristiche delle prove, mentre tende a trascurarne altre;
i punteggi attribuiti dai vari correttori darebbero luogo a distribuzioni diverse (ognuno interpretava a suo modo una scala di voti);
non vi sarebbe concordanza tra correttori;
per ottenere un voto vero (livello della prova al di là delle differenze) il numero dei correttori dovrebbe essere altissimo

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

Per quanto riguarda l'Italia gli studi docimologici prendono l'avvio alla fine degli anni '50.

Sono Visalberghi e Calonghi i primi ad aprire il dibattito e a sensibilizzare sulle tematiche docimologiche. Nel '54 Calonghi pubblica su *Orientamenti Pedagogici*, L'insufficienza e soggettività delle valutazioni scolastiche degli insegnanti; nel '55 Visalberghi con *Misurazione e valutazione nel processo educativo* apre un dibattito sulle funzioni e utilizzazioni del *testing* a scuola.

I primi studi e ricerche si rivolgono soprattutto all'individuazione di metodologie e interventi per la riduzione della soggettività nella valutazione scolastica e alla riflessione sui voti

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

Il termine "misura", ricordava Visalberghi, ha due significati principali: a) **operazione di conteggio o confronto**; b) **abito di equilibrio e di discrezione**.

La riflessione aperta da Visalberghi spinge da un lato a migliorare le competenze nella costruzione e uso di test, nel senso ovviamente di test ben fatti, intelligenti e capaci di rilevare i processi di apprendimento, ma dall'altro a costruire giudizi più obiettivi possibili:
«Noi dobbiamo domandarci non già quali tipi di prove siano più «calde» ed umane, ma quali tipi di prove servano meglio ai fini di un giudizio impegnativo e motivato, ricco di conseguenze pratiche importanti, e che deve perciò essere giusto ed obiettivo quant'è possibile».

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

Il testo di Visalberghi (1955) sulla misurazione e valutazione nel contesto educativo fornisce una prima riflessione sull'esigenza di ricorrere a diverse forme di verifica nella scuola.

Studi di Calonghi e successivamente di Gattullo (1968) manifestano l'ampliarsi del dibattito e l'approfondimento dei temi specifici.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

Nel 1971 De Landsheere con la pubblicazione del celebre testo Évaluation continue et examens. Précis de docimologie riprende pienamente il termine « docimologia » che definisce « una scienza che ha per oggetto lo studio sistematico degli esami, in parti-colare dei sistemi di votazione, e del comportamento degli esaminatori e degli esa-minati ».

L'intero lavoro parte dall'esigenza di contenere la soggettività e altre disfunzioni presenti nello svolgimento degli esami per dotare i docenti di strumenti che affianchino l'osservazione continua.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

Le distorsioni e i limiti nella valutazione

Nella situazione scolastica abituale, l'insegnante conosce ciascuno dei suoi alunni e può quindi dosare, sfumare le sue classificazioni in funzione di un effetto desiderato: da una parte si incoraggia sopravvalutando il lavoro, mentre altrove si dà prova di una eccezionale severità per dare uno choc che si spera salutare. In questi casi, l'insegnante agisce deliberatamente, in piena coscienza.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Questioni docimologiche. Voti e Valutazione

Le distorsioni e i limiti nella valutazione

Tra i primi a denunciare il problema si presenta De Landscheere (cfr. **stereotipi ed effetti alone**), tra i primi a discutere la problematica in Italia vi è Domenici (cfr. **I limiti delle prove di accertamento delle conoscenze**)

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Le distorsioni e i limiti nella valutazione

I limiti strutturali delle prove alterano il grado di affidabilità della rilevazione. Tra i più diffusi, e più studiati effetti in letteratura perché particolarmente pericolosi, vi sono:
effetti di alone, di contrasto, di stereotipia, profezia che si autoverifica (effetto Pigmalione) e quello della **distribuzione forzata dei risultati** formativi, pur dipendenti dalla strumentazione valutativa impiegata, sono prodotti soprattutto dal diffusissimo modello didattico che incardina le sue principali attività nella «trasmissione delle conoscenze e delle informazioni» e nel «controllo degli apprendimenti conseguiti dagli allievi».

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Le distorsioni e i limiti nella valutazione

Stereotipia

Per stereotipia, intendiamo una inalterabilità più o meno dichiarata, che si instaura nel giudizio formulato nei confronti dell'allievo.

La stereotipia deriva da una contaminazione dei risultati. Un lavoro mediocre predispone a pensare che lo sarà anche il secondo; se questo si verifica, la tendenza a dare un voto mediocre al terzo lavoro si accresce ancora, e così di seguito. Nel professore sovraccarico di compiti da correggere, la deformazione si produce tanto più facilmente.

Si avrebbe torto a credere che la stereotipia influenzi solamente le valutazioni a base dichiaratamente soggettiva (dissertazione, composizione di storia e, in generale, risposte che implicano un giudizio di valore). Essa colpisce anche esercizi «oggettivi» come il dettato ortografico.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Le distorsioni e i limiti nella valutazione

Effetto di alone
L'effetto di alone presenta un dichiarato carattere passionale. Spesso, si sopravvaluta-no le risposte di un alunno di bel portamento, dallo sguardo franco, dalla dizione gradevole. Tuttavia non bisogna generalizzare. Conosciamo professori che, per anti-conformismo, favoriscono una certa sciatteria o bizzarria che non sempre sono di buon gusto.

Anche la grafia può influenzare il correttore, sia per motivi di leggibilità, sia per motivi chiaramente affettivi.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Le distorsioni e i limiti nella valutazione

Effetto di alone

Consiste nell'alterazione del giudizio riferito a una specifica prestazione in forza dell'influenza esercitata dai precedenti giudizi. Questi si espando-no ben oltre il loro spazio originario, proprio come l'alone di una macchia, fino a caratterizzare, in modo impertinente, anche gli elementi di strutturazione della nuova valutazione. Accade cosi che l'apprezzamento di una prova finisca con il non rispecchiare la qualità reale di quella e solo di quella specifica prestazione presa in esame.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Le distorsioni e i limiti nella valutazione

Effetto di contrasto

Si può verificare soprattutto durante le interrogazioni orali, ma anche con la correzione dei compiti scritti a stimolo e risposta aperti. Consiste, come l'effetto di alone, in una soprastima o sottostima di una determinata prova, ma questa volta rispetto a standard di prestazioni ideali del docente, o, più frequentemente, rispetto a precedenti, contestuali o immediatamente successive prove di altri allievi.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Le distorsioni e i limiti nella valutazione

Effetto della distribuzione forzata dei risultati

Consiste nell'accettazione, non sempre implicita da parte di molti docenti, dell'ipotesi secondo cui gli esiti della formazione non possano non rispecchiare l'andamento della curva normale di molti fenomeni naturali, o degli errori accidentali delle misurazioni, ovvero non possano che distribuirsi secondo la famosa curva a campana di Gauss.

