



La valutazione nella scuola primaria:
i giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale

Misure di Accompagnamento

Laura Parigi - Ricercatrice INDIRE

Gruppo di lavoro Ministeriale Linee guida Ordinanza 172

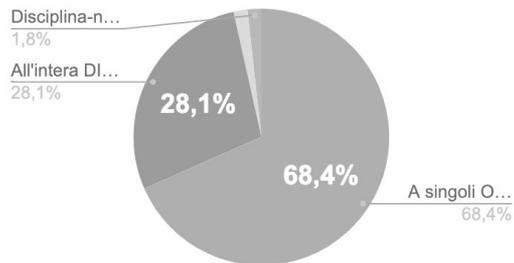


Riflessioni sulla documentazione

Riflessioni sulla documentazione

Nucleo o obiettivo?

Conteggio



| OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO | LIVELLO RAGGIUNTO |
|---|-------------------|
| Ascolto e parlato <ul style="list-style-type: none">• Acquisire un comportamento di ascolto attento e partecipativo.• Comprendere comunicazioni e testi ascoltati.• Interagire negli scambi comunicativi. | |

| | | |
|-----------------|--|----------|
| ITALIANO | Ambito: Ascolto e parlato | Avanzato |
| | Ambito: Lettura | Avanzato |
| | Ambito: Scrittura | Avanzato |
| | Ambito: Riflessione sugli usi della lingua | Avanzato |

Riflessioni sulla documentazione

Nucleo o obiettivo?

| | | | | |
|----------|--|------------|--|--|
| ITALIANO | Ascoltare e parlare: Ascoltare e comprendere lo scopo, il tema e le informazioni essenziali e particolari di consegne, discorsi e testi affrontati in classe; Raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro e inserendo opportuni elementi descrittivi e informativi; Formulare domande e saper intervenire in modo preciso e pertinente durante e dopo l'ascolto, rispettando i turni d'intervento | Intermedio | | |
| | Leggere: Padroneggiare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce; Leggere testi di vario tipo cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali, secondarie e le loro relazioni; Leggere, comprendere e memorizzare poesie cogliendone il senso e le caratteristiche formali più evidenti | Base | | |
| | Scrivere: Conoscere le principali convenzioni ortografiche e servirsene per correggere gli errori e rivedere la propria produzione scritta; Raccogliere idee, organizzarle in punti e pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza per elaborare testi di vario tipo | Intermedio | | |

Riflessioni sulla documentazione

Una organizzazione chiara del documento

| ITALIANO | Obiettivi di apprendimento | Livello raggiunto |
|------------------------------|---|-------------------|
| <i>ASCOLTO E PARLATO</i> | Recepisce ed esegue consegne verbali gradualmente più complesse. | |
| | Coglie l'argomento e le informazioni principali di esposizioni, narrazioni o dibattiti affrontati in classe, individuando risposte coerenti alle domande. | |
| | Racconta esperienze personali e/o semplici racconti con frasi gradualmente più strutturate, rispettando l'ordine logico e temporale degli eventi. | |

Riflessioni sulla documentazione

La formulazione degli obiettivi

| | Obiettivi | Livello raggiunto |
|----------|---|-------------------|
| ITALIANO | ASCOLTO E PARLATO Comprensione ed esposizione. Comprende messaggi di diverso tipo. | Avanzato |
| | LETTURA E COMPrensIONE Tecnica di lettura. Individuazione delle informazioni | Avanzato |
| | SCRITTURA E LESSICO Produzione di testi. correttezza ortografica e grammaticale. Produce e rielabora testi con caratteristiche diverse. | Avanzato |
| | RIFLESSIONE LINGUISTICA Conoscenza delle strutture linguistiche. | |

INGLESE:

- | | |
|--|--|
| -Ascoltare e comprendere brevi messaggi orali e scritti. | |
| - Leggere e comprendere semplici testi. | |
| -Interagire con adulti e compagni. | |
| - Scrivere parole o semplici messaggi. | |

Riflessioni sulla documentazione

Obiettivi in forma operativa

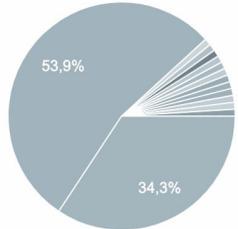
| MATEMATICA | |
|--|--------------------------|
| OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO | LIVELLO RAGGIUNTO |
| Contare, leggere, scrivere, rappresentare, ordinare e operare con i numeri naturali. | AVANZATO |
| Riconoscere e descrivere le principali figure geometriche. | AVANZATO |
| SCIENZE | |
| OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO | LIVELLO RAGGIUNTO |
| Esplorare e osservare elementi della realtà attraverso i cinque sensi. | AVANZATO |
| Riconoscere esseri viventi e non viventi e la loro relazione con l'ambiente. | AVANZATO |



