

Gabriella Agrusti e Ira Vannini

VALUTARE GLI APPRENDIMENTI NELLA SCUOLA PRIMARIA

Metodologie e materiali per la valutazione
in ingresso, in itinere e finale



- APPROFONDIMENTI
- MATERIALI
- STRUMENTI EDITABILI
- GLOSSARIO

COLLANA GUIDE PROFESSIONE INSEGNANTE

Gabriella Agrusti - Ira Vannini

VALUTARE GLI APPRENDIMENTI NELLA SCUOLA PRIMARIA

Metodologie e materiali per la valutazione
in ingresso, in itinere e finale



- APPROFONDIMENTI
- MATERIALI
- STRUMENTI EDITABILI
- GLOSSARIO

Com'è fatta la guida	6
Prefazione	9
Un quadro sintetico sulla normativa per la certificazione degli apprendimenti nella scuola primaria	10

SEZIONE 1 - VALUTARE GLI APPRENDIMENTI NON È QUESTIONE DI INTUITO

CAPITOLO 1 - CHE COSA SI VUOLE VALUTARE	12
La progettazione didattica e la valutazione degli apprendimenti	13
Il confronto collegiale per progettare e valutare	14
Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (INC) punto di riferimento per orientare la progettualità	15
Progettare il curricolo per competenze per valutare apprendimenti significativi	16
Competenze, traguardi, obiettivi: facciamo un po' di chiarezza	19
La valutazione: una questione di <i>allineamento</i>	22
CAPITOLO 2 - RACCOGLIERE INFORMAZIONI "CON MISURA"	24
"Misurare attentamente" prima di esprimere giudizi	25
Rilevare i dati in modo valido e affidabile per valutare bene	29
Misurare attraverso le prove di profitto	31
Misurare attraverso l'osservazione del comportamento	34
Costruire e analizzare prove autentiche e prove di realtà	37

SEZIONE 2 - VALUTARE PER PROMUOVERE APPRENDIMENTO: PERCHÉ, QUANDO E COME

CAPITOLO 3 - PERCHÉ VALUTARE	42
Le tante funzioni della valutazione	43
Valutare per orientare la didattica e documentare l'apprendimento	46
La valutazione d'istituto e i dati sugli apprendimenti	50
Superare la logica "usa e getta": costruire e validare prove per l'istituto	50
Costruire archivi docimologici di istituto	54
Valutare collegialmente per decidere il miglioramento	55

CAPITOLO 4 - LA VALUTAZIONE DIAGNOSTICA	57
Il punto di partenza per la valutazione.....	58
Analizzare saperi e abilità all'inizio di un percorso didattico.....	60
L'individualizzazione e la personalizzazione.....	62
Le pratiche da attuare per una valutazione diagnostica.....	65
La valutazione in chiave inclusiva.....	67
CAPITOLO 5 - LA VALUTAZIONE FORMATIVA	69
Che cosa vuol dire usare una valutazione formativa.....	70
Il feedback formativo: caratteristiche e utilizzo.....	73
La valutazione formativa promuove il gruppo classe.....	76
La valutazione tra pari e l'autovalutazione.....	77
Quando progettare attività di valutazione tra pari e autovalutazione.....	79
Progettare la valutazione tra pari e l'autovalutazione.....	79
CAPITOLO 6 - LA VALUTAZIONE SOMMATIVA DI BILANCIO ALLA FINE DI PERCORSI DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO	82
Valutare: che responsabilità!.....	83
La differenza tra feedback e giudizio.....	83
Il mito del merito nella valutazione.....	85
Per valutare serve un motivo.....	87
Far riuscire, far fallire. L'eterno dilemma della sufficienza.....	88
Stabilire un criterio per valutare o confrontare gli alunni tra loro.....	90
Valutare per esprimere un giudizio: percorsi brevi, percorsi lunghi.....	93
Esprimere un giudizio: che cosa non può mancare.....	94

SEZIONE 3 - STRUMENTI OPERATIVI

Come impostare il confronto collegiale sulle procedure di valutazione.....	96
Come formulare gli obiettivi didattici specifici (o operativi).....	102
Come costruire e validare un test di profitto.....	108
Prove di profitto per classi parallele: procedure di lavoro tra docenti.....	116
Come costruire e correggere prove aperte e semi-strutturate.....	122
Come osservare e valutare un colloquio orale.....	130
Come costruire e analizzare le prove autentiche.....	138
Come costruire e utilizzare una prova formativa veloce.....	144

Come riprogettare dopo la valutazione.....	148
Come usare le prove Invalsi per fare didattica.....	154
Come valutare e confrontare i gruppi.....	158
Come scrivere una valutazione formativa veloce e sostenibile.....	164
Dare e ricevere feedback.....	168
Procedure per organizzare la <i>peer-reviewing</i> nella valutazione.....	171
Come esprimere un giudizio di fine periodo.....	174
Bibliografia.....	181
Ambiente online: indice delle risorse.....	187
Codice univoco e istruzioni per lo scaricamento.....	192

● I simboli presenti nella guida



APPROFONDIMENTO

Fornisce informazioni più approfondite rispetto a tematiche trattate nel testo, ma delle quali il lettore potrebbe voler conoscere ulteriori dettagli, andando più "in profondità".



RIFLETTIAMO INSIEME

Presenta una sintesi di quanto esposto contribuendo a focalizzare l'attenzione sui concetti fondamentali da tenere a mente.

GLOSSARIO



Contiene la spiegazione del significato di un termine o di un'espressione specialistica utilizzata nel testo. Disponibili anche nel glossario online.

ATTENZIONE



È un "segnale di avvertimento" che esorta il lettore a concentrarsi su un determinato aspetto.

ESEMPIO

Illustra casi o situazioni di "vita a scuola" per fornire una traduzione operativa dei concetti presentati.