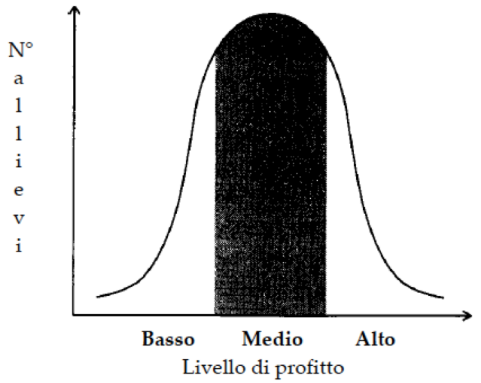


Fig. 3.1. La distribuzione «forzata» dei risultati scolastici.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Le distorsioni e i limiti nella valutazione

Effetto Pigmalione
È l'effetto edipico della profezia che si autoverifica. certe predizioni del successo o dell'insuccesso scolastico di ciascun allievo, fatte dai docenti sulla scorta di taluni elementi informativi disponibili, conseguono comportamenti verbali e non verbali spesso inconsapevolmente coerenti con quelle previsioni.

Le previsioni finiscono con l'orientare e indirizzare non solo gli atteggiamenti del docente, ma anche e persino quelli dell'allievo, fino a strutturare e consolidare le condizioni che di fatto facilitano la concretizzazione degli esiti delle loro ormai coincidenti aspettative.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Le distorsioni e i limiti nella valutazione

Effetto Pigmalione
È l'effetto edipico della profezia che si autoverifica. certe predizioni del successo o dell'insuccesso scolastico di ciascun allievo, fatte dai docenti sulla scorta di taluni elementi informativi disponibili, conseguono comportamenti verbali e non verbali spesso inconsapevolmente coerenti con quelle previsioni.

Le previsioni finiscono con l'orientare e indirizzare non solo gli atteggiamenti del docente, ma anche e persino quelli dell'allievo, fino a strutturare e consolidare le condizioni che di fatto facilitano la concretizzazione degli esiti delle loro ormai coincidenti aspettative.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Soggettività, oggettività e intersoggettività

La principale famiglia di distorsioni è sicuramente legata alla **soggettività** di chi valuta. Troppa letteratura (narrativa e filmica), oltre all'esperienza diretta, ci aiuta a ricordare quel docente che ha ‚piegato' la valutazione da un'altra parte rispetto alla nostra opinione, o quel momento nel quale elementi di discriminazione o di parzialità sono stati manifesti.

Le ricerche sull'affidabilità delle verifiche e sul controllo o contenimento della soggettività e del personalismo nella valutazione partono dal presupposto che la gran parte delle verifiche tradizionali non possono escludere questa dimensione.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Soggettività, oggettività e intersoggettività

Essere consapevoli del problema della soggettività e limitarne gli effetti è uno degli scopi della docimologia.

Si possono indicare tre dimensioni (Pellerey, 1994) che entrano a far parte del processo valutativo degli apprendimenti scolastici:
- ***dimensione soggettiva***
- ***dimensione oggettiva***
- ***dimensione intersoggettiva***

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Soggettività, oggettività e intersoggettività

Dette dimensioni spesso compresenti rimandano alle modalità attraverso le quali si giunge all'attribuzione di punteggi, voti o giudizi e sono fortemente legate al soggetto in quanto individuo (dimensione soggettiva) a criteri predefiniti e uniformi di valutazione (dimensione oggettiva) o a criteri discussi e condivisi da più persone (dimensione intersoggettiva).

Le due polarità soggettiva - oggettiva vanno rapportate alle diverse esigenze e ai contesti valutativi e agli specifici strumenti di verifica.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Approcci valutativi

M*isurazione* 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).

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

Valutazione

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 programma- zione 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

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 PTOF (art. 3 DPR n. 275/1999 e successive modifiche)
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

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), attraverso prove oggettive standardizzate di italiano e matematica (rif. normativi Direttiva 76 del 2009 e 74 del 2008) – Tale prova con il DLgs 62/2017 e D.M. 741/2017 esclude dalle prove d'esame la prova nazionale Invalsi che viene svolta nel mese di aprile e la partecipazione è requisito per ammissione alla prova conclusiva del I^ ciclo.

[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

Valutazione - Normativa in ambito scolastico

La valutazione è **espressione dell'autonomia professionale della funzione docente nella duplice esplicazione (individuale e collegiale)** da inquadrare nel contesto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Essa **ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico dell'allievo** secondo modalità e criteri fissati dal Collegio dei docenti in coerenza con il piano dell'offerta formativa.

(Gradini, 2018)

Valutazione

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).

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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).

Valutazione

Valutazione - Normativa in ambito scolastico

I Ciclo di istruzione – ESAMI DI STATO

Al termine della classe III^ del primo ciclo di istruzione scuola secondaria di primo grado gli alunni a seguito di scrutinio finale sono ammessi a sostenere l'esame di Stato per conseguire il diploma finale di I^ ciclo (cfr. D.Lgs. 59/2004).

[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

Valutazione - Normativa in ambito scolastico

II Ciclo di istruzione - ESAMI DI STATO

Con la Legge n. 425/1997 si è riformulata la disciplina degli Esami di Stato del II ciclo in anticipo rispetto al riordino dei cicli scolastici. L'obiettivo finale dell'Esame di Stato è quello di rendere più sicura la valutazione del profitto raggiunto dal candidato (che devono accedere all'Università, alla formazione superiore e al mondo del lavoro). Con L. 1/2007 e DPR 323/1998 gli esami di stato si sostengono al termine del corso di studi di scuola secondaria di secondo grado.

[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

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*

Valutazione

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)

Valutazione

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 curricolo generale rispetto ai bisogni degli alunni di una specifica classe (Da Re, 2013, 103).

Valutazione

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).

Valutazione

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)

Valutazione

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 equilibro 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

Valutazione

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).

Valutazione

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).

Valutazione

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)

Valutazione

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

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

Valutazione

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

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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]

Valutazione

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.

Valutazione

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]

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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]

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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]

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

Modello esperienziale di Pfeiffer & Jones

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

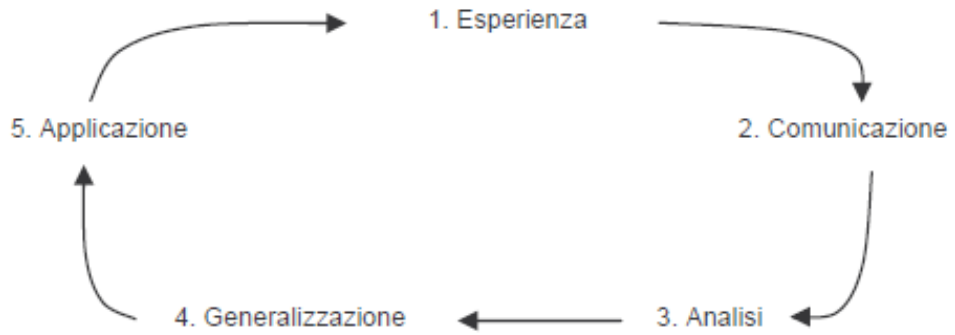


Fig. S2 - Confronto tra il modello di Pfeiffer e Jones e di Le Boterf

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 Trinchero 2006)

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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).

