



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

Tesi di laurea  
del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria

**Mettersi in gioco.**  
**Una ricerca sulle culture valutative degli insegnanti**

Relatore: Prof.ssa Debora Aquario

Studentessa: Clara Andrich  
Matricola:1171628

Anno accademico: 2021/2022



## **Abstract**

Il presente lavoro di tesi analizza il tema della valutazione scolastica, in una prospettiva inclusiva, all'interno dell'orientamento formativo della valutazione, che si è delineato negli ultimi anni.

I quesiti di ricerca che essa esplora sono sostanzialmente tre: 1) i significati attribuiti dai docenti alla valutazione; 2) com'è percepito il concetto di valutazione inclusiva da parte degli insegnanti; 3) quali pratiche di valutazione inclusiva sono già messe in atto.

Il primo aspetto è stato recentemente indagato da più ricerche, mentre gli studi inerenti alla valutazione inclusiva sono ancora agli albori. È proprio a questo aspetto che il presente studio cerca di dare un contributo, da un lato mediante un excursus della letteratura, dall'altro realizzando una ricerca esplorativa in tre plessi della scuola Primaria di un Istituto comprensivo della provincia di Belluno.

I primi tre capitoli sono dedicati a un'analisi teorica della materia: il primo analizza il processo valutativo nel quadro della prospettiva inclusiva; il secondo tratta delle sfide della valutazione inclusiva, innestate in un discorso più ampio di "cultura valutativa"; il terzo descrive alcuni approcci alternativi alla valutazione tradizionali come l'autovalutazione, la valutazione tra pari, la valutazione partecipata, la valutazione dinamica, la valutazione differenziata, la valutazione autentica e la co-valutazione.

La dimensione esplorativa è stata indagata mediante la somministrazione di un'intervista a 20 insegnanti curricolari e di sostegno della suddette scuole primarie. L'intervista ha preso in considerazione quattro dimensioni: conoscere il loro punto di vista sulla valutazione, capire come essa viene percepita in relazione all'inclusione, identificare eventuali prassi già messe in atto o in procinto di essere sperimentate, ottenere una rappresentazione plastica e sintetica del processo valutativo attraverso la raccolta di immagini metaforiche.

Da quest'indagine, benché condotta su un gruppo limitato, emerge che la valutazione scolastica è ancora percepita come un processo complesso e molto influenzato da variabili soggettive e che si esprime in una pluralità di prassi difficilmente riconducibili ad uno standard condiviso; nello stesso tempo si evidenzia un'attenzione significativa all'aspetto inclusivo, con messa in atto di alcune strategie di valutazione alternative personalizzate agli esigenze degli allievi e una motivazione all'implementazione di strategie valutative inclusive, che tuttavia si scontra talvolta con le tempistiche e le modalità organizzative locali della vita scolastica.

L'adozione di metodologie valutative inclusive affiancate a quelle tradizionali viene riferita favorevole alla creazione di un clima di classe più sereno, alla predisposizione al confronto costruttivo e alla crescita della consapevolezza negli alunni di propri limiti o potenzialità. È stato peraltro interessante osservare come un gruppo di intervistati così limitato abbia prodotto una molteplicità di rappresentazioni metaforiche del processo valutativo.

**Parole chiave:** inclusione scolastica, valutazione inclusiva, cultura valutativa, co-valutazione, approcci valutativi.