Tipologie di contenuto presenti nell'ambiente online al quale si accede con codice univoco



- **APPROFONDIMENTI/ PER SAPERNE DI PIÙ**
- **MATERIALI**
- **STRUMENTI EDITABILI**
- **GLOSSARIO**

PER SAPERNE DI PIÙ sui contenuti trattati nelle prime due sezioni e che possono essere utili per approfondire alcuni snodi tematici;

MATERIALI sotto forma di tabelle e schemi presentati nelle prime due sezioni e forniti in formato stampabile;

STRUMENTI EDITABILI prove e procedure presentate nella sezione 3, in formato pdf editabile pronte per la somministrazione o utili in base al contesto di riferimento;

GLOSSARIO contenente tutti i termini fondamentali per acquisire un lessico specifico.



Cara lettrice, caro lettore, con questa pubblicazione intendiamo ampliare la collana Guide, destinata alla professione insegnante, con una proposta editoriale centrata sul tema della Valutazione, argomento chiave nei processi di insegnamento-apprendimento, da sempre dibattuto e negli anni oggetto di vari cambiamenti.

Partendo dal presupposto che la valutazione è un processo che non si esaurisce nella formulazione finale di un giudizio (sia esso sintetico o descrittivo) e consapevoli della necessità degli insegnanti di adeguarsi alle disposizioni ministeriali, abbiamo ritenuto utile affrontare questo tema iniziando da quelli che sono i suoi pilastri fondanti per giungere poi alla descrizione degli strumenti utilizzabili in relazione alle diverse funzioni attribuite alla valutazione.

L'intento è stato quello di realizzare una guida base dove metodi e strumenti sono intesi come gli "attrezzi del mestiere" di cui gli insegnanti possono disporre quando devono implementare un processo valutativo integrato con la progettazione didattica.

Pertanto, insieme alle autrici abbiamo impostato un percorso che – a partire dai riferimenti metodologici che guidano l'adozione di pratiche valutative solide – si arricchisce nella sezione 3 con un set di materiali operativi composti da diverse tipologie di prove di verifica, completate dalle procedure, che ne indicano le modalità di progettazione e uso, e dai dispositivi per analizzare i risultati ottenuti, fornire feedback e formulare giudizi di fine periodo.

Grazie a un ambiente online è possibile accedere ad approfondimenti per chi fosse interessato a saperne di più su alcuni snodi concettuali e disporre di tutti gli strumenti in formati editabili e stampabili in modo da consentirne l'immediato utilizzo.

La Guida si configura quindi come un supporto metodologico-operativo per gli insegnanti della scuola primaria e al tempo stesso come un'opportunità formativa per accrescere le proprie competenze. La struttura modulare che caratterizza la pubblicazione consente di accedere ai contenuti attraverso diversi percorsi di lettura che ciascuno potrà attivare in base al proprio fabbisogno e in relazione alle diverse innovazioni ministeriali che potrà incontrare nella sua vita professionale.

Direzione Editoriale

Paola Pasotto

SEZIONE 1

VALUTARE GLI APPRENDIMENTI NON È QUESTIONE DI INTUITO

Valutare gli apprendimenti nella scuola non è una pratica che può essere governata dal buon senso e dall'intuito, essa **richiede all'insegnante specifiche competenze professionali**, fondate su saperi di tipo scientifico (la scienza della Docimologia è il punto di riferimento). Ogni atto valutativo è un processo che va seguito con sistematicità e consapevolezza, **per evitare di cadere in errori di giudizio che possono essere dannosi per la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento**.

Questa Sezione permette di entrare nel merito dei passaggi chiave di ciascun atto valutativo, **per aiutare gli insegnanti ad acquisire un metodo che garantisca validità e attendibilità alle proprie valutazioni**, sia che esse vengano svolte all'inizio, durante o al termine di un percorso didattico.

Acquisire un metodo è infatti indispensabile per disporre di solide e affidabili informazioni – sugli apprendimenti degli studenti – sulle quali poter basare la comunicazione di feedback formativi o la costruzione di giudizi.



STRUTTURA DELL'OPERA

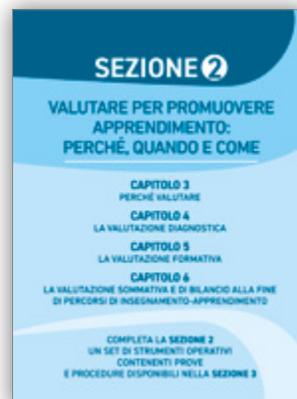
SEZIONE 2

VALUTARE PER PROMUOVERE APPRENDIMENTO: PERCHÉ, QUANDO E COME

Ogni atto volto alla valutazione degli apprendimenti degli alunni deve sempre essere orientato da una domanda chiave: **perché sto valutando? In vista di quali finalità?** La risposta fondamentale – in una scuola democratica e inclusiva – dovrebbe sempre essere: **per promuovere e garantire buoni apprendimenti per tutti gli alunni e tutte le alunne.**

Per riuscire a fare questo, **le valutazioni** – all'inizio, durante e al termine dei vari e molteplici percorsi/segmenti di insegnamento-apprendimento che si snodano lungo la vita scolastica (una unità di apprendimento o unità didattica, un quadrimestre, un anno scolastico, un ciclo scolastico) – **dovrebbero rispondere soprattutto a funzioni diagnostiche e formative.** E anche nei momenti di bilancio al termine di un percorso, le valutazioni sommative dovrebbero poter recuperare una *funzione educativa per l'apprendimento.*

Questa Sezione permetterà di entrare nel merito di queste importantissime funzioni della valutazione, tenendo sempre sullo sfondo due principi fondamentali: l'ideale di una scuola equa e di qualità e la centralità della professionalità dell'insegnante.



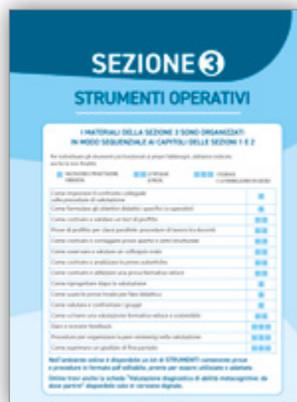
SEZIONE 3

STRUMENTI OPERATIVI

Come tradurre quello che sappiamo sulla valutazione in decisioni valutative che garantiscano dei giudizi affidabili e soprattutto utili all'apprendimento? La teoria troppo spesso è lontana dalla prassi didattica che tutti i giorni gli insegnanti realizzano per rispondere alle esigenze dei diversi contesti di apprendimento.