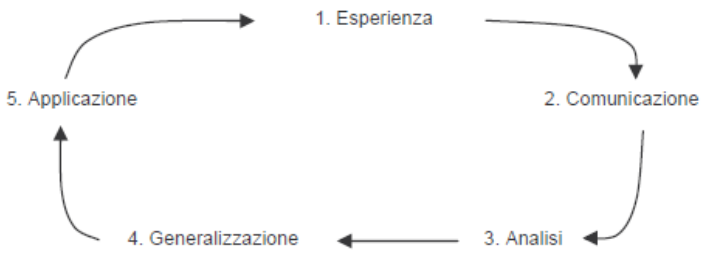


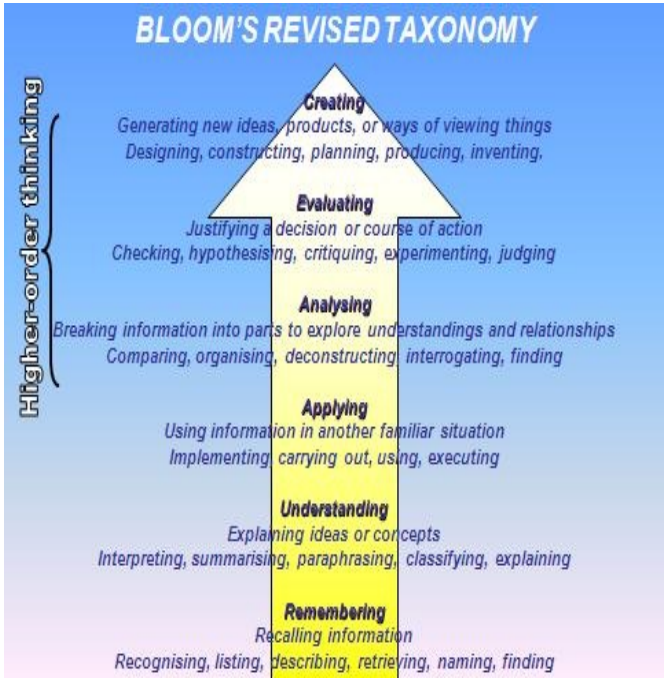
Fig. S3 - Possibilità valutative in percorsi di attività strutturati secondo il modello di Pfeiffer e Jones

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 Trinchero 2006)

Valutazione

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



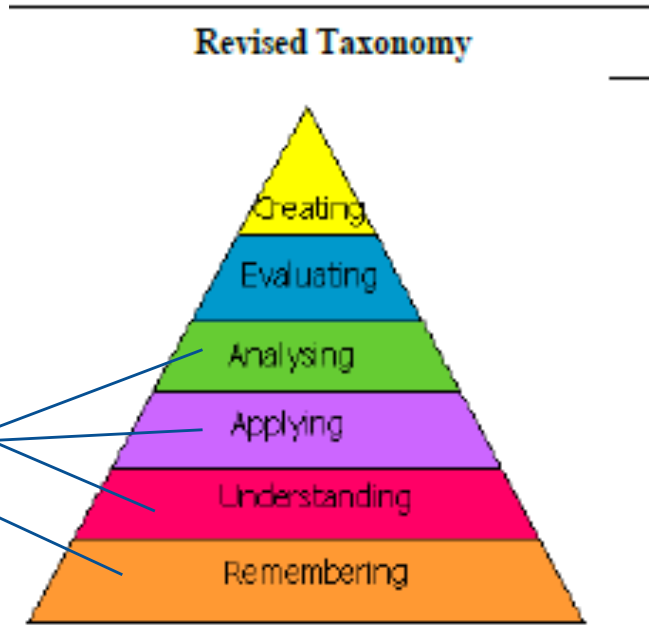
Propongono una revisione della tassonomia
di Bloom basata su una matrice processi/contenuti.
La visione della competenza in questo
modello appare come "mobilitazione
di un insieme di componenti presenti nel soggetto"
Dalle conoscenze fattuali (tipiche di processi
cognitivi quali ricordo, memoria) alle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

Valutazione

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



Trinchero, 2006

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Esemplificazione sul 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 (Eseguire, 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	Eseguire 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.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

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-Eseguire 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-Eseguire Dimensioni di conoscenza= concettuale; procedurale, fattuale	Saper risolvere le potenze con numeri interi, con esponente negativo	

Valutazione

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

Valutazione

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)

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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

Valutazione

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).

Valutazione

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).

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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

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).

Valutazione

Modelli che guidano la valutazione

La scelta di specifiche prove di esame, l'individuazione di criteri comuni per la correzione o valutazione dei risultati, l'utilizzazione di scale di misura comprensibili e condivisibili tra docenti sono dipendenti dal tipo di valutazione che si sta adottando.
Le funzioni di valutazione esplicitano il rapporto tra le prove di verifica e i livelli di misurazione.
L'espressione "processo di valutazione" sta ad indicare personali opinioni e convinzioni sulla valutazione, modelli mentali, rappresentazioni, , le visioni del mondo e della scuola etc.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Modelli che guidano la valutazione

Accanto alle esperienze e ai modelli valutativi del docente vi sono anche altre dimensioni che concorrono all'attribuzione di voti e nella rilevazione e regolazione dei processi di apprendimento.

-le competenze didattico e metodologiche del docente (es. utilizzo diversificato delle prove di verifica)

-il livello di informazione che il voto si propone (agli studenti, ai genitori, a livello di scuola)

In campo pedagogico-didattico sono identificabili forme (paradigmi o modelli) differenti, spesso coesistenti e almeno parzialmente sovrapponibili sul piano teorico e metodologico.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Modelli che guidano la valutazione

De Ketele (1993) ha costruito un quadro di riferimento dei paradigmi che si sono sviluppati nella teoria della valutazione (dai modelli più tradizionali basati su voti e giudizi, modelli basati su misurazioni docimologie, ad approcci sociologici, a quelli centrati su obiettivi etc.).
Alcuni modelli sono combinabili tra loro, altri sono opposti.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Modelli che guidano la valutazione

modello tradizionale-intuitivo (valutazione sincretismo, legato alla persona del valutatore - che rivendica essere la persona più portata per misurare le prestazioni degli allievi)

modello docimologico - orientato a fedeltà e affidabilità della valutazione e delle sue espressioni in voti o misurazioni.

modello sociologico - la valutazione assume ruolo nel sociale (le valutazioni formali non sono mai indipendenti dalle valutazioni informali e implicite che si formano nei contesti classe).

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Modelli che guidano la valutazione

modello per obiettivi/padronanze - valutazione consiste nel confronto tra la prestazione e degli obiettivi fissati, valutazione avviene al termine del processo per verificare quali studenti abbiano raggiunto gli obiettivi.

formativo/differenziato - valutazione come regolazione retroattiva per progettare attività di recupero, per diagnosticare e integrare le attività di insegnamento/apprendimento

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Modelli che guidano la valutazione

modello su decisioni e integrazione - (m. di Stufflebeam 1980 et al.) centralità valutazione del contesto, degli input, dei processi e prodotti (CIPP), centrato sulla decisione in situazione - si veda il modello di De Kekele "pedagogia dell'integrazione";

consumatore - (m. di Scriven, 1983) riconosce la valutazione sommativa tramite valutatori esterni;

modello sul cliente/rispondente - (m. di Stake, 1967, 1975) valutatore raccoglie le informazioni, analizza le conseguenze, fornisce una comprensione della situazione per migliorare il processo ;

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Modelli che guidano la valutazione

modello economico (accountability) - si riferisce alla variabilità delle acquisizioni degli alunni e di altre condizioni che consentirebbero delle macro-valutazioni sui sistemi formativi

regolativo - ogni valutazione è un mezzo di regolazione all'interno di un sistema di formazione (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1979)

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

I^ questione Funzioni della valutazione

La valutazione a scuola serve a rendere evidente l'andamento della didattica e dell'istruzione. La raccolta degli elementi informativi è finalizzata al monitoraggio dei processi.

