

L'applicazione delle linee guida

Concetti chiave

Perché sono stati aboliti i voti numerici?



Decreto legge 8 aprile 2020, n. 22 , convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41

“A decorrere dall’anno scolastico 2020/2021 la valutazione periodica e finale degli apprendimenti è espressa, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali, ivi compreso l’insegnamento trasversale di educazione civica di cui alla legge 20 agosto 2019, n. 92, attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione, nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti.”

Ordinanza n.172 e linee guida 4 dicembre 2020

Perché sono stati aboliti i voti numerici?

Dal 1926 al 1977 – Pagella con i voti

Dal 1978 – Giudizi analitici, descrittivi

Dal 1990 – Giudizi sintetici (A, B, C, D, E)

Dal 1996 – Giudizi sintetici (ottimo, distinto, buono, sufficiente, insufficiente)

Dal 2000 – Abolita la scheda nazionale ma sono confermati i modelli in uso

Dal 2004 – Portfolio e ritorno al giudizio sul comportamento

2006 – Scheda “fai da te”

2008 – Pagella con i voti



Decreto legge 8 aprile 2020, n. 22 , convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41

Ordinanza n.172 e linee guida 4 dicembre 2020

TERRITORIA

Perché proprio ora?

Anno scolastico 2019/20

La valutazione nell'emergenza sanitaria

La didattica a distanza ha messo in crisi alcuni strumenti della valutazione perché tante modalità di verifica non sono “riproducibili” a distanza.

Questa difficoltà ha messo in luce l'importanza della valutazione dei processi, dell'analisi delle produzioni dei bambini e delle bambine.

La scuola fuori dalle mura - INDIRE



Iniziare dalla fine?

- Il fine della scuola pubblica è garantire il **successo formativo di tutti e di ciascuno**, far sì che tutti sviluppino le **competenze essenziali di cittadinanza** (Autonomia Scolastica, Indicazioni nazionali)
- Lo scopo della valutazione, in questo quadro pedagogico e normativo, è sostenere l'apprendimento e non **premiare o punire**.
- Il voto classifica, non aiuta a migliorare, serve

«All'articolo 1 del **decreto legislativo 62/2017** è sottolineato come la valutazione abbia a “oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento”, assegnando ad essa una valenza formativa ed educativa che concorre al **miglioramento degli apprendimenti**. La valutazione, inoltre “documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze »

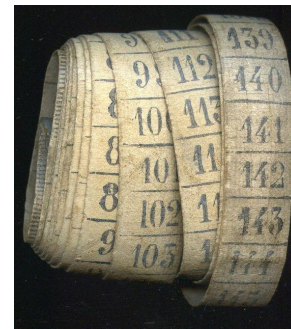
«La prospettiva della valutazione per l'apprendimento è presente nel testo delle **Indicazioni Nazionali**, ove si afferma che la valutazione come processo regolativo, non giunge alla fine di un percorso, “**precede, accompagna, segue**” ogni processo curricolare e deve consentire di valorizzare i progressi negli apprendimenti degli allievi»

L'equivoco della misura

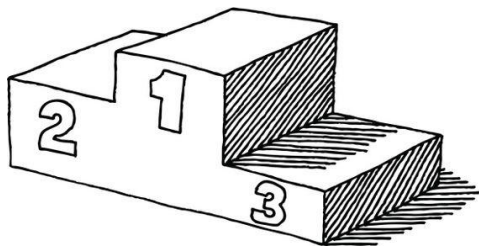
“Ma i voti sono chiari e precisi”

«La più accanita protestava che non aveva mai cercato e mai avuto notizie sulle famiglie dei ragazzi: «Se un compito è da quattro io gli do quattro». E non capiva, poveretta, che era proprio di questo che era accusata. Perché non c'è nulla di più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali.»
Lettera a una professoressa. Don Milani e i suoi ragazzi 1967

“La misurazione degli apprendimenti è l'attività attraverso la quale un insegnante quantifica il livello dei risultati raggiunti da un allievo. Per farlo **si serve di appositi indicatori in modo da poter attribuire un punteggio o un giudizio secondo parametri prefissati e obiettivi verificabili.** (Valutazione e misurazione. Quali sono le differenze? -[Invalsi Open](#))



Una diversa logica della valutazione certificativa



Valutazione criteriale

Confronto sincronico fra i risultati di apprendimento e i criteri predefiniti nella programmazione

Valutazione normativa

Confronto sincronico fra la prestazione del singolo alunno e quella del gruppo.