Questa Sezione presenta una serie di strumenti e di procedure valutative che consentono di costruire prove valide e attendibili, che aiutano gli insegnanti a riflettere in modo sistematico sui risultati di apprendimento e a comunicare efficacemente un giudizio valutativo.

Dalla correzione di prove a risposta aperta, alla costruzione di prove autentiche, alla valutazione dell'andamento della classe e del singolo alunno, in pochi passaggi chiari sono presentati gli strumenti utili a realizzare la valutazione sia in chiave formativa sia per riorientare la propria attività didattica.



ONLINE

AMBIENTE

L'**ambiente online** amplia i contenuti della guida e contiene risorse digitali organizzate in:

- **APPROFONDIMENTI/PER SAPERNE DI PIÙ** su alcune tematiche affrontate nelle sezioni 1 e 2
- **MATERIALI** sotto forma di tabelle e schemi presentati nelle prime due sezioni e forniti in pdf stampabile
- **STRUMENTI** delle prove e procedure presentate nella sezione 3 e fornite in formato pdf editabile
- **GLOSSARIO** contenente i termini fondamentali per acquisire un lessico specifico

Alle pp. 188-189 trovi l'indice delle risorse online, a p. 192 il codice univoco per accedere all'ambiente

SEZIONE 1

VALUTARE GLI APPRENDIMENTI NON È QUESTIONE DI INTUITO

CAPITOLO 1
CHE COSA SI VUOLE VALUTARE

CAPITOLO 2
RACCOGLIERE INFORMAZIONI
“CON MISURA”

COMPLETA LA **SEZIONE 1**
UN SET DI STRUMENTI OPERATIVI
CONTENENTI PROVE
E PROCEDURE DISPONIBILI NELLA **SEZIONE 3**

La progettazione didattica e la valutazione degli apprendimenti

In una scuola che voglia realmente perseguire qualità ed equità degli apprendimenti per tutte le alunne e gli alunni, i processi della **valutazione** non possono mai essere disgiunti da quelli della **progettazione didattica**. È proprio la valutazione che consente, infatti, alla progettazione di essere dinamica e flessibile, capace di modificarsi in risposta agli obiettivi da raggiungere e alle caratteristiche degli alunni, migliorandosi grazie alla valutazione che la accompagna. Allo stesso tempo, la valutazione ha senso solo se si innesta all'interno dei processi della progettazione; la valutazione degli apprendimenti serve, infatti, a controllare progressivamente se gli obiettivi preventivati sono stati raggiunti.

Per progettare bene occorre vestire i panni di professionisti che “dipingono itinerari”: chiari negli obiettivi da raggiungere, articolati e molteplici nelle strade da percorrere per raggiungerli.

Per ogni team di insegnanti sarà necessario, dunque:

- conoscere bene la **situazione di partenza** (Che cosa *sanno* i nostri allievi? Che cosa *sanno fare*? Come lo hanno appreso e come lo sanno fare?);
- immaginare dove si vuole andare, ossia come si vuole trasformare in meglio la situazione di partenza (Che cosa *sapranno* e *sapranno fare* i nostri allievi **al termine** del percorso che stiamo progettando?);
- definire chiaramente e nel dettaglio varie **ipotesi di percorsi** per raggiungere quegli obiettivi (Attraverso quali mezzi? Con quali strumenti di mediazione didattica? Con quale organizzazione del contesto, degli spazi, dei tempi ecc.?).

In questa cornice, la **valutazione** consentirà – **prima, durante e al termine del percorso** – di illuminare la realizzazione della progettazione, evidenziandone rischi, correttivi necessari, possibilità di miglioramento, bilanci complessivi e sarà capace di proiettare il tratto di strada percorso verso un futuro da progettare e ri-progettare, ancora e ancora. Con la finalità più ampia di perseguire una maggiore emancipazione intellettuale di tutte e tutti: più approfonditi e diffusi saperi e competenze per l'intera popolazione scolastica.



APPROFONDIMENTO

L'IMPORTANZA DELLA RICERCA VALUTATIVA PER LA QUALITÀ DELLA SCUOLA

È rispetto alla qualità dell'offerta formativa della scuola che la ricerca valutativa – indicata a livello internazionale come *educational evaluation research* (cfr. Kellaghan, Stufflebeam, 2003; Ryan, Cousins, 2009), le cui origini risalgono a metà del secolo scorso con gli studi di Tyler (1949) sul curriculum – ha posto sempre più in evidenza la necessità e l'urgenza di mettere a punto modelli, definire strategie e strumenti, raccogliere ed elaborare dati (Mertens, 2019) **per garantire ai sistemi scolastici (a livello di micro, meso e macrosistema) flussi continui di informazioni affidabili, utili ad analizzare e regolare la progettazione dell'offerta educativa e didattica in vista di una sempre maggiore qualità.**

È appunto entro tale sistema denso di sinergie che la valutazione risulta oggi un elemento irrinunciabile per fornire quei meccanismi di controllo dei processi e dei prodotti che soli consentono una progettazione consapevole e intenzionale della qualità educativa e didattica.

APPROFONDIMENTO

IL CURRICOLO PER COMPETENZE

Il curricolo per competenze si struttura a partire da due dimensioni tra loro strettamente correlate: la **dimensione formativa** e la **dimensione didattica**.

1. La dimensione formativa individua le competenze che concorrono alla formazione del cittadino in linea con le disposizioni dell'Unione europea e quelle nazionali (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006 e D.M. 139/2007 e ss.). Nello specifico, essa evidenzia in che misura i cosiddetti *Traguardi per lo sviluppo delle competenze* previsti dalle Indicazioni Nazionali per la scuola del primo ciclo e le *Competenze di base* degli assi culturali contribuiscano allo sviluppo delle *Competenze chiave di cittadinanza* attese alla fine dell'obbligo di istruzione, a loro volta riconducibili alle *Competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente*. Questa dimensione punta allo sviluppo di **competenze trasversali**, non solo perché necessarie a molte discipline, ma poiché prodotte da molte discipline previa modellizzazione personale del soggetto.
2. La dimensione didattica, invece, si focalizza sulla progettazione di dettaglio, che periodicamente gli insegnanti predispongono per le proprie discipline concentrandosi sugli **obiettivi di apprendimento** funzionali al raggiungimento dei *Traguardi per lo sviluppo delle competenze*. Essa si riferisce non solo all'articolazione operativa degli obiettivi, ma anche alla definizione degli aspetti metodologici legati alla scelta delle attività, degli strumenti, dei sussidi tecnologico-didattici, delle prove di verifica e dei **criteri di valutazione**.