## Sommario

<b>Introduzione</b> .....	7
<b>Capitolo 1: Il processo valutativo nel quadro della prospettiva inclusiva</b> .....	9
1.1 La valutazione a scuola nel panorama scolastico internazionale .....	9
1.2 Valutazione formativa e “per l’apprendimento”: due prospettive a confronto .....	13
1.3 Valutazione e approccio socio-culturale .....	16
1.4 La valutazione a scuola nel panorama scolastico italiano .....	19
1.5 Linee di indirizzo per l’inclusione a scuola in Italia.....	26
1.6 Modelli che orientano la valutazione scolastica in ottica inclusiva.....	29
<b>Capitolo 2: Le sfide della valutazione inclusiva</b> .....	35
2.1 Valutazione inclusiva e collaborazione a scuola.....	35
2.2 La valutazione inclusiva nella “cultura” degli insegnanti .....	42
2.3 Alcuni studi sulle culture valutative degli insegnanti .....	44
<b>Capitolo 3: Prospettive di valutazione inclusiva</b> .....	54
3.1 La valutazione inclusiva .....	54
3.2 Autovalutazione.....	55
3.3 Valutazione tra pari .....	57
3.4 Valutazione partecipata.....	59
3.5 Valutazione dinamica .....	61
3.6 Valutazione differenziata.....	64
3.7 Valutazione autentica.....	67
3.8 Co-valutazione .....	70
<b>Capitolo 4: La ricerca esplorativa</b> .....	73
4.1 Scopo dello studio e domande di ricerca .....	73
4.2 Il contesto della ricerca .....	73
4.3 I partecipanti .....	75
4.4 Metodo .....	76
4.5 L’intervista .....	78
4.6. Analisi dei dati e discussione dei risultati.....	80
4.6.1. Culture e pratiche della valutazione.....	81
4.6.2 Culture e pratiche della valutazione in ottica inclusiva.....	86
4.6.3. Metafore relative al processo valutativo.....	91
4.6.4. Co-assessment.....	95
<b>Conclusioni</b> .....	100
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	103



## Introduzione

A partire dalla seconda metà del '900, nella scuola italiana, si è verificato un progressivo aumento dell'attenzione rivolta alle pratiche inclusive, al fine di creare una scuola di tutti e di ciascuno, nella cornice storica di un passaggio da una scuola individuale a una scuola di massa.

Molti sono stati gli interventi legislativi che, negli anni, hanno favorito alcuni passi avanti in questo senso, a partire dall'attuazione del modello dell'integrazione scolastica degli anni '70.

Se pure al lodevole impegno verso l'inclusione scolastica si accostino ancora molte inefficienze e rigidità, che ne ostacolano la piena riuscita, vi si scorgono alcuni stimoli positivi in ambito didattico e, nello specifico, in ambito valutativo, che costituisce il focus del presente progetto.

Il lavoro infatti intende attraversare l'ampia tematica valutativa scolastica, delineandone alcuni aspetti salienti, per poi soffermarsi più dettagliatamente sul rapporto tra **valutazione ed inclusione**.

È diviso in due parti: nella prima si presenta lo stato dell'arte, attraverso la letteratura di riferimento; nella seconda si presenta un'indagine esplorativa riguardante la cultura valutativa degli insegnanti, con focus sulla valutazione inclusiva e sulla co-valutazione.

L'indagine è stata condotta in tre plessi di scuola Primaria, all'interno di un Istituto Comprensivo della Provincia di Belluno, mediante un'intervista somministrata a venti insegnanti curricolari e di sostegno.

Lo studio si aggancia a precedenti indagini condotte mediante lo stesso metodo in altri comprensivi, tra cui quella descritta all'interno dell'articolo "Per una co-valutazione inclusiva: una ricerca sulle culture valutative dei docenti in servizio" (Aquario, Ghedin & Segnanfreddo, 2020).

Parlare di "cultura valutativa" significa attribuire a questa un ruolo preminente nel costruire habitus mentali nei futuri docenti, oltre che nel favorire la nascita e la diffusione di idee e pensieri che possono costruire innovazione all'interno del contesto scolastico.

Già Bruner (1996) riconosceva che *"la scuola è essa stessa cultura...la cultura è una cassetta degli attrezzi, di tecniche e di procedure per capire e gestire il proprio mondo...Il punto è la metodologia di uso della mente che è centrale per il mantenimento di una collettività interpretativa e di una cultura democratica"*. Da qui, conoscere una certa cultura permette di sviluppare una forma mentis capace di riconoscere i rapporti di interdipendenza esistenti tra sviluppo degli individui e

cultura stessa e di elaborare un approccio capace di riorganizzare i diversi saperi e di fornire una sintesi di essi in modo da creare formule d'azione in ambito scolastico condivise. (cit.).