Il giudizio descrittivo: luci e ombre



«L'alunna è dotata di un tipo di intelligenza molto scolastica. E' **diligente e ordinata**, anche se le fa difetto **una certa capacità di riutilizzare gli argomenti**. Assimila però abbastanza facilmente; **non ha grandi capacità di approfondimento**, ma è lodevole lo sforzo di volontà e la preparazione metodica»

Da un monitoraggio sulla riforma del '77. Il giudizio è riferito alla disciplina Italiano.

La costruzione analitica del giudizio descrittivo

Le dimensioni



- a) *l'autonomia* dell'alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo. L'attività dell'alunno si considera completamente autonoma quando non è riscontrabile alcun intervento diretto del docente;
- b) *la tipologia della situazione (nota o non nota)* entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo.
- c) *le risorse mobilitate* per portare a termine il compito.
- d) *la continuità nella manifestazione dell'apprendimento*. Vi è continuità quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso. In alternativa, non vi è continuità quando l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai. (Linee guida)

La costruzione analitica del giudizio descrittivo

I livelli

Gli obiettivi descrivono **manifestazioni dell'apprendimento** in modo sufficientemente specifico ed esplicito da poter **essere osservabili** (obiettivo in forma operativa).

Gli obiettivi contengono sempre sia **l'azione** che gli alunni devono mettere in atto, sia il **contenuto disciplinare** al quale l'azione si riferisce.

(Linee guida)



La struttura del documento valutativo

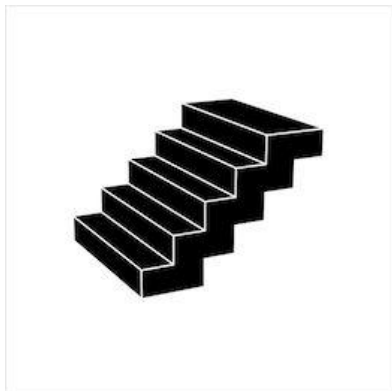
SCIENZE		
OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO	LIVELLO RAGGIUNTO (1)	DEFINIZIONE DEL LIVELLO
<p><i>Osservare e sperimentare sul campo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali naturali e quelle ad opera dell'uomo. 	INTERMEDIO	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.
<p><i>Esplorare e descrivere oggetti e materiali</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Individuare, attraverso l'interazione diretta, la struttura di oggetti semplici, analizzarne qualità e proprietà, descriverli nella loro unitarietà e nelle loro parti, scomporli e ricomporli, riconoscerne funzioni e modi d'uso. ▪ Seriare e classificare oggetti in base alle loro proprietà. 	BASE	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo ma con continuità.

Ma i livelli equivalgono ai voti?



«Il giudizio descrittivo sul raggiungimento degli obiettivi di apprendimento **non è riducibile alla semplice sommatoria** degli esiti ottenuti in occasione di singole attività valutative: occorre rilevare informazioni sui processi cognitivi in un'ottica di progressione e di continua modificabilità delle manifestazioni dell'apprendimento degli alunni.» (Linee guida)

Ma i livelli equivalgono ai voti?



shutterstock.com • 1571109850

- Autonomia
- Continuità
- Situazioni note/non note
- Tipo di risorse



Ma i livelli equivalgono ai voti?



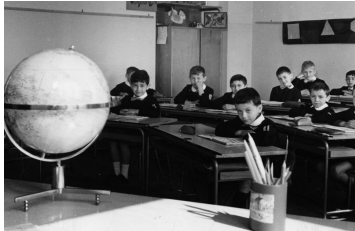
Le dimensioni possono non possono essere valutate con scale di giudizi sintetici, altrimenti si rischia di introdurre nuovamente elementi di arbitrarietà.

Le dimensioni possono essere apprezzate solo in relazione al periodo oggetto di valutazione (continuità, autonomia etc.).

È possibile valutare le verifiche con voti o altri giudizi sintetici?