Non tutto e non sempre può e deve rientrare in un processo valutativo, altrimenti la valutazione da mezzo si trasforma in fine perdendo di vista le finalità educative.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

II^ questione rapporto tra fasi della valutazione

rilevazione
misurazione
giudizio
valutazione complessiva
Spesso in ambito scolastico in particolare i termini misurazione e valutazione sono spesso confusi o antagonisti.

Termine ***MISURAZIONE*** **= rilevazione, accertamento, verifica che permette di quantificare determinati elementi (**implicita una qualche unità di misura; approccio tendenzialmente quantitativo)

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

II^ questione rapporto tra fasi della valutazione

Termine ***VALUTAZIONE*** **= complesso processo di sintesi che porta a dotare di valore gli atti educativi.** Nel termine non si richiamano unità di misure ma si rimanda a veri e propri giudizi (dare valore a differenti tipi di informazioni: prove, compiti, osservazioni sistematiche e non, annotazioni, descrizioni etc.).

Valutazione si esprime attraverso voti o indicazioni di natura oggettiva, o con forte incidenza soggettiva, oppure attraverso giudizi finali e sommativi. Quando si raccolgono i giudizi una serie di verifiche di natura diversa, produciamo valutazioni (sintesi qualitative) a volte non supportate da elementi di misura.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

questioni terminologiche MISURARE vs. VALUTARE

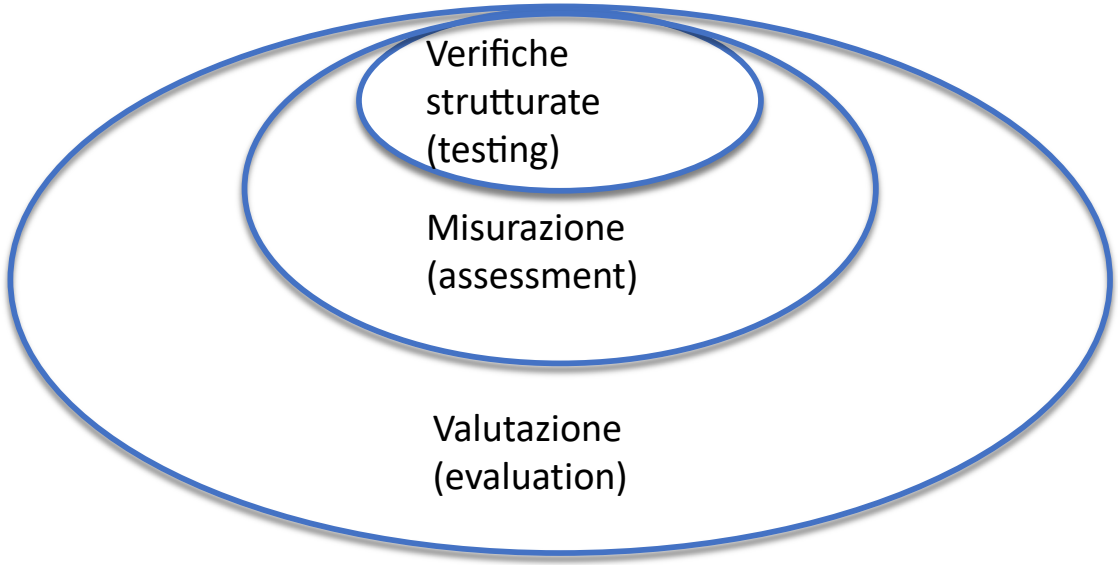
Con i verbi misurare e valutare si indicano due azioni distinte anche se connesse.
La misurazione consiste nell'acquisizione ordinata di informazioni sugli apprendimenti degli allievi.
Con la valutazione si dà vita ad un processo più complesso dal punto di vista educativo perché si esprime un giudizio sulla base delle informazioni ricavate e ogni giudizio intercetta la sfera personale dell'allievo. L'atto del valutare consiste nell'interpretare alla luce di criteri prefissati, i risultati di un accertamento misurativo.
Non c'è valutazione se non c'è misurazione, ma la sola misurazione non può essere confusa con la valutazione.

rif. Castoldi M., Chiosso G. (2016). Ripensare la valutazione, in Id. Quale futuro per l'istruzione, Pedagogia e Didattica per la scuola, Firenze, Mondadori Univ. p 231.

Valutazione

Misurazione e valutazione non si escludono ma si integrano.

La misurazione nasce dalle valutazioni e in essa confluisce (es. *il test non valuta, misura,* Visalberghi, 1955)

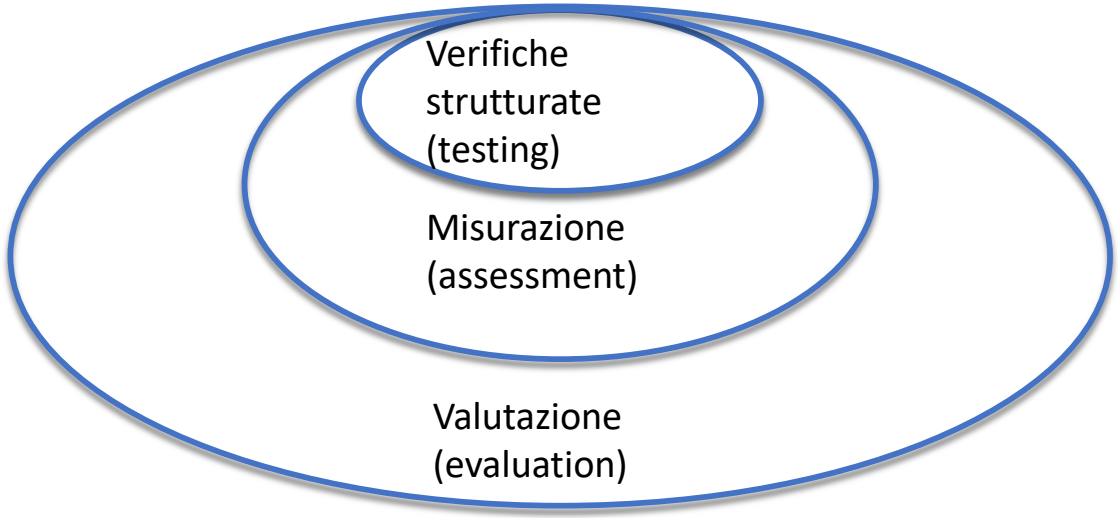


rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Gatullo (1984) propone queste definizioni:

- misurazione è da intendersi l'accertamento del raggiungimento di obiettivi educativi;
- valutazione è da intendersi il giudizio sui risultati della misurazione;



rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

III^ questione rapporto strumenti di verifica e funzioni valutative

Gli strumenti di verifica variano in funzione della valutazione e del contesto didattico nel suo complesso.

esempio per valutare con funzione "certificativa" si avrà bisogno di strumenti atti a tale scopo (es. test oggettivi, standardizzati) rispetto a colloqui o espressioni orali.