Anche nel modello bio-ecologico di Bronfenbrenner (1981), ancora attuale per spiegare il rapporto di interdipendenza tra la scuola e i vari sistemi che vi ruotano attorno, viene sottolineata l'importanza di identificare gli elementi che contraddistinguono una certa "cultura" per comprenderne l'influsso sulle pratiche in atto.

Infatti, Bronfenbrenner sostiene che il contesto o più precisamente i contesti, interagendo in maniera dinamica, influenzano lo sviluppo dell'essere umano, il quale assorbe il contesto esterno e lo vive alla pari al suo interno. I sistemi che influenzano l'individuo sono il macrosistema, il microsistema, il mesosistema, il cronosistema (cit.). Riferendosi alla scuola, possiamo identificare come macrosistema il sistema scuola stesso, mentre come microsistema la classe, considerando per ciascuno di essi gli elementi culturali che li contraddistinguono. Ponendo il modello di Bronfenbrenner come quadro di sfondo del tema valutativo, possiamo affermare che anche il contesto valutativo possa avere un'importante influenza sull'individuo.

Anche la connessione tra valutazione e collaborazione rappresenta un tema molto attuale nello scenario scolastico odierno, tema esplorato da recenti ricerche (Ghedin & Aquario, 2020; Ghedin, Aquario, Di Masi & Caprara 2018; Ghedin, Aquario, 2016; Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013); tali ricerche sottolineano che la collaborazione rappresenta un punto positivo, in particolare rispetto all'attribuzione di importanza alla comunicazione sincera tra co-docenti e alla parificazione degli studenti come partners comunicativi (Ghedin, Aquario, 2016), anche se, su un piano di realtà tali aspetti si scontrano con alcune barriere pratiche (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013).

Unire la tematica valutativa alla tematica della collaborazione significa spingersi sempre più verso la creazione di un contesto scolastico inclusivo, in cui tutti gli attori coinvolti possano sentirsi parimenti partecipi nel processo di insegnamento-apprendimento.

Il titolo del presente lavoro, "Mettersi in gioco", rappresenta proprio le sfide a cui oggi i docenti sono chiamati a rispondere: la capacità di riflettere sulla propria cultura, su varie prospettive di pensiero, per divenire abili nel mettere sempre più in atto pratiche che si orientino verso l'inclusione.



# Capitolo 1: Il processo valutativo nel quadro della prospettiva inclusiva

## 1.1 La valutazione a scuola nel panorama scolastico internazionale

L'attenzione verso la valutazione si sviluppa a partire dagli anni '30, mediante gli spunti forniti da Henri Pieron in Francia, il quale introduce per primo il termine docimologia; la docimologia definisce su basi scientifiche i criteri della votazione scolastica al fine di elaborare tecniche di esame e di valutazione del profitto degli allievi e dei partecipanti, tenendo presente anche i fattori soggettivi che agiscono sugli esaminatori; inizialmente la docimologia era legata alle sole prove d' esame ed in seguito è progredita in riflessione costruttiva, per approdare ad una valutazione sempre più consapevole ed oggettiva (Calenda, Milito, 2020).

Tra gli anni '30 e '40 Tyler definisce la distinzione tra misurazione e valutazione, che rappresentano rispettivamente la stima quantitativa del risultato e l'intero processo formativo; riferendosi al processo formativo, la valutazione ne rappresenta lo strumento privilegiato per il potenziale miglioramento (cit.).

Con Bloom, negli anni '50, si sviluppa la pedagogia per obiettivi e si iniziano a delineare i criteri utili per la valutazione (Bloom, 1971).

A partire dagli anni '70 del '900, Campbell, Cronbach e Stake introducono nella ricerca l'attenzione ai fattori qualitativi della valutazione (Galliani, 2017).

Parallelamente, verso la fine degli anni '70, Scriven propone la distinzione tra valutazione sommativa e formativa, ripresa in seguito da altri autori (Scriven, 1987).

La valutazione si configura come un momento centrale dei processi di insegnamento e apprendimento (Andrade, Bennet, Cizek, 2019; Bloom, 1971).