I giudizi non sono compatibili con una valutazione al miglioramento degli apprendimenti (valutazione formativa)



Nella valutazione in itinere Il voto numerico non era obbligatorio neanche prima (La circolare ministeriale n. 10 del 23 gennaio 2009 chiariva il punto: “Per quanto attiene all’espressione del voto in decimi, esso rappresenta una sostanziale novità solo per i docenti di scuola primaria e secondaria di I grado. Il suo uso nella pratica quotidiana di attività didattica è rimesso discrezionalmente ai docenti della classe, in ragione degli elementi che attengono ai processi formativi degli alunni secondo il loro percorso personalizzato”)

La valutazione in itinere

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

*Una pluralità
di strumenti*



Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

Verifiche

VERIFICA DI COMPETENZA

I NUMERI FINO A 50

1. Qual è l'affermazione corretta?

A. 43 è formato da 3 da e 4 u

B. 43 è formato da 4 da e 3 u

C. 43 è formato da 40 da e 3 u

2. Marco ha 2 da e 9 u di macchinine. Quante macchinine ha?

A. 19 macchinine

B. 29 macchinine

C. 9 macchinine

3. In questa successione i numeri sono ordinati dal maggiore al minore.
Quale numero scrivi nel riquadro vuoto ?

33 32 31 29 28 27 26 25 24 23 22 21 20

A. 20 B. 30 C. 10

4. In quale successione i numeri sono ordinati dal minore al maggiore ?

A.

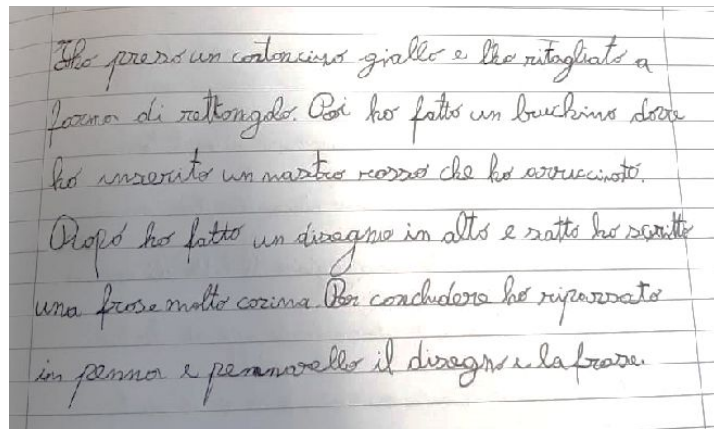
B.

C.

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

Documentazione e analisi

**PROVATE A SCRIVERE IN CHE MODO AVETE
REALIZZATO IL VOSTRO SEGNALIBRO IN MODO
CHE ANCHE ALTRI POSSANO REALIZZARNE UNA COPIA**



**Cara Marika,
grazie per il
segnalibro e per la tua
spiegazione.
Ti chiederei di fare
una riflessione:
secondo te un
compagno che
volesse creare alcune
copie del tuo
segnalibro sarebbe in
grado di farlo
seguendo quello che
hai scritto?**

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

«Maestra, ieri ho visto che alle 7 di mattina la Luna stava ancora in cielo, invece alle 8 e mezza non c'era più»

Moira: Come mai secondo voi è successo questo?

Samuel: Secondo me la Luna non è scomparsa, è andata dietro alla montagna e quindi non si vedeva più. Si vedeva solo uno spicchio di luce.

Marcello: Io non sono d'accordo con quello che ha detto Michele, perché penso che, quando noi non vediamo più la Luna, o va dietro a una montagna o viene coperta da una nuvola. E poi dopo qualche ora la rivediamo.

Camilla: Io sono d'accordo con Luigi, la Luna va dietro la montagna.

Camilla: Quando se ne va dietro la montagna ci stanno altri paesi, altre città. Se da noi è sera, in altri paesi è mattina e quindi la Luna se ne va in altri paesi.

Paolo: Secondo me la Luna non si vede più perché... perché dentro la Terra ci siamo noi che produciamo la luce e proiettiamo un'ombra sulla Luna. Alla fine, a un certo punto, c'è una parte che non si vede più, è sparita...

Gennaro: Perché sta nascosta da qualche parte.

Moira: E secondo te perché si nasconde da qualche parte?

Gennaro: Perché sta dietro qualche montagna.

Trascrizione di dialoghi e conversazioni

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

Feedback: “Qui ti dico quanto sei vicino alla conoscenza o all’abilità che stai tentando di sviluppare, e ti dico anche che cosa è necessario ancora fare”

- Fattore cognitivo
- Fattore motivazionale

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

Trascrizione di dialoghi e conversazioni

- **L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità** e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere. **Esplora i fenomeni con un approccio scientifico:** con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti.
- **Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio/temporali.** Individua aspetti quantitativi e qualitativi nei fenomeni, produce rappresentazioni grafiche e schemi di livello adeguato, elabora semplici modelli.

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

Quando dare un feedback?

Se sta studiando **fatti o concetti semplici** – come concetti fondamentali di matematica – uno studente ha bisogno di **informazioni immediate** per riconoscere se una risposta è giusta o sbagliata, come nel caso di domande riportate su schede che si sollevano da un mazzo e alle quali si deve dare una risposta breve e immediata.