Il documento di valutazione

La formulazione degli obiettivi
Livelli, dimensioni, descrizioni
Descrizione articolata

Il documento di valutazione



- All'intera DISCIPLINA
 - A singoli OBIETTIVI RAPPRESENTAT...
 - NUCLEI TEMATICI DISCIPLINARI
 - Indicatori individuati per ciascuna disci...
 - Il primo periodo si è concluso il 30 nov...
 - All'intera disciplina è stato assegnato...
 - Indicatori delle discipline presenti nell...
 - Nuclei rappresentativi della disciplina
- ▲ 1/2 ▼



- Non alla disciplina
- Non ai nuclei tematici
- **Sì all'obiettivo *in forma operativa***

Il livello di apprendimento è assegnato all'obiettivo di apprendimento



| MATEMATICA | |
|--|-----------------------|
| OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO | LIVELLO RAGGIUNTO (1) |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche. ▪ Argomentare il procedimento seguito per risolvere problemi. | AVANZATO |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leggere, scrivere, confrontare numeri decimali, rappresentarli sulla retta. ▪ Leggere e rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi e tabelle. | INTERMEDIO |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eseguire le operazioni con i numeri naturali con gli algoritmi usuali. | BASE |

(1) Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione



Il documento di valutazione

L'obiettivo in forma operativa

Gli obiettivi contengono sempre sia l'**azione** che gli alunni devono mettere in atto, sia il **contenuto** al quale l'azione si riferisce. È il risultato dell'apprendimento in una sua **manifestazione osservabile**.

«Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (minima): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo.»

Operazioni cognitive

elencare, collegare, nominare, riconoscere, riprodurre, selezionare, argomentare, distinguere, stimare, generalizzare, fornire esempi, ecc, che identificano tali manifestazioni con la **minore approssimazione possibile**. In tal modo gli obiettivi sono espressi così da **non ingenerare equivoci** nei giudizi valutativi;

Il documento di valutazione

Criteriale e normativo: due prospettive a confronto

Valutazione

Maria sa elencare i capoluoghi delle regioni
Paolo ha raggiunto tre obiettivi di Scienze
Catia ha raggiunto il punteggio pieno

criteriale

- Lo scopo è quello di verificare il raggiungimento o meno di determinati livelli standard (minimi) di conoscenza / abilità
- La sufficienza si stabilisce in base al giudizio (soggettivo) di un gruppo di valutatori (di esperti, di esaminatori, di insegnanti)

Valutazione

Andrea è il più bravo della classe
Marco ha ottenuto il punteggio più basso della classe nel test

normativa

- L'approccio normativo include sempre una percentuale di insuccessi
- Lo scopo è quello di misurare/valutare le differenze tra candidati / allievi
- Valuta il singolo rispetto al gruppo
- La sufficienza si stabilisce in base ad un criterio statistico



Il documento di valutazione

L'approccio criteriale

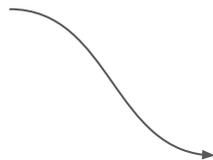
- consente il miglioramento della scuola dell'insegnamento;
 - garantisce **maggiore equità** perché non confrontano gli studenti tra loro ma rispetto a standard prefissati;
 - consente di valutare obiettivi complessi
-
- dipende dalla precisione con cui sono descritti gli obiettivi (obiettivi vaghi, portano a **valutazioni non attendibili**)



Il documento di valutazione

Attendibilità ed evidenze

L'**attendibilità** della valutazione criteriale dipende dalla precisione con cui sono descritti gli obiettivi. Se sono troppo vaghi, diventa difficile cogliere le **evidenze**.



Le evidenze sono i **comportamenti manifesti dell'apprendimento**. La corretta formulazione dell'obiettivo consente di focalizzare il giudizio sulla prestazione relativa all'obiettivo, limitando le distorsioni valutative.

Il documento di valutazione

Obiettivo, dimensioni e livello

Riconoscere le parti variabili del discorso e gli elementi principali (morfologici e sintattici) della frase semplice (ad esempio, tempi semplici e composti dei verbi, struttura soggetto-predicato-complemento).

- **Continuità**
L'alunno riconosce le parti del discorso (etc.) in un numero significativo di situazione valutative/ **è continuo**
- **Autonomia**
È in grado di riconoscere le parti del discorso (etc) in senza la guida dell'insegnante/ **è autonomo**
- **Tipo di situazione/ tipo di risorse**
È di riconoscere le parti del discorso solo in una **situazione nota** (ad es. in un test a scelta multipla) oppure anche in una situazione non nota e reperendo **risorse esterne** (ad. es una prova autentica)

Il documento di valutazione

Obiettivo, dimensioni e livello

Riconoscere le parti variabili del discorso e gli elementi principali (morfologici e sintattici) della frase semplice (ad esempio, tempi semplici e composti dei verbi, struttura soggetto-predicato-complemento).