Si affermano dunque nel tempo tre categorie-funzioni della valutazione:

- la valutazione **diagnostico-formativa** vuole raccogliere il maggior numero di informazioni possibili, finalizzate a una reale e approfondita conoscenza e comprensione degli alunni (Pellerey, 1998). Ha funzione orientativa, ossia consente di individuare in termini più specifici obiettivi formativi e traguardi di competenza orientativi. In questa valutazione possono essere acquisiti dati importanti per il processo di apprendimento:

- dati sul *percorso didattico* e scolastico dell'alunno (a favore di una continuità verticale di tipo promozionale);
  - dati sui *livelli di competenza* disciplinari;
  - dati sull'*ambiente di provenienza* (prospettiva ecologica, continuità orizzontale);
  - dati sull'*organizzazione scolastica* (sistema aperto e reticolare, comprendente l'intero "spazio pedagogico").
- la valutazione ***formativa-regolativa***: ha funzione formativa e proattiva (promozionale); permette di autovalutarsi e mettersi in discussione. La valutazione è in itinere e riguarda i processi di apprendimento attivati; serve per confermare la linea lavorativa adottata o riformulare obiettivi e sequenze di lavoro. Scopi di questa valutazione sono dunque: portare l'allievo a comprendere e raggiungere delle competenze, sostenerne la motivazione, monitorare la relazione tra tensione cognitiva e emozionale dell'apprendimento, in cui quest'ultima comprende anche consapevolezza e sicurezza di sé (Galliani, 2017);
- la valutazione ***sommativo-certificativa*** permette un riscontro rispetto al raggiungimento degli obiettivi, certificandoli in maniera istituzionale. Ha funzione documentativa ossia funge da "memoria storica", che dovrebbe essere resa disponibile anche agli allievi; ha anche funzione comunicativa poiché comunica a famiglia, docenti, studenti il raggiungimento e la spendibilità delle competenze raggiunte; è infine utile ai docenti come raccordo e revisione dell'attività didattica (cit.).

Il pensiero di valutazione cambia anche con il variare della mentalità riguardante l'intelligenza. Inizialmente, sulla scia degli studi di Spearman, si pensava che essa fosse una componente innata derivante da potenzialità genetiche dell'individuo ed, in particolare, da un fattore chiamato *fattore g*; negli anni '70 con Olson viene introdotto il concetto di medium culturale che, assieme all'apporto di Bruner e Cole, afferma il ruolo della cultura nello sviluppo dell'intelligenza; a seguire Gardner porta avanti la concezione pluralista dell'intelligenza, per la quale essa non è attribuibile ad un unico fattore e unica, bensì plurima e sviluppabile nell'interazione con i contesti culturali. Tale prospettiva si combina bene con il costruttivismo *socio-culturale* e *l'interattivismo* che sottolineano l'importanza fondamentale del pluralismo e del contesto (Aquario, 2015).

Sul piano valutativo, questo ha avuto ricadute sulla possibilità di creare percorsi personalizzati dove far sviluppare ed emergere abilità. Qui si innesta anche il concetto di ambiente modificante di Feuerstein, ossia un ambiente privo di pregiudizi che consente a tutti di accedere a tutte le opportunità possibili, di stimolare la spinta verso l'innovazione ("creare le condizioni di tensione propositiva verso il nuovo – Vanini, 2006) e la sfida; si tratta quindi di un ambiente che pone richieste e che è esigente (cit.).

Ciò ha condotto all'affermazione prima del paradigma della valutazione formativa, poi del paradigma della valutazione per l'apprendimento - *assessment for learning* (Swaffield, 2011; Swaffield, 2008, Stiggins, Chappuis, 2006; ARG, 2002) - orientata a supportare l'apprendimento con scopo trasformativo, migliorativo. In particolare, l'*assessment for learning* in contrapposizione con l'*assessment of learning*, sposta il focus sull'attività di apprendimento.

Si ricorda che il termine più utilizzato oggi per riferirsi alla valutazione è *assessment* ossia la valutazione in classe del rendimento degli studenti (Galliani, 2017).

Alla luce di quanto descritto, si esaminano ora più nel dettaglio i vari significati che la valutazione ha assunto in contesto scolastico, anche modellati a seconda dei cambiamenti culturali riferiti ai processi dell'insegnamento e dell'apprendimento (Bichelmeyer, 2000; Varisco, 2002; James *et al.*, 2006; Galliani, 2014, Aquario, 2015; Martinez *et al.*, 2001).