Per **obiettivi di apprendimento che si sviluppano nel tempo**, come composizioni scritte o soluzioni di problemi, si deve attendere fino a che si sia raggiunta, **attraverso l'osservazione del modo di lavorare**, una conoscenza più approfondita di come gli studenti stanno procedendo nel lavoro

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

**Costruire un feedback
utile (efficace)**

Il buon feedback contiene informazioni che uno studente può utilizzare. Ciò significa, in primo luogo, che lo studente deve poterle percepire e capire

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

Quanto feedback dare?

Probabilmente la decisione più difficile riguarda **la quantità di feedback**. Un'inclinazione naturale spinge l'insegnante a "correggere" tutto ciò che vede. L'ottica dell'insegnante è la perfetta realizzazione di tutti gli obiettivi di apprendimento. Ma provate a vedere le cose dal punto di vista degli studenti. **Su quali aspetti dell'obiettivo di apprendimento lo studente ha svolto un buon lavoro? Quali aspetti degli obiettivi di apprendimento hanno bisogno di miglioramento e dovrebbero essere successivamente affrontati? Vi sono compiti che potrebbero renderlo migliore?** In questo senso sarebbe utile sottolineare un punto rispetto ad un altro? Si consideri anche il livello di sviluppo degli studenti.

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

**Qual è la
modalità
migliore?**

Alcuni tipi di compiti si prestano meglio **ad un feedback scritto** (ad esempio, rivedere il lavoro scritto); altri **ad un feedback orale** (osservare come studenti svolgono problemi matematici); altri sono più **adatti a dimostrazioni** (aiutare uno studente di scuola primaria o dell'infanzia a tenere correttamente una matita)

Si dovrebbe anche decidere se è migliore un **feedback individuale o di gruppo**. Un feedback individuale dice a uno studente che si apprezza il suo apprendimento, ma un feedback di gruppo dà l'opportunità per un re-insegnamento più ampio.

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

Concentrarsi sul lavoro e sul processo

Un feedback efficace descrive il lavoro dello studente, commenta il processo utilizzato dallo studente per eseguire il lavoro e dà suggerimenti specifici per i passi successivi. **Lodi generali (“Hai fatto un bel lavoro!”) o commenti personali non aiutano.** Lo studente potrebbe essere contento della vostra approvazione, ma non sicuro di quello che conteneva di buono il proprio lavoro e, per questo, può non essere in grado di replicarne la qualità. **Commenti orientati al processo**, d’altro canto, danno suggerimenti che spostano l’attenzione più vicino all’obiettivo, come: **“Puoi riscrivere la frase in modo che vada meglio della precedente?”**.

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

Per feedback che guidino il ciclo di valutazione formativa, **occorre descrivere a quale punto si trova lo studente in relazione all'obiettivo di apprendimento.**

Relazionare il feedback con l'obiettivo

[..]Infatti il feedback che aiuta uno studente a leggere il proprio progresso offre la possibilità di rilevare i processi o i metodi utilizzati con successo. (“Vedo che questa volta hai controllato il lavoro. I calcoli erano tutti molto corretti! Vedi come funziona?”). **Il feedback autoreferenziale sul lavoro stesso** (“Hai notato che questa volta tutti i nomi cominciano con la lettera maiuscola?”) è **utile per gli studenti in difficoltà i quali devono comprendere che possono compiere progressi per quanto abbiano bisogno di capire quanto sono lontani dall'obiettivo finale.**

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

**Provare a
descrivere, non a
giudicare**

È importante **rilevare miglioramenti rispetto alle prestazioni precedenti**, anche se tali miglioramenti non equivalgono ad un successo complessivo nel compito. Solo in un secondo momento si dovrebbero selezionare per procedere uno o due piccoli passi realmente fattibili. Al lavoro successivo, dare il feedback allo studente sul suo successo su tali passi e così via.

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

Ma allora, come deve essere la valutazione in itinere?