GLOSSARIO

• Criteri di valutazione

La compresenza di queste due dimensioni esprime la complementarità esistente tra **competenze di natura diversa**, quelle **di cittadinanza** e quelle **disciplinari**, che occorre tenere presenti sia nella progettazione del curricolo che nella sua implementazione didattica (fig. 2).

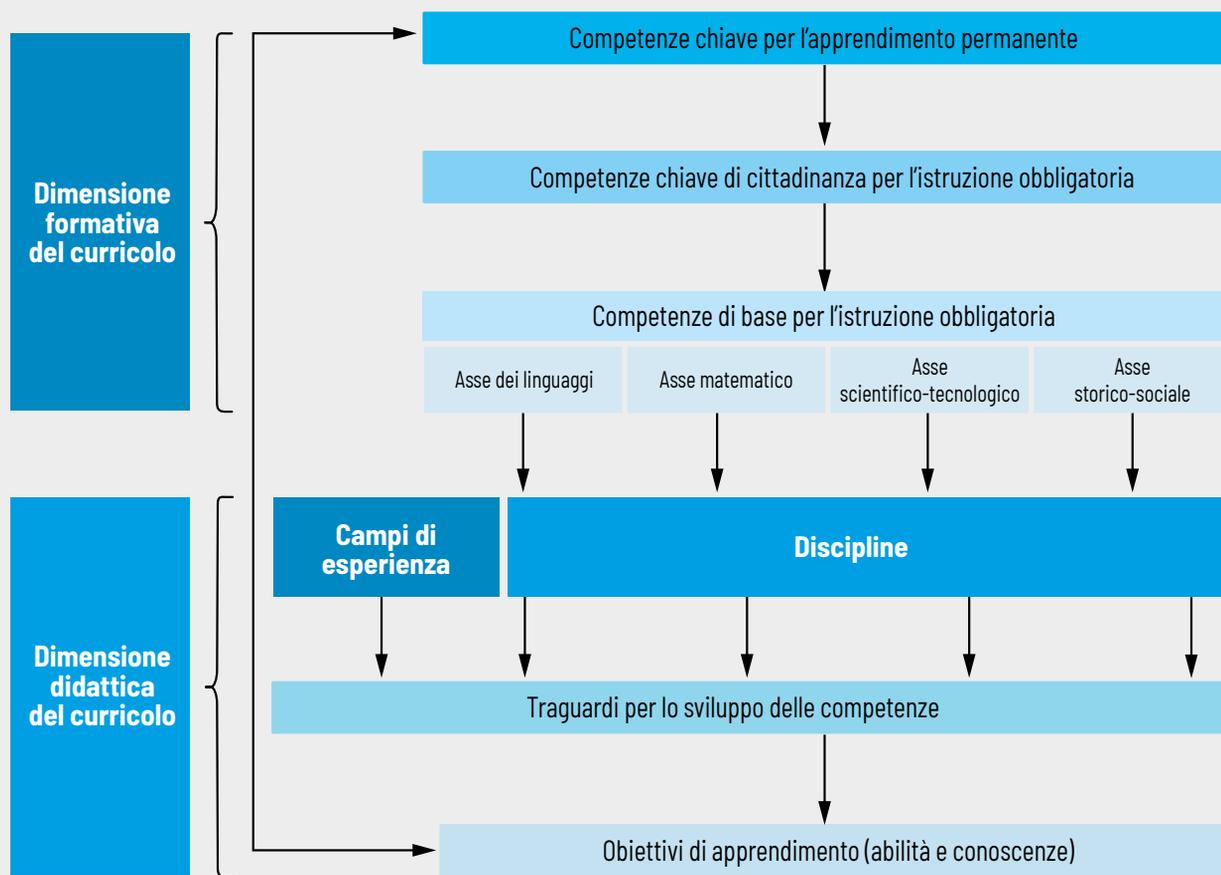


Figura 2. Struttura del curricolo per competenze: dimensione formativa e didattica

SEZIONE 2

VALUTARE PER PROMUOVERE APPRENDIMENTO: PERCHÉ, QUANDO E COME

CAPITOLO 3
PERCHÉ VALUTARE

CAPITOLO 4
LA VALUTAZIONE DIAGNOSTICA

CAPITOLO 5
LA VALUTAZIONE FORMATIVA

CAPITOLO 6
LA VALUTAZIONE SOMMATIVA E DI BILANCIO ALLA FINE
DI PERCORSI DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO

COMPLETA LA **SEZIONE 2**
UN SET DI STRUMENTI OPERATIVI
CONTENENTI PROVE
E PROCEDURE DISPONIBILI NELLA **SEZIONE 3**

Le tante funzioni della valutazione

Nei documenti d'istituto, nei colloqui d'esame in ambito pedagogico o in quelli relativi all'accesso all'insegnamento, la valutazione sembra per lo più sottoposta allo stesso trattamento riservato da Cesare alla Gallia. Essa viene assertivamente suddivisa in tre parti, rispettivamente: **diagnostica, formativa e sommativa** o, più prosaicamente, **iniziale, intermedia e finale**. È vero che, nel corso dell'ultimo quarto di secolo, si sono via via fatte largo ulteriori determinazioni reclamanti differenti gradi di autonomia rispetto alle tre sopra riportate. Ci riferiamo alla valutazione dell'apprendimento (*assessment of learning*), per l'apprendimento (*assessment for learning*) e come apprendimento (*assessment as learning*), e ad altre locuzioni che qui da noi non hanno ancora conosciuto un'adeguata diffusione (*dynamic assessment, inclusive assessment, narrative assessment, sustainable assessment*).