Due autori, rispettivamente Dewey e Scriven, sottolineano due aspetti importanti della valutazione. Il primo evidenzia il ruolo della valutazione come attività di controllo e di verifica del pensiero riflessivo, da effettuarsi mediante un metodo empirico (dall'osservazione della realtà, all'ipotesi, al controllo dell'ipotesi), mentre Scriven sottolinea il valore della valutazione a scuola come globale, che si dispiega a ombrello su tutte le discipline, che riguarda tutti i processi di studio e permette di elaborare gli oggetti delle altre discipline (Dewey, 1938; Scriven, 1987).

Nel tempo si sono alternati più paradigmi (Galliani, 2017):

- il **paradigma neopositivista** o **approccio positivista sperimentale**: la valutazione è focalizzata sul risultato delle azioni educative e orientata in prevalenza su dati quantitativi in modo da favorire trasparenza ed equità; fondamentali sono la definizione degli obiettivi e il possesso di una strumentazione adeguata; tale paradigma si riallaccia agli studi di Tayler e Bloom che, come detto in precedenza, sviluppano la pedagogia per obiettivi,

definendo rispettivamente come individuare obiettivi e strumenti di misurazione affidabili e come impostare criteri di padronanza in itinere e finali;

- Il paradigma **pragmatista**: ritiene che il valore da ricercare e giudicare stia nell'esperienza educativa e nella qualità delle interazioni comunicative; secondo questo paradigma, la valutazione deve essere estesa a tutti gli stakeholders della scuola, definendo regole condivise;
- il paradigma **positivista-interazionista**: descrive la valutazione come gestione delle procedure di organizzazione per favorire il raggiungimento degli standard formativi definiti all'interno o all'esterno del sistema;
- Il paradigma **comportamentista**: considera la valutazione come misurazione e descrizione; l'insegnante ha quindi il compito di quantificare la conoscenza acquisita dallo studente in un delimitato arco temporale;
- Il paradigma **cognitivista**: considera la valutazione una procedura e un giudizio; l'individuo apprende incasellando le nuove conoscenze nelle conoscenze pregresse che possono essere modificate e ristrutturare; la valutazione ha pertanto lo scopo di raccogliere evidenze sull'apprendimento;
- Il **costruttivismo** e l'**interattivismo** affermano l'idea della valutazione come modo di comprendere l'apprendimento in quanto processo, ossia di negoziarne il significato reputando la conoscenza come frutto dell'interazione dell'individuo con l'ambiente (esperienza, strumenti, contesto).

La valutazione è pertanto un atto di comunicazione interpretabile e negoziabile e deve essere coerente con il processo formativo, assicurando tre condizioni: a) identificare gli scopi del progetto/programma formativo e tradurli in obiettivi d'apprendimento; b) sviluppare interazione tra allievi e oggetti di apprendimento attraverso strategie di scoperta e problem solving; c) gestire dinamiche psicodidattiche, che legano i contesti/saperi insegnabili alle strategie cognitive e motivazionali utilizzati per la loro acquisizione;

Vale la pena citare anche Wiggins (1998) che propone l'**educative assessment**, legato ai compiti autentici e significativi, regolato da una comunicazione di rete in cui le varie parti della valutazione sono organizzate gerarchicamente.

## 1.2 Valutazione formativa e “per l’apprendimento”: due prospettive a confronto

Il nuovo orientamento sottolinea il ruolo della valutazione come formativa (formative assessment). Tale tipo di valutazione deve soddisfare alcuni requisiti ben precisi, ossia:

- la presenza di un feedback per gli studenti (Sadler, 1998);
- il coinvolgimento attivo degli alunni nel processo di apprendimento (la valutazione tra pari);
- l’adattamento dell’azione in conseguenza dell’atto valutativo;
- il riconoscimento dell’influenza della valutazione su motivazione e autostima degli alunni;
- la necessità che gli alunni possano autovalutarsi per capire.