Domenici (1993) sintetizza la necessità di flessibilità nella valutazione con la *regola aurea in campo docimologico*: **per ogni funzione e/o obiettivo specifico della valutazione va impiegato uno strumento di verifica omologo o congruente con quella funzione e/o obiettivo.**

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

IV^ questione voti e livelli scolastici

L'uso, la centralità dei voti e delle misurazioni è in stretta relazione con la *funzione sommativa e certificativa* della valutazione, si ricorre alla scala dei voti per rispondere alla funzione di verifica finale e accertamento conclusivo.
L'uso dei voti aumenta con il crescere della scolarità e presenta particolari "tensioni" soprattuto nel passaggio tra i diversi livelli/cicli scolastici (in particolare la scuola secondaria di II* grado o università, meno nella Primaria e secondaria di I* grado).

Necessità di un ***raccordo docimologico*** (in senso verticale) nella valutazione come prerequisito e obiettivo di continuità scolastica e formativa (Benvenuto, Natoli, 2000).

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Cosa valutare

1.Profitto scolastico = accertamento del raggiungimento di un progresso rispetto a un punto di partenza (interessato a rilevare crescita rispetto ad un punto di partenza) - valutazione disciplinare

2. Padronanza/Competenza = verifica acquisizione di saperi utili anche in contesti extrascolastici (es. sapere scrivere) - valutazione dei saperi

3. **Conoscenze**= accertamento di concetti, fatti, nozioni (memorizzazione di contenuti di studio; secondo la categorizzazione di Bloom memorizzazione, riconoscimento, identificazione di dati o fatti)

Prestazione = accertamento di prove che attivano prestazioni (comprensione e applicazione delle conoscenze in contesti specifici o disciplinari)

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Cosa valutare

4. **Standard** = quella che permette di selezionare, discriminare chi ha raggiunto un determinato livello (competenze standard), soglia di accettabilità (cut-off-point)
Progresso = basata su criteri di progressività va a rilevare il continuum di quegli apprendimenti che portano al raggiungimento o meno di una competenza (es. certificazione informatica ecdl, certificazione linguistica ALTE…)

5. **Formativa** = valutazione formativa è quella che da forma agli apprendimenti, serve a regolarne gli obiettivi, i tempi, le modalità, individua punti di forza e debolezza nel percorso apprenditivi **-**
Valutazione formatrice = confronto tra percezione che si ha di una competenza/conoscenza e verifica effettiva
Valutazione Sommativa = al termine di un processo di insegnamento come somma dei risultati ottenuti (verifica del profitto, verifica delle competenze raggiunte)

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Quando valutare

La valutazione di obiettivi prestabiliti assume contorni diversi se compiuta in momenti diversi dell'azione didattica

Valutazione Continua = quella che l'insegnante e lo studente svolgono durante l'intero ciclo scolastico (compiti, esercitazioni etc. valutati utilizzando vari sistemi di voto o giudizio; tipo di valutazione ad ampio spettro (tramite test, forme scritte, orali, individuale, di gruppo).

Valutazione discreta = o puntuale quando è rivolta ad un unico elemento o un determinato aspetto (es. un compito in classe; le prove finali; non conta ciò che si è fatto precedentemente, si registra ciò che lo studente sa fare in quel momento).

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Quando valutare

La valutazione nei diversi momenti riverse funzioni differenti (Vertecchi, 1984)
valutazione svolta inizio del percorso si definisce iniziale/di ingresso, serve a verificare la situazione di partenza (permette di individuare non solo lo status conoscitivo degli studenti, ma anche impostare azioni didattiche compensative/integrative).

valutazione svolta durante il processo di insegnamento/apprendimento essa rileva informazioni in itinere per poter rimodellare il percorso

valutazione che si svolge al termine di un segmento formativo (lezione, unità, modulo, corso) e la chiamiamo finale dovrebbe sintetizzare il percorso (sommativa) e il raggiungimento o meno di determinati livelli predefiniti di competenze (certificativa) eventualmente fornendo indicazioni predittive (prognostica)

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Quando valutare

La misurazione degli apprendimenti degli studenti fornisce una serie di indicazioni indirette sull'efficacia dell'insegnamento, al raggiungimento di obiettivi, di validità/coerenza complessiva (necessità a volte di ridimensionare obiettivi curricoli; cfr. Perrenoud, 2002)

analisi di coerenza (Scriven, 1967) tra
a.obiettivi di contenuto dell'insegnamento
b.obiettivi e strumenti di valutazione
c.contenuto e strumenti della valutazione

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

Quando valutare

Formale Informale (accertamento situazione in ingresso)	Informale (rapporto quotidiano che l'insegnante ha con l'allievo)	Formale (certificazione)

Iniziale o in ingresso (carattere diagnostico)

Continua o in itinere (monitoraggio azione formativa)

Finale giudizio di due tipi:

interno - relativo alla efficacia dell'azione formativa

esterno - comunicativo certificativo profitto raggiunto

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

Come valutare

Vi sono una molteplicità di approcci alla valutazione e che andrebbero rapportati alle funzioni della valutazione

valutazione riferita alla norma/criterio (normative; criteriali)

valutazione diretta/indiretta

valutazione soggettiva/oggettiva

valutazione tramite liste di controllo/scale di punteggio

valutazione impressionistica/criteri

valutazione olistica/analitica

valutazione di categorie/di serie

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

Chi valuta

Il chi valuta ha a che fare con le responsabilità.

quando un giudizio sugli apprendimenti è espresso dall'insegnante o da un esaminatore siamo di fronte ad un processo di *"eterovalutazione"*,

quando è compiuto dallo studente sui propri apprendimenti si parla di *"autovalutazione"*.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Questioni docimologiche. Funzioni, forme e tempi delle verifiche

Chi valuta

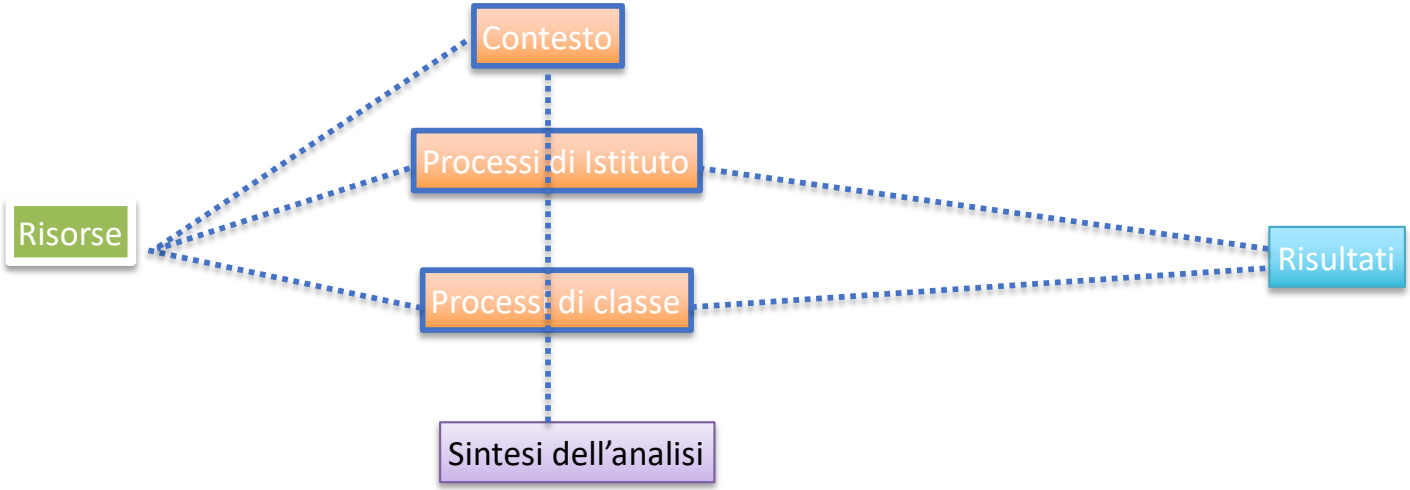
Chi formativo	Chi sommativo
Interna docente: eterovalutazione (singolo) collegiale (classe, scuola) Interna studente: autovalutazione (singolo)/valutazione tra pari (gruppo)	Interna docente: eterovalutazione (singolo) collegiale (classe, scuola) Esterna docente: commissioni Interna studente: autovalutazione