**Logica dicotomica per
l'attribuzione del livello
Le dimensioni sono da
intendersi come "polari"**

| | Situazione | Risorse | Continuità | Autonomia |
|------------------------------|-------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| Avanzato | Nota e non nota | Proprie e del docente | Con continuità | Autonomo/a |
| Intermedio | Nota e non nota | Del docente | Con continuità nella situazione nota | Autonomo/a nella situazione nota |
| Base | Nota | Del docente | Discontinuo | Autonomo/a |
| In via di prima acquisizione | Nota | Del docente | Discontinuo | Non autonomo/a |

Il documento di valutazione

Tipi di obiettivi

- **Obiettivi che esprimono genericamente cosa deve essere in grado di fare l'allievo** (es. «*Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe*»)
- **Obiettivi specifici**, ossia enunciati che **esplicitano il contenuto oggetto** del “saper fare” dell'allievo (es. «*Comprendere le esposizioni dell'insegnante relative ai grandi cambiamenti del Neolitico*»)
- **Obiettivi specifici in forma operativa**, ossia enunciati che esplicitano sia il processo cognitivo che l'allievo deve mettere in atto sia i contenuti su cui lo deve mettere in atto (es. «*Trovare esempi di cambiamenti avvenuti nel Neolitico*»)

Il documento di valutazione

Le indicazioni nazionali

Traguardi per lo sviluppo della competenza
riferimenti ineludibili per gli insegnanti, **piste culturali e didattiche**, finalizzano l'azione educativa, criteri per la valutazione delle competenze attese, sono prescrittivi.



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

Padroneggiare la lettura strumentale
Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago.

Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari)



Obiettivi di apprendimento

Obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Sono organizzati in **nuclei tematici** e definiti in **relazione a periodi didattici lunghi**.

Il documento di valutazione

Valutare la comprensione

“L’allievo **sa descrivere un concetto con parole** proprie, senza ripetere mnemonicamente quanto presente sui testi”,

“L’allievo è in grado di esemplificare l’utilizzo di quel concetto in determinate situazioni”,

“L’allievo è in grado di classificare esempi dati sulla base di quel concetto”.

Il “comprendere” non si può osservare; il “descrivere”, “esemplificare”, “classificare”, sì. **I processi cognitivi sono in numero limitato e sono etichettabili con un insieme finito di verbi molto precisi.**

Trincherò R. [Descrizione dettagliata delle prestazioni cognitive classificate dal modello R-I-Z-A](#)

Il documento di valutazione

Gli errori più tipici nella formulazione di un obiettivo

Obiettivi troppo vaghi o troppo generici

Divenire un buon lettore > *Compiere inferenze semplici relative all'uso dei pronomi personali*

Saper utilizzare strumenti comuni per misurare le quantità > *Eseguire misurazioni e rilievi grafici o fotografici sull'ambiente scolastico o sulla propria abitazione*

Il documento di valutazione

Gli errori più tipici nella formulazione di un obiettivo

Obiettivi troppo specifici

Stimare il numero di palline in un barattolo “il numero di palline in un barattolo” non è un contenuto di apprendimento.

Meglio allora:

Risolvere problemi pratici utilizzando calcoli a mente e stime approssimative

Il documento di valutazione

Gli errori più tipici nella formulazione di un obiettivo

Cosa significa, per esempio, conoscere Shakespeare?

Usare verbi «conoscere»,
«comprendere», «capire».

- Collocare correttamente l'autore nel suo tempo
- Elencare le sue opere
- Descrivere le caratteristiche principali della sua biografia e delle sue poetiche?
- Trovare similarità e differenze con autori a lui contemporanei

Il documento di valutazione

Gli errori più tipici nella formulazione di un obiettivo

| Interpretazione | aZione | | Autoregolazione |
|---|---|--|--|
| Processi cognitivi coinvolti nell'assegnare significato a oggetti, situazioni, fatti, concetti, procedure | Processi cognitivi coinvolti nell'agire su oggetti, situazioni, fatti, concetti, procedure | | Processi cognitivi coinvolti nel riflettere sulle proprie assegnazioni di significato e sulle proprie azioni |
| Cogliere... Individuare... Localizzare... Riconoscere... Scegliere... Selezionare... | Analizzare... Attribuire... Calcolare... Classificare... Confrontare... Costruire... Descrivere... Dimostrare... Eseguire... Formulare... Ideare ... Ipotizzare... Organizzare... Pianificare... | Produrre... Progettare... Rappresentare graficamente... Realizzare... Riassumere... Ricavare... Riformulare... Spiegare... Tradurre da un formalismo ad un altro ... Trovare esempi di... Trovare similarità e differenze in... | Argomentare... Chiarificare... Criticare... Difendere... Giudicare... Giustificare... Motivare... Trovare errori... |

Trincherò R.