La valutazione formativa tende per certi versi a limitarsi ad un concetto di valutazione frequente e contemporanea all’attività di apprendimento, enfatizzando l’atto valutativo come strumento/metodo adattivo degli insegnanti (Grion, Restiglian, 2020). Essa è “essenzialmente feedback, che è necessario al docente e agli studenti per determinare i passi successivi (Harlen, James, 1997), feedback sulle performance con l’intento di migliorare e accelerare l’apprendimento (Sadler, 1998) e il sistema stesso (William, 2011), è una valutazione che si effettua durante il processo di insegnamento e che è finalizzata a costruire nuovi apprendimenti; non rappresenta quindi uno strumento specifico ma un insieme di pratiche accomunate dal fatto di produrre miglioramento (Aquario, 2015).

L’assessment for learning è una prospettiva radicata nelle ricerche di dell’Assessment Reform Group che ha voluto un cambio di rotta rispetto alla valutazione tradizionale, la quale fungeva da “separazione tra chi riusciva a raggiungere determinati obiettivi e chi no; da qui è scaturita l’idea di includere tutti gli studenti in questo percorso, facendoli diventare *lifelong learners*, idea rinforzata anche dall’introduzione delle linee guida della progettazione universale (cit).

L’assessment for learning, come afferma Stiggins (2005), a differenza della valutazione formativa, è incentrata soprattutto sugli studenti, considerati protagonisti o co-protagonisti del processo didattico, che apprendono mediante l’accesso ai feedback, comprendendo anche come monitorare il proprio percorso di apprendimento, come autovalutarsi e “vedersi crescere” (cit., p, 328); secondo altri la valutazione per l’apprendimento serve anche per il docente.

La valutazione per l'apprendimento fa riferimento alla finalità, la valutazione formativa si riferisce alle funzioni. La prima rappresenta una concezione che promuove l'apprendimento dello studente, le istanze di certificazione, di responsabilità, di classificazione (ranking).

La valutazione formativa è rappresentata dalla raccolta di feedback per la pianificazione dei passi successivi della didattica; è contrapposta alla funzione sommativa in cui si utilizza la valutazione per fornire giudizi sulle competenze degli studenti. La valutazione formativa serve inoltre per orientare la crescita degli studenti.

Il CASL (Classroom Assessment for Student Learning), per meglio definire la valutazione formativa, invita a rispondere a tre quesiti: "Dove sto andando?", "Dove sono ora?", "Come posso colmare i gap?".

La prima domanda permette di identificare le strategie di apprendimento che promuovono la valutazione formativa: tra queste vi è la condivisione di strategie e delle mete della valutazione e il fornire agli studenti esempi di buone pratiche (ad esempio, attribuire i punti di forza e di criticità).

La seconda domanda conduce alle seguenti strategie: utilizzare il feedback in modo da colmare il gap tra il livello attuale e il livello desiderato (Aquario, 2015) e progettato in modo da influenzare i passi successivi (Chappuis, 2009, p.13); fornire agli studenti feedback per autovalutarsi.

Per rispondere al terzo interrogativo, è possibile utilizzare il feedback, soprattutto rivolto allo studente, che può utilizzarlo efficacemente per compensare i propri punti di debolezza. La connessione della valutazione con la didattica è particolarmente importante per la messa in atto di percorsi personalizzati.

La valutazione per l'apprendimento viene indagata attraverso varie ricerche.

Tra queste si mettono in evidenza quelle di Black e Wiliam (1998): esse costituiscono una prima raccolta di ricerche a favore dell'apprendimento. Vi sono diversi principi che guidano tale orientamento: il primo riguarda la qualità del feedback. I risultati mostrano infatti come sia importante realizzare una comunicazione effettuata in modo tempestivo e costruttivo e fare un uso appropriato dell'informazione da parte dello studente e del docente stesso. Florez e Sammons (2013) sostengono che il feedback è lo strumento migliore per favorire l'apprendimento.

Altre ricerche indagano più nello specifico la correlazione tra valutazione per l'apprendimento e autovalutazione/feedback tra pari. Come descritto di seguito, tali metodologie rappresentano

forme potenti di valutazione, poiché portano al raggiungimento di una maggiore autonomia nell'apprendimento e allo sviluppo della metacognizione e di strategie collaborative.