Comprensibilmente, di fronte a una siffatta pluralità di possibili declinazioni dello stesso fenomeno, la tentazione è quella di orientarsi affidandosi ciecamente alla routine, ovvero a una didattica interpretata come percorso caratterizzato da un susseguirsi di argomenti da affrontare e non perturbato dalla valutazione. Da questo punto di vista, la sequenza lezione/interrogazione/voto rappresenta indubbiamente uno dei rifugi più confortevoli. Ed ecco allora che a marcare la specifica definizione della valutazione spesso non è tanto la **funzione** ma la sua **collocazione temporale**: se si valuta all'inizio diventa diagnostica, se si valuta *in itinere* formativa, se si valuta alla fine è sommativa.

Sebbene tale identificazione tra funzione della valutazione e momento della didattica sia del tutto errata, essa mette al riparo dall'inconveniente che caratterizza ogni autentico atto valutativo, ovvero la sua tendenza a generare una conoscenza in grado di orientare le scelte future, mettendo dunque in discussione quanto realizzato e, soprattutto, la strada da percorrere verso ciò che ancora resta da realizzare.

Nonostante il "quando" della valutazione rappresenti una dimensione che caratterizza in maniera rilevante il processo, va tenuto presente che se parliamo di **funzioni valutative** è necessario fare i conti con l'elemento di gran lunga più rilevante, ovvero il "**perché**" si valuta. Come indicato nella **tabella 1**, le defini-

Funzione	Definizione
Diagnostica	Valutazione che consente di impostare obiettivi e progettare l'attività didattica sulla base delle informazioni ottenute nella fase iniziale sulle conoscenze e/o sulle abilità e/o sulle competenze di allieve e allievi. Viene svolta nella fase iniziale del percorso .
Formativa	Valutazione che consente di dare forma all'insegnamento e all'apprendimento sulla base delle informazioni ottenute <i>in itinere</i> sulle conoscenze e/o sulle abilità e/o sulle competenze di allieve e allievi. Viene svolta durante il percorso .
Sommativa	Valutazione che consente di rendere conto delle conoscenze, e/o delle abilità, e/o delle competenze di allieve e allievi. Viene svolta al termine di un corso (valutazione finale) o di un determinato periodo didattico (valutazione periodica).

Tabella 1. Le funzioni della valutazione

Se invece si adotta una **concezione assoluta della sufficienza**, si seguono dei criteri stabiliti a priori sulla base dell'idea che si ha della competenza minima che si intendeva raggiungere attraverso le attività didattiche.

L'individuazione della sufficienza, come tutte le altre scelte valutative, dipende in larga misura dalle **finalità della valutazione** stessa. Tali finalità sono essenziali nella fase di pianificazione e progettazione delle attività didattiche, della quale la valutazione dovrebbe essere parte integrante.

Stabilire un criterio per valutare o confrontare gli alunni tra loro

Valutare vuol dire attribuire un valore a un prodotto dell'apprendimento o a una manifestazione di processo. Ciò implica la necessità di determinare un riferimento a fronte del quale attribuire questo valore, **uno standard** o meglio un criterio che permetta di ricavare in qualsiasi momento una soglia al di sotto della quale l'apprendimento non può dirsi raggiunto.

La **determinazione della sufficienza** è tra gli elementi più complessi dell'agire valutativo e molti studi sono stati condotti su questo tema. Per il momento concentriamoci sulle due strade principali che si possono seguire per avere un riferimento nelle nostre valutazioni:

1. possiamo stabilire a priori quali dovranno essere i criteri in base ai quali verranno valutate le prestazioni degli allievi, a partire dai nodi concettuali della disciplina o meglio dagli obiettivi di apprendimento dell'attività didattica che si ritengono più rilevanti (**approcci criteriali**);
2. possiamo decidere di prendere come riferimento l'andamento generale del gruppo di alunni, piccolo o grande che sia – locale o più ampio, nel quale l'allievo è inserito – ossia riferirsi a ciò che è “normale” attendersi nella prestazione di un allievo rispetto a quel determinato compito (**approcci normativi**).

ESEMPIO

Un giudizio valutativo espresso a partire da un approccio criteriale potrebbe essere: “Giovanni sa elencare correttamente i pianeti del sistema solare”, mentre uno basato su approcci normativi sarebbe: “Il punteggio di Luigi, pari a 56, è ben al di sopra della media della classe, pari a 34”.

Un **giudizio normativo** richiama l'idea di “norma” ossia di **valore medio della prestazione di un gruppo di alunni** ai quali viene richiesto di rispondere alle domande di una stessa prova. Quando si propone una prova a un gruppo di alunni di uno stesso anno scolastico è molto probabile che, se la prova è ben tarata per difficoltà, lunghezza e abilità sollecitate, la maggior parte otterrà un punteggio medio o vicino alla media, pochi avranno punteggi eccellenti, al di sopra della media, e altrettanto pochi avranno punteggi scarsi, decisamente al di sotto della media, formando la nota “curva a campana” o **distribuzione normale dei punteggi** (fig. 1).



PER SAPERNE DI PIÙ

Determinare la sufficienza

Se si segue un approccio normativo, solitamente si fissa proprio in corrispondenza del risultato medio, oppure poco al di sotto di esso, la soglia della sufficienza. Una delle ragioni a supporto di questa via è che gli esseri umani sono più bravi a valutare confrontando due prestazioni tra loro piuttosto che considerandone una alla volta, in assoluto, in relazione a degli standard. L'altra è la frequenza con la quale la distribuzione normale (molto frequente, appunto) si presenta a osservando l'andamento dei punteggi di un gruppo.



APPROFONDIMENTO

LA DEMOCRAZIA PEDAGOGICA

Quella delle **doti naturali** è un'ideologia piuttosto pericolosa in ambito scolastico (Vertecchi, 2010), perché può portare a rafforzare negli insegnanti l'idea che vi siano delle abilità innate che non possono essere modificate attraverso processi di insegnamento-apprendimento, mentre invece - a ben vedere - lo stesso concetto di "intelligenza" è determinato storicamente e varia nella sua definizione, in base agli strumenti utilizzati per rilevarlo o al punto di vista assunto su di esso. Diventa quindi fondamentale comprendere come promuovere negli insegnanti **convinzioni pedagogico-didattiche democratiche** che siano orientate a un'idea di scuola nella quale tutti possano avere uguali opportunità di apprendimento (Ciani, 2019).