**Provare a
descrivere, non a
giudicare**

È importante rilevare **i miglioramenti rispetto alle prestazioni precedenti**, anche se tali miglioramenti non equivalgono ad un successo complessivo nel compito. Solo in un secondo momento si dovrebbero **selezionare per procedere uno o due piccoli passi realmente fattibili.**

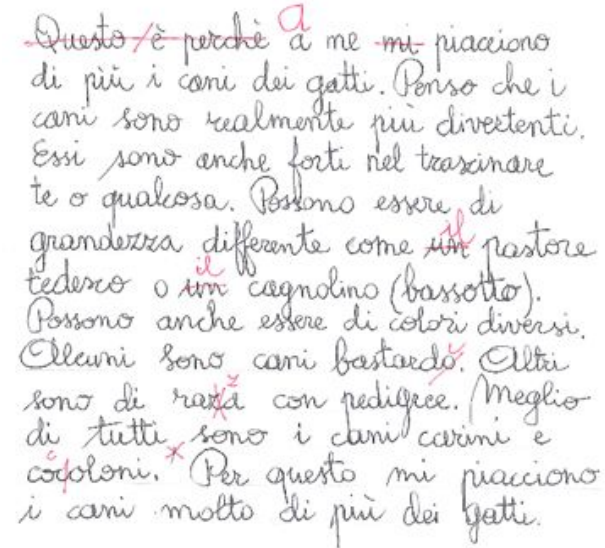
Essere positivo non significa essere artificialmente felice o **dire che il lavoro va bene quando non è vero.** Significa descrivere come i **punti di forza** nel lavoro di uno studente soddisfino i criteri del lavoro ben fatto e come essi dimostrino ciò che uno studente sta imparando.

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

Feedback efficaci e inefficaci: un esempio

Un'insegnante di quarta elementare ha assegnato ai suoi studenti di scrivere un paragrafo rispondendo alla domanda: "Quali sono i migliori animali i cani o i gatti?". Essi sono stati invitati ad esprimere una frase principale chiara e una chiara frase conclusiva, e almeno tre dettagli a sostegno.

Il primo esempio di feedback, però, si ferma alla correzione degli errori.



~~Questo è perché~~ ^a me ~~mi~~ piacciono di più i cani dei gatti. Penso che i cani sono realmente più divertenti. Essi sono anche forti nel trascinare te o qualcosa. Possono essere di grandezza differente come ~~un~~ ^{il} pastore tedesco o ~~un~~ ^{il} cagnolino (bassetto). Possono anche essere di colori diversi. Alcuni sono cani bastardo. Altri sono di razza con pedigree. Meglio di tutti sono i cani carini e colorati. Per questo mi piacciono i cani molto di più dei gatti.

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

Feedback efficaci e inefficaci: un esempio

<p><i>La tua frase riferita all'argomento e la frase conclusiva sono ben chiare e vanno insieme.</i></p>	<p>Queste osservazioni descrivono la realizzazione in riferimento ai criteri assegnati per il compito. Esse mostrano allo studente che avete rilevato queste caratteristiche specifiche e le avete connesse ai criteri di un buon lavoro.</p>
<p><i>Hai utilizzato molti dettagli. Conto ben sette cose diverse che ti piacciono dei cani.</i></p>	<p>Questo commento sarebbe particolarmente utile a uno studente che in precedenza non aveva avuto successo in una composizione scritta. Il commento identifica la strategia che lo studente ha utilizzato nello scrivere e afferma che è stata buona. Si noti che dire che "si sente lo scritto autentico" potrebbe essere meglio, ma dire "reale" è probabilmente più chiaro per uno studente di quarta elementare.</p>
<p><i>Il tuo paragrafo mi fa pensare che hai un cane a cui piace giocare, forte, carino e coccolone. Hai pensato al tuo cane nello scrivere l'idea principale? Quando si scrive su cose che si sanno, lo scritto spesso sembra reale come qui.</i></p>	<p>Questo feedback costruttivo critica una caratteristica specifica del lavoro, spiega la ragione della critica e suggerisce che cosa fare al riguardo.</p>
<p><i>Le tue ragioni riguardano tutti i cani. Chi legge vorrebbe anche saper qualcosa dei gatti. Dal tuo paragrafo non possono sapere se i gatti sono divertenti, per esempio. Quando paragoni due cose, scrivi qualcosa sulle cose che metti a confronto.</i></p>	<p>Questo feedback costruttivo critica una caratteristica specifica del lavoro, spiega la ragione della critica e suggerisce che cosa fare al riguardo.</p>