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Gli ambiti della valutazione

La verifica degli apprendimenti è solo una delle dimensioni della valutazione di un sistema scolastico. Tra i molteplici modelli di analisi dei sistemi scolastici quello proposto da Scheerens - CIPP (contesto, input, processi prodotti) sembra trovare interesse.



rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

Le funzioni della valutazione

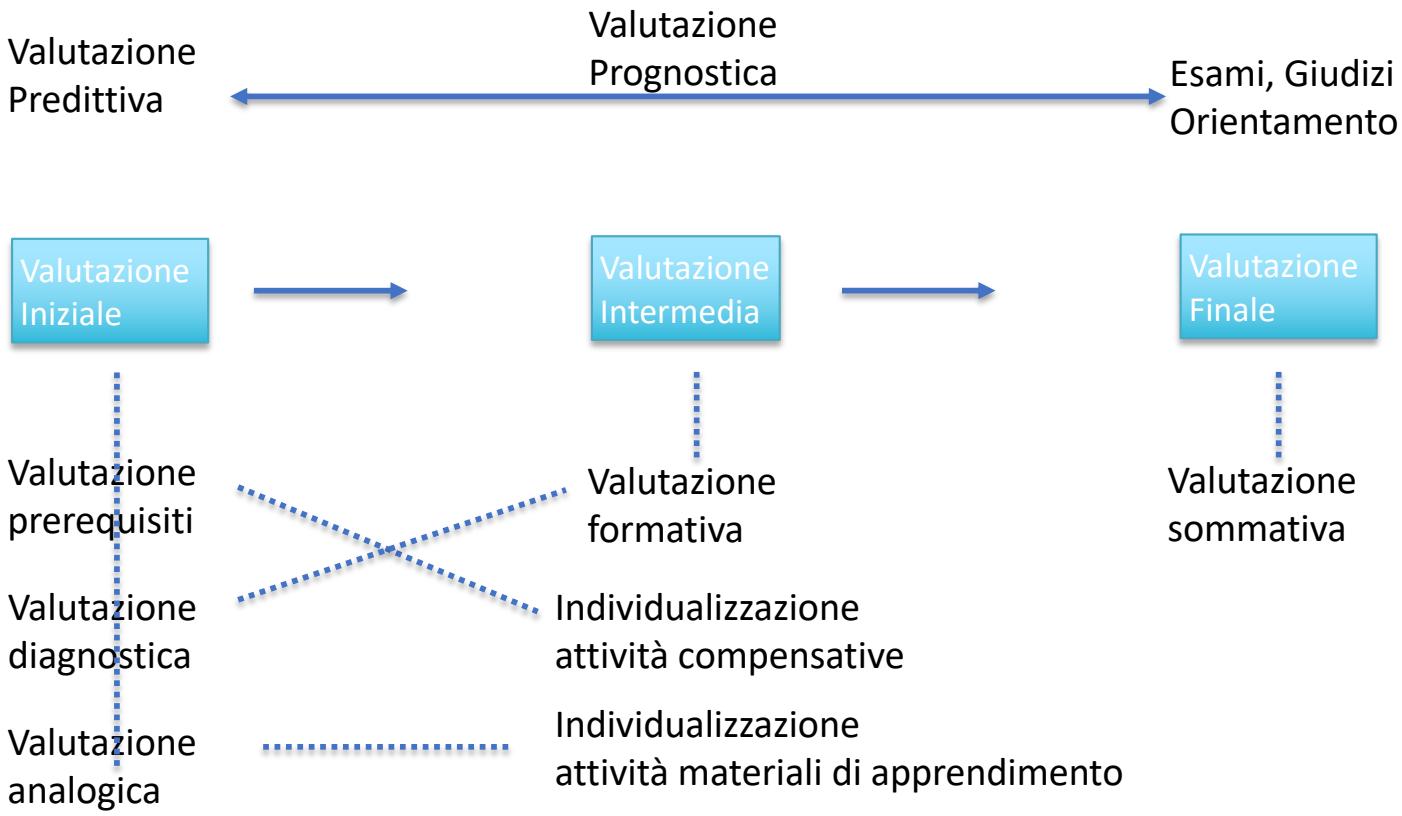
Nel dibattito sulla valutazione accade spesso di trovarsi delle contrapposizioni tra una funzione e l'altra della valutazione (es. valutazione formativa viene opposta a quella sommativi, una sarebbe buona perché non discriminante, l'altra cattiva perché discriminante).

I vari aspetti della valutazione sono ugualmente necessari, perché rispondono ad esigenze diverse della didattica. Il problema è quello di qualificare la pratica della valutazione, perché si possa disporre di informazioni utilizzabili dai fini della attività didattica e di insegnamento.

rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

Valutazione

Le funzioni della valutazione



rif. Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

Quadro di sintesi sulla valutazione e le procedure a scuola

Uso di strumenti e procedure di valutazione						
Prove	**Primaria**		**Secondaria I Grado**		**Secondaria II Grado**	
	Uso	non uso	Uso	non uso	Uso	non uso
Interrogazioni programmate	34,6		22,9		25,9	
Interr. non programmate	51,1		57,7		62,3	
Relazioni orali concordate	35,6		34,6		19,9	
Relazioni scritte individuali	46		41,4		32,9	
Relazioni scritte di gruppo	27,5		16,7		10,6	
Prove scritte tradizionali	81,7		75		74	
Saggi brevi	42,9		39,6		29,8	
Test profitto di insegnanti	41,5		39,3		48,1	
Test profitto libri	33,9		39,4		29,1	
Test profitto istituti specializzati	7,1		3,4		5,2	
Annotazioni sul comportamento	59		59,9		22,5	

rif. Cavalli (2000)
cit in Benvenuto G., (2003). Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia. Roma: Carocci, p. 102

Valutazione

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).

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 affinchè 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).

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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…)

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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…)

Valutazione

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. compentenze 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

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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.

Valutazione

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)*.

Valutazione

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]

Valutazione

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]

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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	Apre un motore di ricerca e cerca i termini "diagramma", "cartesiano", "fisica".	Apre un motore di ricerca e cerca i termini "diagramma cartesiano", "modelli matematici", "fisica". Scorre 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.

.

(Trinchero, p. 43, in Careglio, 2013).