RIFLETTIAMO INSIEME

Purtroppo questi ragionamenti riportati nella quotidianità scolastica e nella valutazione che giorno dopo giorno l'insegnante realizza in modi e forme diverse, possono facilmente portare a compiere **errori nella formulazione del giudizio**. Infatti, nel caso di un giudizio espresso a partire da un confronto con altri alunni, in piccolo o in grande gruppo, è implicito considerare, con una logica evidentemente erranea, che tutti gli alunni siano partiti dallo stesso livello. Che il gruppo sia "omogeneo" prima della realizzazione dell'attività didattica, anch'essa uniforme e uniformante, è una delle premesse che consentono il confronto, che lo rendono equo. La differenza nelle prestazioni sarebbe allora determinata solo in base a fattori quali l'impegno oppure le doti naturali.

Ci si chiede quindi se la scuola debba limitarsi, nella sua azione, allo sviluppo di potenzialità già presenti negli allievi - e quindi per forza di cose presenti in modo difforme, in modo diverso per ciascuno di essi - oppure non debba sforzarsi di far raggiungere a tutti degli standard di conoscenza, abilità e, in ultimo, competenza, ritenuti fondamentali per un proficuo e attivo inserimento nella società.

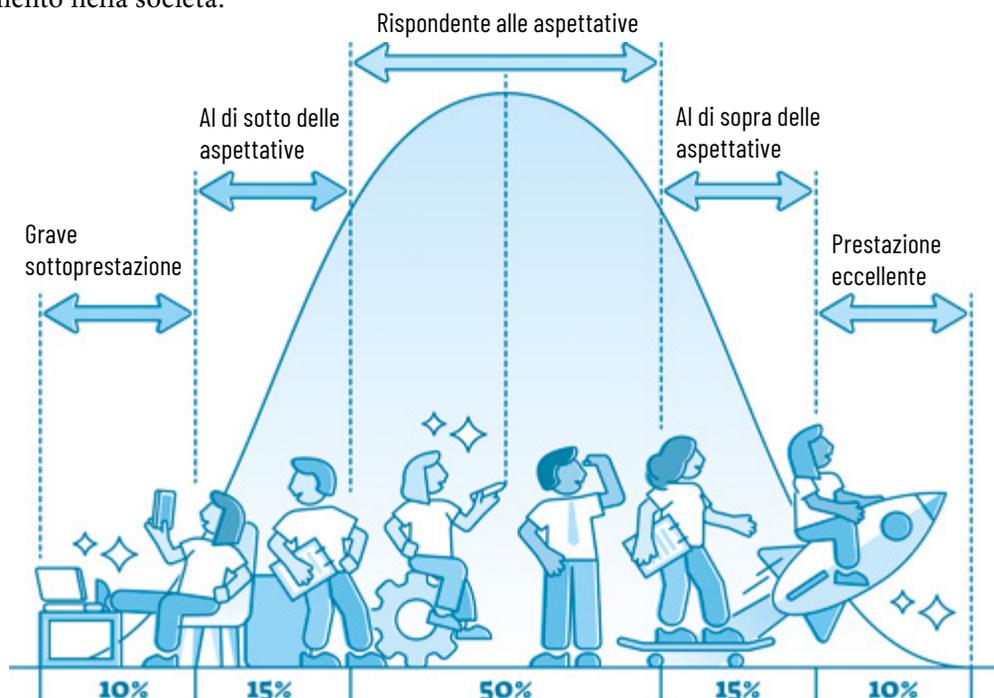


Figura 1. La curva a campana della distribuzione normale dei punteggi

SEZIONE 3

STRUMENTI OPERATIVI

I MATERIALI DELLA SEZIONE 3 SONO ORGANIZZATI IN MODO SEQUENZIALE AI CAPITOLI DELLE SEZIONI 1 E 2

Per individuare gli strumenti più funzionali ai propri fabbisogni, abbiamo indicato anche la loro finalità:

 VALUTAZIONE E PROGETTAZIONE
FORMATIVA

 LE TIPOLOGIE
DI PROVE

 I FEEDBACK
E LA FORMULAZIONE DEI GIUDIZI

Come impostare il confronto collegiale sulle procedure di valutazione	
Come formulare gli obiettivi didattici specifici (o operativi)	
Come costruire e validare un test di profitto	
Prove di profitto per classi parallele: procedure di lavoro tra docenti	
Come costruire e correggere prove aperte e semi-strutturate	
Come osservare e valutare un colloquio orale	
Come costruire e analizzare le prove autentiche	
Come costruire e utilizzare una prova formativa veloce	
Come riprogettare dopo la valutazione	
Come usare le prove Invalsi per fare didattica	
Come valutare e confrontare i gruppi	
Come scrivere una valutazione formativa veloce e sostenibile	
Dare e ricevere feedback	
Procedure per organizzare la <i>peer-reviewing</i> nella valutazione	
Come esprimere un giudizio di fine periodo	

Nell'ambiente online è disponibile un kit di **STRUMENTI** contenente prove e procedure in formato pdf editabile, pronte per essere utilizzate o adattate.

Online trovi anche la scheda "Valutazione diagnostica di abilità metacognitive: da dove partire" disponibile solo in versione digitale.

Il confronto con i colleghi dell'istituto consente agli insegnanti di incrementare la validità e l'affidabilità dei processi valutativi implementati nelle classi e di costruire pratiche condivise di valutazione degli apprendimenti degli alunni. In questa scheda, per strutturare occasioni di **confronto collegiale** si prevede dapprima la costituzione di gruppi di insegnanti sulla base delle **aree disciplinari** e successivamente la costituzione di nuovi raggruppamenti per **classi parallele**.

La scheda è organizzata in due parti:

PARTE A Come creare momenti di confronto collegiale sulla valutazione nella scuola primaria

PARTE B Come promuovere la riflessione sulla valutazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento per classi parallele



PARTE A: Come creare momenti di confronto collegiale sulla valutazione nella scuola primaria

Negli istituti comprensivi, è importante condividere gli obiettivi che guidano le attività didattiche di tutto il curricolo all'inizio di ogni anno scolastico. Saranno essi, poi, a orientare i processi di valutazione.