Descrizione dettagliata delle prestazioni cognitive classificate dal modello R-I-Z-A

Il documento di valutazione

Gli errori più tipici nella formulazione di un obiettivo

«E' necessario **distinguere tra obiettivo di apprendimento**, che è riferito ad una prestazione che l'allievo deve essere in grado di compiere (ciò che deve saper fare l'allievo), e **obiettivo didattico**, che è invece riferito all'azione dell'insegnante (ciò che deve fare l'insegnante per promuovere il saper fare dell'allievo). Gli obiettivi di apprendimento non rappresentano le finalità della formazione scolastica (così come invece lo erano gli obiettivi "da perseguire" nei Programmi didattici del 1985), **ma gli indicatori che ci fanno** capire a che punto è l'allievo nei confronti dei Traguardi per lo sviluppo delle competenze, che a loro volta sono l'espressione delle finalità della formazione scolastica.

([Trincherò, 2021](#))

Il documento di valutazione

In sintesi

| MATEMATICA | |
|---|--------------------------|
| OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO | LIVELLO RAGGIUNTO (1) |
| <ul style="list-style-type: none">Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche.Argomentare il procedimento seguito per risolvere problemi. | AVANZATO |
| <ul style="list-style-type: none">Leggere, scrivere, confrontare numeri decimali, rappresentarli sulla retta.Leggere e rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi e tabelle. | INTERMEDIO |
| <ul style="list-style-type: none">Eeguire le operazioni con i numeri naturali con gli algoritmi usuali. | BASE |

(1) Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione

- Un singolo obiettivo va in un solo livello
- Più obiettivi possono stare nello stesso livello
- Non si può attribuire solo il livello senza specificare gli obiettivi
- Assegnare uno stesso a tutti gli obiettivi riferibili ad un nucleo o a una disciplina significa perdere la possibilità di una fotografia attendibile e dettagliata di ciò che l'alunno/a sa fare (rischiamo di tornare a "fare una media")

Il documento di valutazione

La selezione degli obiettivi

Indicazioni Nazionali. Traguardi e obiettivi rappresentano il quadro di riferimenti
Curricolo di Istituto: verticalità, declinazione degli obiettivi-

Programmazione: Selezione degli obiettivi per i periodi
oggetto di valutazione

Il documento di valutazione

Alcuni criteri per la selezione degli obiettivi

- Obiettivi «rappresentativi» rispetto alla visione culturale della disciplina
- Obiettivi trasversali
 - TRASVERSALITÀ GEOGRAFIA e MATEMATICA Obiettivi legati alla lateralizzazione (II), ai percorsi e alla pianta dello spazio (II-III) o alla lettura di grafici e tabelle (IV-V)
 - STORIA e ITALIANO Obiettivi legati alla relazione temporale (II-III)
 - STORIA E MATEMATICA Obiettivi legati alla misurazione e alla rappresentazione del tempo (II-III)
 - ITALIANO E ALTRE DISCIPLINE Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.

Il documento di valutazione

Alcuni criteri per la selezione degli obiettivi

- Importanza dell'obiettivo come prerequisito per il raggiungimento di obiettivi successivi.
- Tempo-scuola dedicato all'obiettivo;



Il documento di valutazione

Inoltre...

- Indicazioni Nazionali
- Curricolo di istituto
- Programmazione
- Un obiettivo rappresentativo
 - può essere scelto sia per il primo, sia per il secondo periodo didattico/finale
 - può essere presente in classi diverse