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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]

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

UTILIZZARE RUBRICHE DI VALUTAZIONE

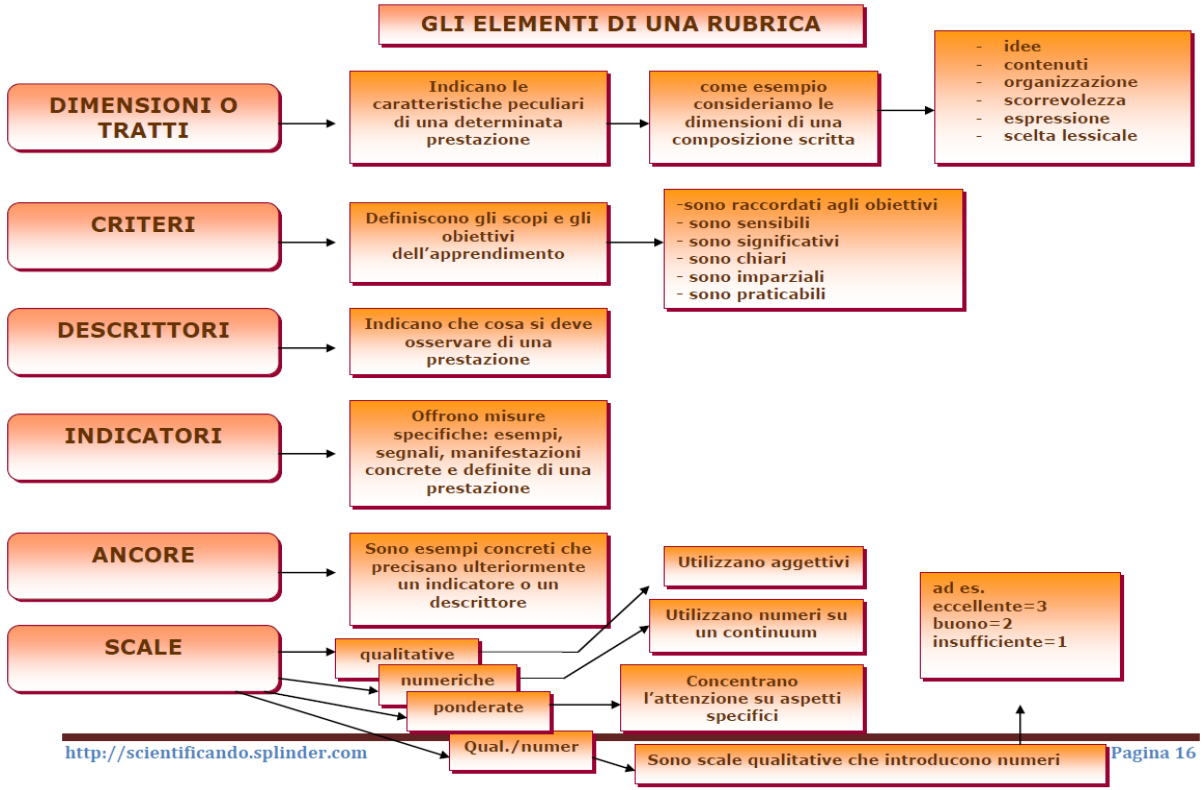
Le rubriche possono essere anche distinte in riferimento alla "analiticità" dell'oggetto di valutazione in "olistiche" (funzionali a fornire un'idea complessiva della qualità della prestazione dello studente) e rubriche "analitiche" funzionali ad articolare le diverse dimensioni della prestazione nei 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

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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.



Tratto da Ruberto A., La valutazione autentica e le rubriche di valutazione

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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 A2.1 Termine della classe prima della scuola secondaria di primo grado	… 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: • produce una relazione su ciò che fa (leggendo da appunti scritti) / su un'indagine svolta nella classe / nella scuola.	… una storia; … una relazione.	1) **Competenze e strategie: come possono essere descritte dall'insegnante** L'allievo è capace di: • pronunciare brevi frasi, accentandole in modo appropriato (*competenza fonologica*, *ibidem*, pp. 143-4); • usare un'intonazione appropriata al proprio scopo comunicativo (*competenza fonologica*, *ibidem*); • accompagnare la comunicazione verbale con gesti ed espressioni facciali per mantenere viva la comunicazione (*competenza pragmatica*, *ibidem*, pp. 150-9); • utilizzare gli elementi linguistici appresi, reimpiegandoli in contesti simili a quelli che già conosce (*competenza lessicale e grammaticale*, *ibidem*, pp. 136-42);

Valutazione

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

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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.

Valutazione

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)

Valutazione

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).

Valutazione

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).

Valutazione

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).

Valutazione

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).

Valutazione

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.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

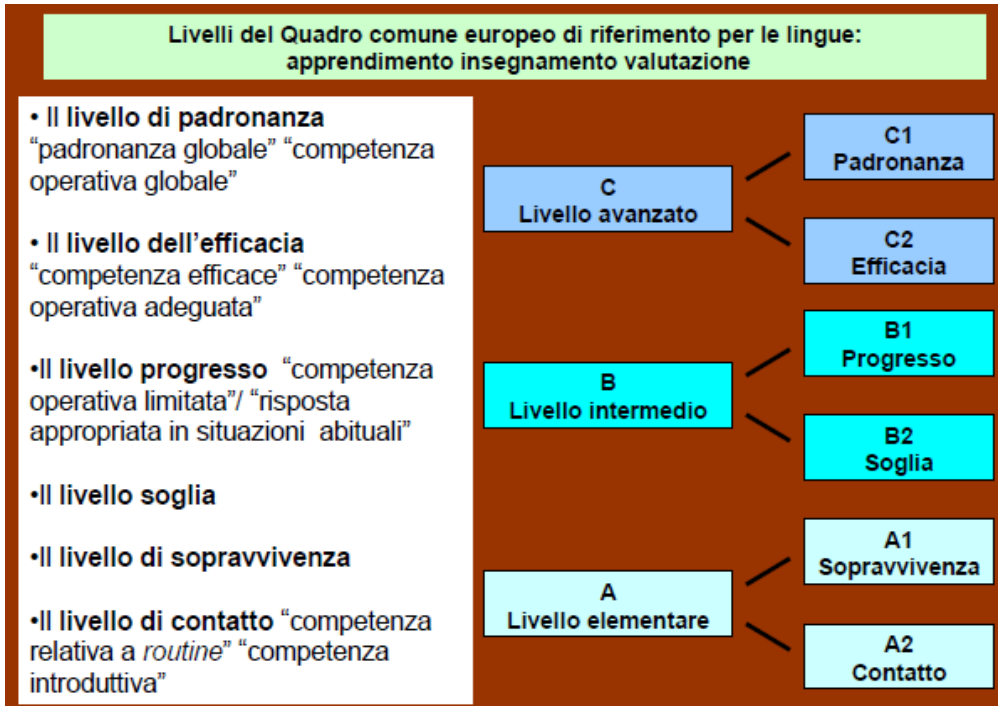
Livello 5 più di 625 punti		
Individuare informazioni	**Interpretare il testo**	**Riflettere e valutare**
Localizzare, ed eventualmente ordinare o integrare, più informazioni non immediatamente evidenti, alcune delle quali possono trovarsi al di fuori del corpo principale del testo. Inferire quali, fra 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.		