STEP 1

Consultando le Indicazioni Nazionali per il Curricolo, **riportiamo su un nostro documento gli obiettivi di apprendimento previsti per la fine della scuola primaria** e condividiamolo con tutti i colleghi di scuola.

Organizziamo dei gruppi in base all'area disciplinare (es. **gruppo matematico-scientifico**: insegnanti di Matematica e Scienze; **gruppo linguistico**: insegnanti di Inglese e Italiano; **gruppo antropologico**: insegnanti di Geografia e Storia; **gruppo espressivo**: insegnanti di Musica, Arte, Sport...). Ogni gruppo si occuperà degli obiettivi di apprendimento riferiti alla sua area.

ESEMPIO GRUPPO MATEMATICO-SCIENTIFICO

Gruppo matematico-scientifico composto da dieci insegnanti della scuola.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO PREVISTI AL TERMINE DELLA CLASSE V

- Leggere, scrivere, confrontare e ordinare numeri naturali e decimali.
- Utilizzare le principali unità di misura.
- Riprodurre in scala una figura.
- Descrivere il funzionamento del corpo umano.
- ...

Nel curricolo di istituto è importante che siano riportati (e individuati come riferimento normativo) gli obiettivi di apprendimento descritti nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo.

(All'elaborazione di questa scheda ha contribuito Elisa Guasconi in collaborazione con le autrici)

STEP 2

All'interno di ciascun gruppo (es. matematico-scientifico) **riflettiamo su che cosa deve saper fare** (comportamenti, azioni) un alunno che ha raggiunto **ogni** obiettivo di quelli considerati e in gruppo, durante l'incontro, elaboriamo una descrizione seguendo la struttura proposta nell'esempio sottostante.

ESEMPIO DI DECLINAZIONE DI UN OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO FINE CLASSE V, AMBITO MATEMATICA

OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO:

leggere, scrivere, confrontare e ordinare numeri naturali e decimali.

L'ALUNNO/A SA:

- posizionare autonomamente numeri naturali e decimali nella tabella di notazione posizionale (costruita o reperita autonomamente) riconoscendo la parte intera dalla parte decimale;
- ricomporre il numero se scomposto in millesimi, centesimi, decimi, unità, decine, centinaia e migliaia all'interno di esercizi noti, ma anche all'interno di problemi di diverso tipo;
- confrontare i numeri individuando relazioni di maggioranza e minoranza all'interno di esercizi e in situazioni reali.

STEP 3

A partire dalle descrizioni fornite, **identifichiamo gli obiettivi operativi riferiti a ciascuna annualità**, seguendo lo schema proposto nell'esempio.

ESEMPIO DI UN OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO DECLINATO PER ANNUALITÀ

OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO:

leggere, scrivere, confrontare e ordinare numeri naturali e decimali.

1° anno (l'alunno/a):

- descrive il funzionamento della tabella di notazione posizionale (in base 10);
- costruisce correttamente una tabella di notazione posizionale (unità e decine);
- colloca i numeri interi (fino a 30) nella tabella di notazione posizionale;
- ricompone i numeri interi se sono scomposti in unità e decine;
- confronta numeri fino al 50.

2° anno (l'alunno/a):

- costruisce correttamente una tabella di notazione posizionale (unità, decine, centinaia);
- colloca i numeri interi (oltre a 100) nella tabella di notazione posizionale;
- ricompone i numeri interi se sono scomposti in unità, decine e centinaia;
- confronta i numeri fino al 100.

3° anno (l'alunno/a):

- ...

Successivamente, **condividiamo il lavoro con i colleghi e le colleghe** degli altri gruppi; utilizzando i modelli presentati sopra, per tutti gli obiettivi e nelle varie discipline, sarebbe auspicabile creare un **documento di sintesi condiviso** (cartaceo o digitale).

Decliniamo gli obiettivi di apprendimento in obiettivi operativi.

Nella riflessione, è bene considerare il fatto che l'alunno/a deve essere in grado di svolgere il compito assegnato autonomamente anche in situazioni non familiari e usufruendo di risorse interne ed esterne (fornite dall'insegnante).

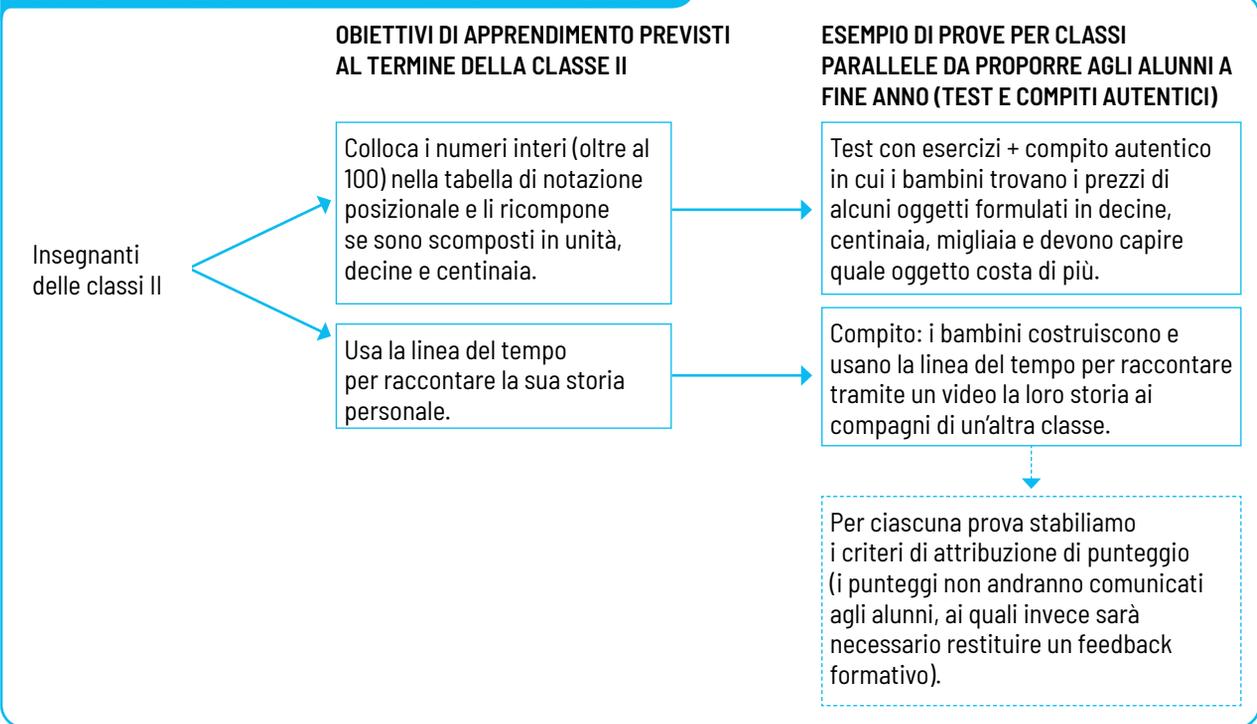
Ricordiamoci di **proporre agli alunni anche situazioni non familiari** e che li spingano a **usare diverse tipologie di risorse**.