<p><i>Hai controllato l'ortografia? Vedi se ti è possibile trovare due parole con errori di ortografia.</i></p>	<p>Tali osservazioni sullo stile e le convenzioni grammaticali non riflettono direttamente gli obiettivi di apprendimento richiesti. Tuttavia, riguardano importanti abilità dello scrivere. La loro adeguatezza dipenderà fortemente da come l'ortografia, lo stile/utilizzo e la scelta delle parole sono presenti negli obiettivi di apprendimento a lungo termine.</p>
<p><i>Un feedback per rendere la frase principale più evidente potrebbe essere meglio fatta come una dimostrazione. In un incontro a tu-per-tu, l'insegnante mostra allo studente la frase principale con e senza la frase "Questo è il motivo per cui" e chiede quale frase pensa si legga più agevolmente e perché. Chiedete se "Questo è il motivo per cui" aggiunge tutto ciò di cui la frase ha bisogno. Si potrebbe rilevare che queste parole sono più adatte alla frase conclusiva.</i></p>	<p>Tali osservazioni sullo stile e le convenzioni grammaticali non riflettono direttamente gli obiettivi di apprendimento richiesti. Tuttavia, riguardano importanti abilità dello scrivere. La loro adeguatezza dipenderà fortemente da come l'ortografia, lo stile/utilizzo e la scelta delle parole sono presenti negli obiettivi di apprendimento a lungo termine.</p>

S. M. Brookhart (December/January 2007-2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

La progettazione della valutazione in itinere

Disciplina ITALIANO

- *Lettura*

- **Traguardo per lo sviluppo delle competenze**

Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi

- ***Obiettivo di apprendimento per la classe terza primaria***

Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.

- **Obiettivo di apprendimento per la classe seconda?**

Definizione operativa dell'obiettivo

- **Lettura**

- **Traguardo per lo sviluppo delle competenze**

Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi

- **Obiettivo di apprendimento per la classe terza primaria**

Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.

- **Obiettivo di apprendimento per la classe seconda?**

Cosa significa, in concreto, padroneggiare la lettura strumentale? Cosa devo tenere in considerazione? Quali sono le manifestazioni da cogliere?

1. Legge in modo fluido le parole e raggruppa correttamente le parole legate da significato. [Fluidità]
2. Interpreta correttamente la punteggiatura (punto, virgola, punto esclamativo, punto interrogativo, virgolette)[Ritmo/Pause]
3. Varia il volume, il tono e la velocità di lettura in relazione in corrispondenza di dialoghi, in funzione delle caratteristiche del personaggio o della situazione narrata [Espressività]

Definizione operativa dell'obiettivo

- *Letture*

- **Traguardo per lo sviluppo delle competenze**
Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi

- **Obiettivo di apprendimento per la classe terza primaria**
Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa.

- **Obiettivo di apprendimento per la classe seconda?**

Produce letture raggruppando le parole in base al significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testi”

Criteria per cogliere l'apprendimento in relazione alle dimensioni

[Continuità] *Quando posso dire che un bambino è continuo nella lettura strumentale?*

Ad. es. quando la fluidità nella lettura, il rispetto della punteggiatura si possono cogliere in situazioni differenti e l'intonazione si possono cogliere sempre o spesso in una successione significativa di letture (vorrei svincolare dal tempo)

[Autonomia] *Quando possono dire che un bambino è autonomo nella lettura strumentale?*

- Quando non sono necessarie correzioni o suggerimenti dell'insegnante o dei compagni per la lettura delle parole, il riconoscimento dei sintagmi, la decodifica dei segni di interpunzione, per la regolazione del tono, della velocità di lettura a fini espressivi [Fluidità, Ritmo, Espressività]
- Quando Riconosce gli errori di lettura e si corregge senza necessità di intervento esterno

Criteria per cogliere l'apprendimento in relazione alle dimensioni

[Mobilitazione di risorse reperite spontaneamente] *Quando posso affermare che un bambino/a è capace di ricorrere in modo sistematico a risorse spontanee:*

- Quando legge con fluidità parole foneticamente complesse e costruzioni sintattiche articolate [Fluidità/Ritmo]
- Quando, oltre a riconoscere i segni della punteggiatura presentati in modo esplicito dall'insegnante, inferisce il senso di altri segni o elementi tipografici/grafici presenti nel testo [Ritmo/Espressività]

[Situazione non nota] *Sa affrontare situazioni non note quando...*

- Legge in modo espressivo testi più complessi sul piano lessicale, sintattico e semantico di quelli abitualmente proposti e che non siano già stati letti precedentemente dall'insegnante [Fluidità/Ritmo/Espressività]

Criteria per cogliere l'apprendimento in relazione alle dimensioni

[Mobilitazione di risorse reperite spontaneamente] *Quando posso affermare che un bambino/a è capace di ricorrere in modo sistematico a risorse spontanee:*