Il documento di valutazione

Un esempio di curricolo ben formulato

| Traguardo (dalle Indicazioni nazionali) | Obiettivi specifici di apprendimento in forma operativa (operazioni cognitive) – Italiano – Scuola Primaria | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| | Classe Prima | Classe Seconda | Classe Terza | Classe Quarta | Classe Quinta |
| <p>Ascoltare e parlare</p> <p>L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.</p> <p>Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.</p> | <p><i>Cogliere</i> l'argomento e le informazioni principali di esposizioni, narrazioni o dibattiti affrontati in classe, anche con il supporto di immagini.</p> <p><i>Eseguire</i> semplici richieste verbali in relazione a tali significati.</p> <p><i>Utilizzare</i> un modello di conversazione per prendervi parte rispettando le regole condivise (ascolto attivo, rispetto dei turni di parola, uso di registri adeguati agli argomenti e all'interlocutore).</p> <p><i>Descrivere</i> con parole proprie il contenuto di una esposizione o narrazione ascoltata, rispettando l'ordine cronologico delle informazioni.</p> <p><i>Descrivere</i> esperienze personali rispettando l'ordine temporale degli eventi.</p> | <p><i>Cogliere</i> l'argomento e le informazioni principali di esposizioni, narrazioni o dibattiti affrontati in classe, anche con il supporto di immagini.</p> <p><i>Eseguire</i> semplici istruzioni (ad esempio, riferite a un gioco o a una attività conosciuta) e indicazioni fornite dall'insegnante.</p> <p><i>Cogliere</i> la natura della situazione comunicativa (in diverse situazioni comunicative) e produrre interventi adeguati.</p> <p><i>Individuare</i> contenuti ed elementi essenziali all'interno di vari tipi di testi (descrittivi, narrativi, realistici e fantastici) letti dall'insegnante.</p> <p><i>Descrivere</i> in modo chiaro e pertinente il contenuto di esperienze personali e di semplici testi narrativi ascoltati, rispettando l'ordine cronologico degli eventi.</p> <p><i>Formulare</i> domande adeguate per chiedere spiegazioni sugli interventi altrui.</p> | <p><i>Cogliere</i> l'argomento centrale e le informazioni principali in vari tipi di interazioni comunicative (ad esempio, un testo letto ad alta voce, un resoconto di esperienza personale, una conversazione collettiva).</p> <p><i>Cogliere</i> la natura della situazione comunicativa (in diverse situazioni comunicative) e produrre interventi adeguati.</p> <p><i>Individuare</i> contenuti ed elementi essenziali all'interno di vari tipi di testi (descrittivi, narrativi, realistici e fantastici) letti dall'insegnante.</p> <p><i>Descrivere</i> esperienze di tipo oggettivo e soggettivo e <i>produrre</i> narrazioni con un lessico ricco e appropriato, rispettando l'ordine cronologico e logico degli eventi, esprimendosi in modo chiaro ed esauritivo.</p> <p><i>Trovare errori</i> nel proprio modo di comunicare e cambiarlo quando necessario.</p> | <p><i>Cogliere</i> il valore del silenzio finalizzato all'ascolto attivo.</p> <p><i>Cogliere</i> l'argomento centrale e le informazioni principali e secondarie in vari tipi di interazioni comunicative (ad esempio, un testo letto ad alta voce, un resoconto di esperienza personale, una conversazione collettiva).</p> <p><i>Descrivere</i> con chiarezza, lessico appropriato, coerenza logica e temporale, esperienze, proprie e altrui, e argomenti di studio.</p> <p><i>Cogliere</i> i tempi degli scambi comunicativi (momenti in cui prendere la parola e in cui aspettare).</p> <p><i>Formulare</i> domande pertinenti, richieste di chiarimento ben definite, domande ed esempi in una conversazione.</p> <p><i>Trovare errori</i> nel proprio modo di comunicare e cambiarlo quando necessario.</p> | <p><i>Cogliere</i> in una discussione le posizioni espresse dai compagni.</p> <p><i>Cogliere</i> le funzioni dei messaggi ascoltati.</p> <p><i>Produrre</i> opinioni personali su un argomento di attualità o di studio, in modo chiaro e pertinente.</p> <p><i>Difendere</i> le proprie opinioni in un dibattito, argomentando opportunamente in loro favore.</p> <p><i>Cogliere</i> il significato globale e le informazioni essenziali in una conversazione.</p> <p><i>Cogliere</i> il significato globale e le informazioni essenziali (esplicite e implicite) nei messaggi trasmessi dai media (articoli di quotidiani e settimanali, annunci, pubblicità, pagine web, clip audio e video ripresi dai media...).</p> <p><i>Formulare</i> risposte pertinenti alle domande poste da adulti e da coetanei utilizzando un lessico specifico.</p> <p><i>Utilizzare</i> diversi registri linguistici per inserirsi in modo adeguato nelle varie situazioni comunicative.</p> <p><i>Trovare errori</i> nel proprio modo di comunicare e cambiarlo quando necessario.</p> |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... |

I livelli di apprendimento: denominazione e descrizione

Tabella 1 – I livelli di apprendimento.

| |
|--|
| Avanzato: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità. |
| 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. |
| 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. |
| In via di prima acquisizione: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente. |

- I livelli sono espressi con le denominazioni Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione
- Le descrizioni possono devono essere riportate del documento secondo la formulazione espressa nelle linee guida.
- Ulteriori dimensioni (saper tornare sui propri errori e autocorreggersi; fare collegamenti fra le discipline; ecc.), possono integrare questa progressione, tenendo conto che è comunque richiesta un'esplicitazione chiara dei criteri con cui si descrivono i diversi livelli, in base a tutte le dimensioni definite, per far sì che i contenuti dei documenti valutativi non si prestino a interpretazioni contrastanti.