STEP 4

Suddividiamo i gruppi di insegnanti dell'ambito disciplinare individuato per classi parallele e per ogni obiettivo riferito a ciascun anno, pensiamo a come potremmo verificare l'apprendimento alla fine dell'anno scolastico (o del quadrimestre).

Pensiamo a una prova (o più prove), a un compito autentico... possibilmente da effettuare a classi aperte!

ESEMPIO DI PROVE ELABORATE DA GRUPPI PER CLASSI PARALLELE



STEP 5

Programmiamo alcuni momenti durante l'anno da destinare al confronto a classi parallele sulle valutazioni degli obiettivi di apprendimento.

Possiamo utilizzare le riunioni settimanali di programmazione, o altri momenti stabiliti collegialmente.

Pianifichiamo due momenti a fine di ciascun quadrimestre dedicati a condividere le riflessioni con tutte le colleghe e i colleghi della scuola (porteremo con noi le prove, i risultati e le nostre riflessioni!).

Possiamo utilizzare le riunioni di interclasse o altri momenti stabiliti collegialmente.

Esprimere una valutazione non si esaurisce solo nella formulazione di un voto o di un giudizio sintetico/analitico, ma richiede anche di dotarsi di pratiche valutative solide orientate a supportare i processi di insegnamento-apprendimento, consentendo di promuovere qualità ed equità dei risultati. Una valutazione corretta degli apprendimenti è un'opportunità per lo sviluppo delle competenze di alunne e alunni e richiede di gestire un processo che non è mai disgiunto dalla progettazione didattica. Parallelamente adeguarsi in tempi veloci alle continue richieste e novità delle normative vigenti diventa un'impresa non sempre facile e di immediata ricaduta.

Questo volume si pone come una **guida base** che, a partire dai principi cardine dai quali muove un corretto processo valutativo, offre agli **insegnanti della scuola primaria** tutto ciò che serve sapere e tutto ciò di cui è necessario disporre per **attuare operativamente** una valutazione degli apprendimenti sorretta da un impianto scientifico solido da cui derivano **strumenti e procedure intesi come gli "attrezzi del mestiere"**. Contiene i metodi da seguire e i materiali che possono essere utili anche **alla luce delle novità introdotte dalla Legge 150/2024 che interessano la scuola primaria**.

Le **funzioni** della valutazione, i **tempi** della sua attuazione, le **modalità** con le quali si effettuano le verifiche e si restituiscono i feedback, sono molteplici e trovano concretezza nelle **diverse tipologie di prove** che la guida propone **anche nella versione online**: dalla costruzione di un test di profitto e di check-list alla correzione di prove a risposta aperta, comprese le indicazioni per fornire un feedback e formulare un giudizio di fine periodo...

La guida si configura come uno strumento di lavoro che supporta gli insegnanti della scuola primaria con **un'attenzione anche al contesto in cui si opera** fornendo indicazioni concrete affinché la valutazione non sia percepita come esperienza isolata del singolo insegnante ma come prassi condivisa e co-costruita dal team degli insegnanti, funzionale a orientare la didattica e a sostenere gli apprendimenti.

È articolata in **3 sezioni**:

- le **prime 2 sezioni** descrivono e analizzano i passaggi fondamentali della costruzione di una procedura valutativa a partire dalla definizione degli obiettivi, alla costruzione di diverse tipologie di prove di verifica, fino alla formulazione dei giudizi;
- la **sezione 3** contiene tutti gli strumenti operativi (prove, procedure...) sotto forma di **schede pronte all'uso** e al tempo stesso come modelli di riferimento da adattare al proprio contesto.

Completa la guida un **ambiente online** che contiene:



- **approfondimenti** per chi vuole saperne di più
- **materiali** presentati nelle sezioni 1 e 2 in formato pdf stampabile
- **strumenti** presentati nella sezione 3 in formato pdf editabile e stampabile
- **glossario** con i termini fondamentali per acquisire un lessico specifico

Il volume è frutto della ricerca in Docimologia di studiosi, esperti di valutazione, membri del CRESPI – Centro di ricerca educativa interuniversitario sulla professionalità dell'insegnante.

Gabriella Agrusti Professoressa ordinaria di Pedagogia Sperimentale della LUMSA è Coordinatrice del Centro di Ateneo Formazione, Insegnamento, Ricerca, Educazione. Presidente della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) e membro del CRESPI, affianca la sua attività di docenza e di ricerca nazionale su docimologia e valutazione degli apprendimenti con attività di ricerca internazionale sui temi dell'inclusione sociale e dell'educazione civica e alla cittadinanza.

Ira Vannini Professoressa ordinaria di Pedagogia Sperimentale e Direttrice del CRESPI. Affianca la sua attività di docente nei corsi di studio destinati ai futuri insegnanti, con attività di ricerca a livello nazionale e internazionale sui temi della valutazione scolastica e della progettazione curricolare. Attualmente Direttrice del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

ISBN 978-88-09-97260-5



9 788809 972605

54838A

€ 28,00