- Quando legge con fluidità parole foneticamente complesse e costruzioni sintattiche articolate [Fluidità/Ritmo]
- Quando, oltre a riconoscere i segni della punteggiatura presentati in modo esplicito dall'insegnante, inferisce il senso di altri segni o elementi tipografici/grafici presenti nel testo [Ritmo/Espressività]

[Situazione non nota] *Sa affrontare situazioni non note quando...*

- Legge in modo espressivo testi più complessi sul piano lessicale, sintattico e semantico di quelli abitualmente proposti e che non siano già stati letti precedentemente dall'insegnante [Fluidità/Ritmo/Espressività]

Le situazioni di apprendimento e di osservazione



L'insegnante propone alla classe un progetto di lettura ad alta voce a bambini più piccoli, ad esempio della scuola dell'infanzia. Il progetto si presta a due momenti: una fase di preparazione e un compito vero e proprio.

Le situazioni di apprendimento e di osservazione

- La fase di preparazione inizia con la scelta di alcune storie da parte dei bambini. L'insegnante le legge e dopo la sua lettura chiede ai bambini se la lettura è stata una bella lettura e quali sono le caratteristiche di una buona lettura. (*Apprendistato cognitivo*)
- La discussione ha lo scopo di portare i bambini a definire, con l'insegnante, uno strumento per l'autovalutazione (un elenco di domande guida: La lettura era chiara e coinvolgente oppure un po' meccanica? Ho letto correttamente le parole? Si capiva il senso delle frasi? Ho rispettato le pause come indicato dalla punteggiatura? etc..)



Le situazioni di apprendimento e di osservazione

Un esempio di scheda di autovalutazione

<i>Scheda di autovalutazione sulla lettura ad alta voce</i>	
La lettura era chiara e coinvolgente oppure un po' meccanica?	
Ho letto correttamente le parole?	
Si capiva il senso delle frasi?	
Ho rispettato le pause come indicato dalla punteggiatura?	
Ho capito la storia mentre la leggevo? L'ho riassunta correttamente?	
Cosa devo migliorare? Come posso migliorare?	
<i>Le indicazioni dell'insegnante</i>	

Le situazioni di apprendimento e di osservazione

Preparazione delle letture ai bambini della scuola

L'insegnante divide i bambini in gruppi assegnando le storie e suddividendole in parti. Nel piccolo gruppo, rilegge la storia, soffermandosi sugli aspetti essenziali di una buona lettura. Anche i bambini leggono e c'è un lavoro di commento reciproco, guidato dalla maestra.

Le domande guida sono utilizzate per discutere nel gruppo.

Oltre alla fase al lavoro di gruppo, i bambini si esercitano individualmente. Potrebbe essere molto utile usare il registratore: ogni bambino potrebbe ascoltare la propria registrazione e autovalutarsi. Infine potrebbe essere previsto uno scambio di letture tra gruppi, che è anche una buona situazione di osservazione per l'insegnante.

L'osservazione diretta
La documentazione

Le situazioni di apprendimento e di osservazione

La lettura ai bambini della scuola dell'infanzia

Il compito vero e proprio di lettura ai bambini dell'infanzia rappresenta un'ulteriore occasione di osservazione, che permette di capire l'espressione della capacità di lettura strumentale in un contesto autentico.



Le situazioni di apprendimento e di osservazione

L'osservazione di letture di gruppo su testi non precedentemente letti dall'insegnante. Ad esempio:



- *Letture del libro di testo per finalità di studio.* In questa situazione che può essere reiterata sistematicamente, l'insegnante può condurre un'osservazione carta e matita, per non essere troppo invasiva.
- *Un'attività di lettura libera in biblioteca.* Questa si può essere una buona situazione osservativa, perché la varietà dei testi disponibili consente osservare il tipo di risorse che un bambino è in grado di mobilitare rispetto a testi più complessi per lunghezza, lessico, sintassi.

Dalla valutazione in itinere alla formulazione del giudizio descrittivo

Alunno/a	Mario Rossi
Periodo di osservazione	Marzo - aprile
[Fluidità] Legge in modo fluido le parole e raggruppa correttamente le parole legate da significato	La lettura è fluida, ma ci sono ancora problemi nell'articolazione dei suoni difficili o in presenza di strutture di strutture sintattiche complesse.
[Ritmo/Pause] Interpreta correttamente la punteggiatura (punto, virgola, punto esclamativo, punto interrogativo, virgolette)	Riconosce il punto, il punto interrogativo e quello esclamativo, ma è più incerto nel riconoscimento delle virgole.
[Espressività] Varia il volume, il tono e la velocità di lettura in relazione in corrispondenza di dialoghi, in funzione delle caratteristiche del personaggio o della situazione narrata.	Nella lettura ricorre a variazioni con finalità espressiva per caratterizzare i personaggi.