Il documento di valutazione

Il giudizio descrittivo articolato

| STORIA | | |
|--|-----------------------|---|
| OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO | LIVELLO RAGGIUNTO (1) | GIUDIZIO DESCRITTIVO |
| <p><i>Uso delle fonti</i></p> <ul style="list-style-type: none">Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza. | AVANZATO | L'alunna ricostruisce conoscenze sul proprio passato cercando e integrando numerose fonti (fotografie, documenti, oggetti, testimonianze), condivide con il gruppo dei pari episodi della sua infanzia ricchi di particolari. Nei suoi racconti e in quelli dei suoi compagni individua le relazioni di successione e contemporaneità. Segue e interviene nelle discussioni in modo pertinente per porre o rispondere a semplici domande sulle letture e sui racconti del periodo storico presentato. |
| <p><i>Organizzazione delle informazioni</i></p> <ul style="list-style-type: none">Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate. | | |
| <p><i>Strumenti concettuali</i></p> <ul style="list-style-type: none">Seguire e comprendere vicende storiche attraverso l'ascolto e la lettura di testi dell'antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato. | INTERMEDIO | |

(1) Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione

- Non è il giudizio globale
- È riferito agli obiettivi di apprendimento
- Aggiunge informazioni rispetto a dimensioni che non sono già comprese nei livelli di apprendimento definiti dalle Linee guida

Il documento di valutazione

Bisogni

educativi

speciali

La valutazione delle **alunne e degli alunni con disabilità certificata** è espressa con giudizi descrittivi coerenti con il **piano educativo individualizzato** predisposto dai docenti contitolari della classe secondo le modalità previste dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. La valutazione delle alunne e degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento tiene conto del piano didattico personalizzato predisposto dai docenti contitolari della classe ai sensi della legge 8 ottobre 2010, n. 170. Analogamente, nel caso di alunni che presentano bisogni educativi speciali (BES), i **livelli di apprendimento delle discipline si adattano agli obiettivi della progettazione specifica**, elaborata con il piano didattico personalizzato.

Webinar 24 febbraio 2021 – [La valutazione descrittiva e i processi di inclusione.](#)

Gli strumenti di valutazione

Traguardi di competenza

Saper agire in situazione utilizzando al meglio le proprie risorse (conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e/o metodologiche)

Obiettivi di apprendimento

Alcune prestazioni (performances) sono collegate alle competenze. Le prestazioni **sono allora degli indicatori** di quelle competenze.

Rubriche

La rubrica valutativa, nella sua duplice veste di strumento per la valutazione di compiti e o di dimensioni di una competenza, **si propone come strumento per una valutazione diacronica e più articolata delle prestazioni degli studenti**, singolarmente e in gruppi. .

Le rubriche valutative

Benvenuto G., Di Bucci O., Favilli F.



La valutazione in itinere

Dimensioni e valutazione in itinere

Autovalutazione

Feedback ai bambini

La comunicazione con le famiglie

Le dimensioni

Autonomia

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;

Continuità

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

Le dimensioni

Situazione non nota

la tipologia della situazione (nota o non nota) entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo. **Una situazione (o attività, compito) nota può essere quella che è già stata presentata dal docente** come esempio o riproposta più volte in forme simili **per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo**. Al contrario, una **situazione non nota si presenta all'allievo come nuova**, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire;

Risorse mobilitate spontaneamente

L'alunno usa risorse appositamente predisposte dal docente per accompagnare il processo di apprendimento o, in alternativa, **ricorre a risorse reperite spontaneamente** nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali;

Le prove

Prova: insieme di stimoli appositamente creati per consentire la manifestazione di conoscenze, abilità e competenze apprese.

- A risposta “selezionata” (quesiti a scelta multipla, V/F, ordinamenti, completamenti)
- A risposta costruita (domande aperte brevi e estese...)

Leggi il testo che segue e completalo utilizzando le parole in grassetto. Attenzione: una parola è da scartare!

Secondo la tradizione, Roma fu governata da sette re. Il primo sovrano della città fu _____. Dopo di lui seguirono i re che appartenevano al popolo dei Latini: Numa Pompilio, _____, Anco Marzio. Dal VI secolo a.C., una famiglia di re etruschi salì al potere con Tarquinio Prisco, poi con Servio Tullio e, da ultimo, con _____.

Tarquinio il Superbo / Tullo Ostilio / Romolo / Remo

Situazione nota/ risorse fornite dall'insegnante

Le prove

Prova: insieme di stimoli appositamente creati per consentire la manifestazione di conoscenze, abilità e competenze apprese.

- A risposta “selezionata” (quesiti a scelta multipla, V/F, ordinamenti, completamenti)
- A risposta costruita (domande aperte brevi e estese...)

Se il re Tarquinio il Superbo fosse tuo fratello maggiore e per ovvie ragioni (sta governando) non lo vedessi da molto tempo, quali curiosità avresti sul suo conto?

Scrivigli una lettera nella quale gli rivolgi le domande che ti stanno a cuore per sapere della sua vita.

Inoltre, se hai qualcosa d'importante da riferirgli, non perdere questa occasione!

Situazione non nota/ risorse esterne

Compito autentico/compito di realtà

Ciò che differenzia la valutazione “tradizionale” da quella “autentica” è che la prima tende a **quantificare la comprensione “scolastica” di un contenuto** o l’acquisizione **di una abilità applicata a problemi semplici e/o chiusi**, mentre la **valutazione autentica la capacità con cui lo studente dà senso ai fenomeni e ai problemi della vita quotidiana** o utilizza **le sue risorse interne ed esterne per risolvere problemi complessi** (Comoglio 2004).