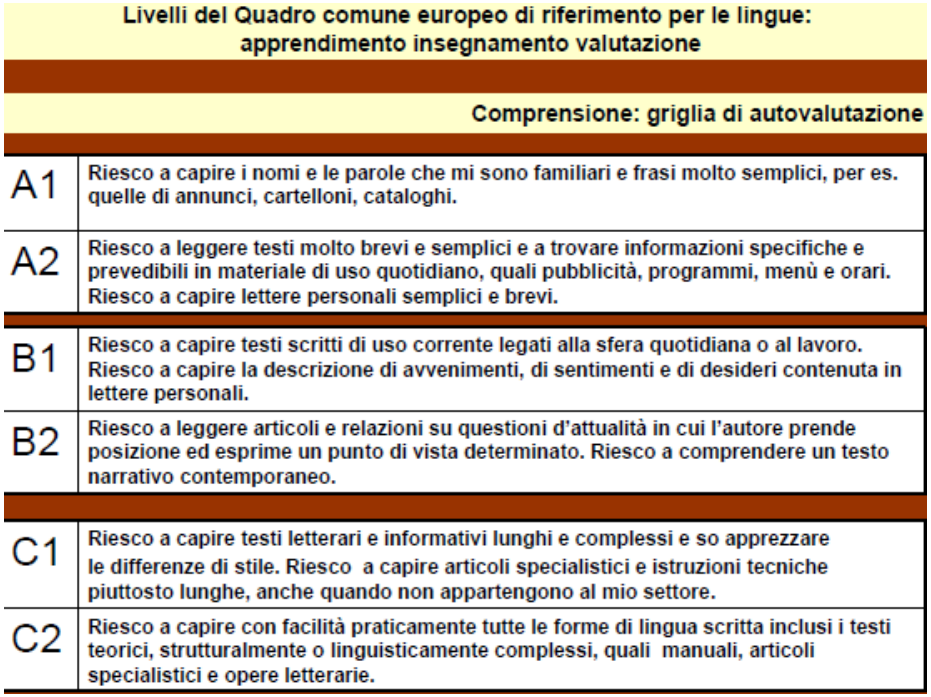
Descrittori tratti da Ocse-Pisa

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE





Livelli competenze linguistiche e descrittori

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

VALUTAZIONE DELLA PROVA SCRITTA DI LINGUA STRANIERA

COMPRENSIONE 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

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

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

Criteri 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 espressione 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.

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

Valutazione per la **lettera:**

Livelli	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

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

DALLE RUBRICHE ALLA VALUTAZIONE

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 raccolta e del linguaggio utilizzato, elaborazione di idee e proposte innovative, assunzione di responsabilità ulteriori.

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

A) QUESTIONARIO	**INDICATORI**	*B) LETTERA*
1) CONOSCENZA STRUTTURE		1) PRESENTAZIONE FORMALE
2) CONOSCENZA LESSICO		2) CONOSCENZA STRUTTURE
3) COMPRENSIONE DEL TESTO		3) RICCHEZZA E PROPRIETA' LESSICALE
4) CORRETTEZZA ORTOGRAFICA		4) PERTINENZA DEL CONTENUTO IN RAPPORTO ALLA TRACCIA
5) CAPACITA' DI RIELABORAZIONE		5) RICCHEZZA DEL CONTENUTO

ALUNNO : _____ *Classe :* _____ *Data :* _____

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 ❑ da 16 a 18 —> voto 9 ❑ da 14 a 15 —> voto 8 ❑ da 11 a 13 —> voto 7 ❑ da 8 a 10 —> voto 6 ❑ da 5 a 7 —> voto 5 ❑ fino a 4 —> voto 4 ❑		

Giancarlo Gola

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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
La rubrica è costituita secondo -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 del livelli **Si accosta alla "fase previa"/in itinere – e alla "dimensione oggettiva della valutazione"**	La rubrica secondo questo modello si elabora secondo indici di competenza: -Fattori personali (risorse come intuizione, processi logici, analisi) -Livelli di padronanza delle conoscenze e abilità - Riferimento alla situazione -Relazione al compito (autentico) **Si accosta alla "fase formativa" e alla "dimensione trifocale della valutazione"**

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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^ (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.)

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

ELABORAZIONE DI UNA RUBRICA

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

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					

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

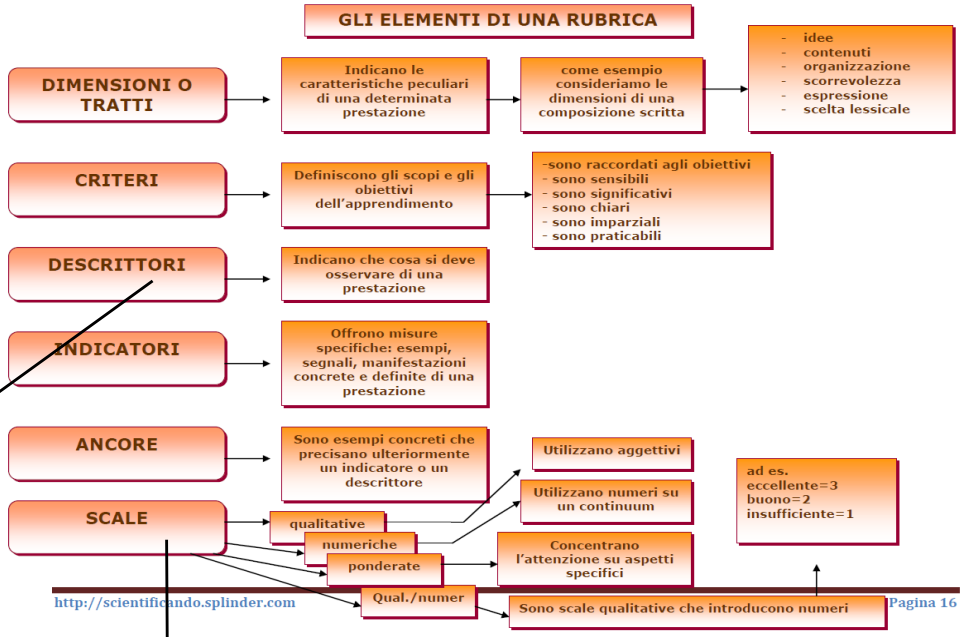
Stabilire anche il tipo di valutazione della prova (previa, formativa, accertativa/finale ecc.)

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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			

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Valutazione

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.).

Valutazione

Autovalutazione dello studente

-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 partecipe 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

Valutazione

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.

[cfr. Novello A. 2014. La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola Dalla teoria alla pratica Ed. Ca'Foscari, Venezia]

Bibliografia di riferimento della lezione:

Bonaiuti G,, Calvani A., Ranieri M. (2016), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci.

Castoldi M., Chiosso G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione. Pedagogia e didattica per la scuola*, Firenze, Mondadori Università.

Castoldi M. (2016). Didattica Generale. Milano, Mondadori Università.

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.

Chiosso G. (2018). *Studiare Pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Firenze, Mondadori Università.

Fiorin I. (2017). La sfida dell'insegnamento. Firenze, Mondadori Università.

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

Gardini A. (2018). Concorso a cattedra 2018. Legislazione scoalstica, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore.

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

Hattie J. (2016). Apprendimento visibile. Insegnamento efficace. Trento, Edizioni Erickson

Tessaro F. (2016). Corso di didattica. Università Ca' Foscari Venezia – Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, Venezia (dispensa non pubbl.).

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE

Giancarlo Gola

Insegna Metodologie e Tecnologie Didattiche, Tecnologie della Conoscenza presso l'Università degli Studi di Bologna, Metodologia della Ricerca Educativa presso la Libera Università degli Studi di Bolzano e presso Università Juraj Dobrila di Pola (Croazia).

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***