Mario legge con continuità i testi più semplici, riconoscendo la punteggiatura e le unità di significato, ma ha ancora bisogno del supporto dell'insegnante per in testi più complessi a livello sintattico e semantico. Corregge gli errori di lettura sulla base delle indicazioni dell'insegnante. Coglie e riferisce gli elementi essenziali della narrazione, facendo parzialmente ricorso all'aiuto dell'insegnante
[È continuo, Autonomo in situazioni note, utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo] **Livello Intermedio**

Dalla valutazione in itinere alla formulazione del giudizio descrittivo

<i>Letture strumentale/ Alunno: Mattia Rossi</i>				
	<i>Continuità</i>	<i>Autonomia</i>	<i>Risorse</i>	<i>Situazioni note / non note</i>
<i>Letture individuali</i>				
<i>Letture di gruppo</i>				
<i>Letture ai bambini della scuola dell'infanzia</i>				
<i>Letture in biblioteca</i>				
<i>Letture nei gruppi di studio</i>				

Dalla valutazione in itinere alla formulazione del giudizio descrittivo

ALUNNO:						
Data	Obiettivo	Strumento di valutazione (prova, griglia di osservazione, scheda di autovalutazione...)	Criteri			Evidenze
			Situazione	Risorse	Autonomia	
12/02/2021	Produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione.	Verifica	<input type="checkbox"/> Nota <input checked="" type="checkbox"/> Non Nota <i>Eventuale descrizione</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Interne <input type="checkbox"/> Esterne <i>Eventuale descrizione</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Autonomo <input type="checkbox"/> Non Autonomo <i>Eventuale descrizione</i>	Tipologia di testo riconoscibile. Contenuti ripresi dalla discussione in classe. Ortografia: errori ricorrenti nelle doppie. Punteggiatura: errato uso della virgola a separare soggetto da verbo.
11/03/2021	Produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione.	Attività di autovalutazione	<input type="checkbox"/> Nota <input checked="" type="checkbox"/> Non Nota <i>Eventuale descrizione</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Interne <input type="checkbox"/> Esterne <i>Eventuale descrizione</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Autonomo <input type="checkbox"/> Non Autonomo <i>Eventuale descrizione</i>	Elementi formali di impaginazione di una lettera/email presenti. Contenuti ripresi dalla quotidianità. Ortografia corretta (solo un errore di doppie). Punteggiatura: nessun errore.
			 <i>Eventuale descrizione</i>	 <i>Eventuale descrizione</i>	 <i>Eventuale descrizione</i>	

Proviamo a lavorarci insieme

Obiettivo di apprendimento:

Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche

- Criteri per osservare l'apprendimento in relazione alle dimensioni:
 - *Quando possono dire che un bambino è continuo rispetto all'obiettivo?*
 - *Quando possono considerarlo autonomo?*
 - *Cosa caratterizza una situazione nota?*
 - *Cosa significa ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali?*

Proviamo a lavorare insieme...

OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO

Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche

Domande guida

Quando possono dire che un bambino è continuo rispetto all'obiettivo? Quando possono considerarlo autonomo? Cosa caratterizza una situazione nota? Cosa significa ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali

Obiettivo di apprendimento:

Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche

Criteri per osservare l'apprendimento in relazione alle dimensioni:

Quando possono dire che un bambino è continuo rispetto all'obiettivo? Quando si può considerare autonomo?

Cosa caratterizza una situazione nota? Cosa significa ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali?

Proviamo a lavorare insieme...

Obiettivo di apprendimento:

Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche

- La progettazione dell'osservazione valutativa
 - *Quali attività e strumenti possiamo pensare per osservare l'autonomia, il comportamento in situazioni non note, la mobilitazione di risorse reperite autonomamente?*

Obiettivo di apprendimento

Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche

Quali attività e strumenti possiamo pensare per osservare l'autonomia, il comportamento in situazioni non note, la mobilitazione di risorse reperite autonomamente?

Prove, griglia di osservazione, strumenti di autovalutazione etc...

I padlet

- [Umbria 1. Progettare la valutazione in itinere](#)
- [Umbria 2. Progettare la valutazione in itinere](#)
- [Umbria 3. Progettare la valutazione in itinere](#)
- [Umbria 4. Progettare la valutazione in itinere](#)
- [Umbria 5. Progettare la valutazione in itinere](#)