Wiggins spiega come il **compito autentico, lungi appunto da essere sempre un compito di realtà, può corrispondere a quelle che costituiscono questioni di senso, problemi autentici per i ricercatori di un certo ambito disciplinare**. Si tratta, però, di costruire le nostre narrazioni didattiche in modo da far cogliere ai ragazzi il significato di un certo processo di ricerca, o di far ripercorrere a loro lo stesso itinerario in modo autonomo, magari seguendo strade diverse, tali da dar loro un feedback diretto e non da parte dell’adulto.

Compito autentico/compito di realtà

Non tutto ciò che è reale è autentico. È improprio che, nella valutazione, siano considerate autentiche indiscriminatamente tutte le prove, solo perché riferite ad elementi di realtà. La situazione **“la mamma va al mercato e compra tre dozzine di uova”** si riferisce al reale, ma **non è affatto autentica per la maggior parte dei nostri alunni, dato che non fa parte del loro mondo una madre che compra 36 uova.** Nell’esame per la patente automobilistica, il test a risposte chiuse fa riferimento a situazioni reali, ma non è autentico; è invece autentico l’esame di guida su strada.

i compiti autentici si fondano sull’impostazione **costruttivista secondo cui il soggetto produce la conoscenza nell’agire riflessivo in situazioni di realtà.** I compiti sono problemi complessi, aperti, che gli studenti affrontano per apprendere ad usare nel reale di vita e di studio le conoscenze, le abilità e le capacità personali, e per dimostrare in tal modo la competenza acquisita (Glatthorn, 1999)

Gli strumenti di valutazione

Traguardi di competenza

Saper agire in situazione utilizzando al meglio le proprie risorse (conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e/o metodologiche)

Obiettivi di apprendimento

Alcune prestazioni (performances) sono collegate alle competenze. Le prestazioni **sono allora degli indicatori** di quelle competenze.

Rubriche

La rubrica valutativa, nella sua duplice veste di strumento per la valutazione di compiti e o di dimensioni di una competenza, **si propone come strumento per una valutazione diacronica e più articolata delle prestazioni degli studenti**, singolarmente e in gruppi. .

Le rubriche valutative

Benvenuto G., Di Bucci O., Favilli F.

Gli strumenti di valutazione

Rubriche

Per evitare distorsioni valutative la rubrica dovrà quindi essere quanto più possibile precisa nella descrizione dei livelli di prestazione per le distinte dimensioni di una competenza

Fase 1. Dimensioni: individuazione della competenza e dimensioni da valutare

Fase 2. Compiti criteriali: determinazione operativa dei compiti e criteri da considerare per la valutazione

Fase 3. Livelli: costruzione di scale di livello per descrivere i gradi di raggiungimento della competenza o dimensioni (Livelli).

Le rubriche valutative

Benvenuto G., Di Bucci O., Favilli F.

Gli strumenti di valutazione

- Formulazione degli obiettivi in forma operativa
- Evitare di introdurre scale in relazione alle dimensioni delle Linee guida (“parzialmente autonomo”)

| | L'insegnante | | | | |
|---------------------------------------|--|--|---|---|--|
| Rispettare le altrui opinioni | <p>1 <input type="radio"/> in completa autonomia</p> <p>2 <input type="radio"/> in autonomia; solo in alcuni casi necessita</p> <p>dell'intervento dell'insegnante</p> <p>3 <input type="radio"/> per la maggior parte dei casi con l'intervento dell'insegnante</p> <p>4 <input type="radio"/> solo con l'aiuto dell'insegnante</p> | <p>1 <input type="radio"/> con sicurezza in situazione nota e non nota</p> <p>2 <input type="radio"/> in situazioni note; solo in situazioni non note talvolta necessita dell'intervento dell'insegnante</p> <p>3 <input type="radio"/> solo in situazione nota</p> <p>4 <input type="radio"/> solo in situazioni note e con l'aiuto dell'insegnante</p> | <p>1 <input type="radio"/> utilizzando una varietà di risorse fornite dall'insegnante e reperite spontaneamente</p> <p>2 <input type="radio"/> utilizzando le risorse fornite dall'insegnante e talvolta ne reperisce spontaneamente</p> <p>3 <input type="radio"/> utilizzando solo le risorse predisposte dall'insegnante</p> <p>4 <input type="radio"/> in modo essenziale utilizzando solo le risorse predisposte dall'insegnante</p> | <p>1 sempre</p> <p>2 frequentemente</p> <p>3 in modo discontinuo</p> <p>4 raramente, con l'intervento dell'insegnante</p> | <p>1 <input type="radio"/> con continuità</p> <p>2 <input type="radio"/> non sempre con continuità</p> <p>3 <input type="radio"/> in modo discontinuo</p> <p>4 <input type="radio"/> in modo discontinuo e solo con l'intervento dell'insegnante</p> |
| Usare un tono di voce adeguato | <p>1 <input type="radio"/> in completa autonomia</p> <p>2 <input type="radio"/> in autonomia; solo in alcuni casi necessita</p> <p>dell'intervento dell'insegnante</p> <p>3 <input type="radio"/> per la maggior parte dei casi con l'intervento dell'insegnante</p> <p>4 <input type="radio"/> solo con l'aiuto dell'insegnante</p> | <p>1 <input type="radio"/> con sicurezza in situazione nota e non nota</p> <p>2 <input type="radio"/> in situazioni note; solo in situazioni non note talvolta necessita dell'intervento dell'insegnante</p> <p>3 <input type="radio"/> solo in situazione nota</p> <p>4 <input type="radio"/> solo in situazioni note e con l'aiuto dell'insegnante</p> | <p>1 <input type="radio"/> utilizzando una varietà di risorse fornite dall'insegnante e reperite spontaneamente</p> <p>2 <input type="radio"/> utilizzando le risorse fornite dall'insegnante e talvolta ne reperisce spontaneamente</p> <p>3 <input type="radio"/> utilizzando solo le risorse</p> | <p>1 sempre</p> <p>2 frequentemente</p> <p>3 in modo discontinuo</p> <p>4 raramente, con l'intervento dell'insegnante</p> | <p>1 <input type="radio"/> con continuità</p> <p>2 <input type="radio"/> non sempre con continuità</p> <p>3 <input type="radio"/> in modo discontinuo</p> <p>4 <input type="radio"/> in modo discontinuo e solo con l'intervento dell'insegnante</p> |

Il feedback agli alunni e alle alunne

Quando dare il 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. Ciò aiuterà a formulare suggerimenti sui passi successivi.

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

Il feedback agli alunni e alle alunne

Quanto feedback dare?

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.

Il feedback agli alunni e alle alunne

Come dare il feedback?

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). Alcuni dei feedback migliori si ottengono da **conversazioni con lo studente**.

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

Il feedback agli alunni e alle alunne

Il contenuto del feedback

Il buon feedback contiene informazioni che uno studente può utilizzare. Ciò significa, in primo luogo, che lo studente deve poterle percepire e capire. È focalizzato sull'obiettivo di apprendimento che è oggetto della prova o dell'osservazione. 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.

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

Il feedback agli alunni e alle alunne

Il contenuto del feedback

- 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.
- Il tono dovrebbe indicare che state offrendo suggerimenti utili e dare allo studente una possibilità di prendere l'iniziativa. (Al **“Questo testo ha bisogno di essere più dettagliato”**, si **potrebbero aggiungere ulteriori spiegazioni circa i vantaggi del riciclaggio** o si potrebbe aggiungere una ulteriore descrizione di ciò che dovrebbe essere fatto nel quartiere.

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

L'autovalutazione

| | | | |
|----|--|-------|-------|
| 1 | SCRIVERE I NUMERI | SI | SI |
| 2 | RICONOSCERE IL VALORE DELLE CIFRE | SI | SI |
| 3 | TROVARE IL NUMERO PRECEDENTE | SI | SI |
| 4 | ESEGUIRE ADDIZIONI IN COLONNA | SI | SI |
| 5 | ESEGUIRE SOTTRAZIONI IN COLONNA | SI | SI |
| 6 | ESEGUIRE MOLTIPLICAZIONI CON UNA CIFRA | SI | SI |
| 7 | ESEGUIRE MOLTIPLICAZIONI CON DUE CIFRE | SI | SI |
| 8 | ESEGUIRE DIVISIONI E MOLTIPLICAZIONI PER 10, 100, 1000 | SI | SI |
| 9 | TROVARE LE FRAZIONI COMPLEMENTARI | SI | SI |
| 10 | CONFRONTARE LE FRAZIONI | SI | NO |
| 11 | CALCOLARE LE FRAZIONI DI UN NUMERO | UN PÖ | UN PÖ |
| 12 | DIVISIONI IN COLONNA | SI | SI |

- La percezione degli apprendimenti
- Cosa conosco, cosa so fare..
- L'importanza di indicatori chiari e ben formulati
- L'acquisizione di una literacy valutativa
- Diverse modalità di partecipazione del bambino alla valutazione (autocorrezione, valutazione tra pari, co-valutazione)
- Rinforzo delle capacità metacognitive
- Autoregolazione

Alcune risorse utili

Bibliografia e sitografia

Trincherò R, [*10 regole per formulare \(e comunicare\) buoni giudizi descrittivi*, 2021](#)

Trincherò R, [*Costruire buoni obiettivi di apprendimento*, 2021\]](#)

Nigris E. [*Compito autentico o compito di realtà... Questo è il problema*](#)

Sitografia

<https://www.miur.gov.it/web/guest/approfondimenti>



Grazie per l'attenzione

l.parigi@indire.it