Alcune ricerche evidenziano l'impatto della valutazione per l'apprendimento sui docenti e sugli studenti. Rispetto agli studenti, vi sono un impatto di prodotto e uno di processo, il primo riguardante i risultati di apprendimento, il secondo comprendente ad esempio il ruolo degli studenti nella classe, sul concetto di sé (Aquario, 2015).

Essere coinvolti nelle iniziative o nei progetti che prevedono l'uso di strategie valutative a favore dell'apprendimento, modifica le concezioni dell'apprendimento stesso e migliora le prestazioni effettive (Condie *et al.*, 2005; Hayward, Spencer, 2010; Kirton *et al.*, 2007; Webb, Jones, 2009); Kellard *et al.*, 2008).

Inoltre, la valutazione per l'apprendimento può influenzare la partecipazione di tutti, mediante una maggiore accoglienza delle idee che emergono in aula e il rinforzo di un atteggiamento positivo verso la valutazione stessa. Inoltre, Kirton *et al.* (2007) hanno evidenziato che la valutazione per l'apprendimento può avere effetti sulla concezione del sé e quindi sull'incremento della motivazione e dell'autostima.

Infine, alcuni studi riguardano la relazione tra valutazione e processo di apprendimento.

Come sostengono Brown *et al.* (2009), la valutazione ha lo scopo di contribuire a migliorare e di certificare i risultati di apprendimento per gli studenti; deve essere dunque progettata per fornire valutazioni sia formative che sommative dell'apprendimento (quelle formative avvengono durante il processo di apprendimento, quelle sommative al termine del processo). Non è sufficiente prevedere solo una valutazione sommativa, che da sola non è in grado di fornire un feedback utilizzabile all'interno del processo per migliorare i risultati di apprendimento: occorrono anche valutazioni formative distribuite sull'intero processo.

Bisogna dunque pensare a *“un giusto bilanciamento tra valutazioni con funzione sommativa e funzione formativa, che ha ripercussioni di qualità sull'intero processo”* (Aquario, 2015).

### 1.3 Valutazione e approccio socio-culturale

Il contributo di James (2017) si presenta particolarmente interessante per cambiare la prospettiva rispetto alla valutazione; egli, infatti, parla di “cambiare le lenti” per poter rifocalizzarsi sull’apprendimento e mette le basi per una valutazione maggiormente qualitativa.

L’autrice iscrive il proprio intervento all’interno dell’approccio socio-culturale, il quale permette di creare il contesto per una valutazione autentica, a servizio dei valori e degli obiettivi educativi, contrariamente a quanto avviene per gli approcci psico-metrici, focalizzati invece sulla misurazione degli attributi mentali. Si evidenzia infatti come spesso le prove effettuate non favoriscano l’apprendimento e come sia sempre più necessario legare la valutazione all’apprendimento, in maniera che la prima sia asservita agli obiettivi dell’educazione. Gli approcci psico-metrici hanno indubbiamente contribuito a identificare errori e rinforzare attendibilità e validità, ma non permettono di capire come i dati possano essere utilizzati per promuovere gli apprendimenti.

L’approccio valutativo socio-culturale trae le sue radici da Vygotskij (1976), il quale afferma che vi sia un’interazione dinamica tra l’agente individuale e il mondo esterno, la quale è mediata da strumenti e sistemi e dal linguaggio, strumento principe.

La teoria socioculturale di Vygotskij pone quindi l'accento sulla partecipazione proattiva dei minori nell’ambiente e considera lo sviluppo cognitivo il risultato di un processo collaborativo che avviene mediante l’interazione sociale.

L’apprendimento e l’insegnamento comprendono sia l’esternalizzazione, sia l’internalizzazione delle conoscenze culturali. L’interiorizzazione avviene mediante attività condivise, come le attività individuali, le quali permettono appunto ai bambini di interiorizzare il pensiero e le strutture comportamentali della società che li circonda e di farli propri. Si tratta dunque non solo di un apprendimento di conoscenze stabili, ma anche della creazione di nuove conoscenze.

Un concetto chiave nella visione della valutazione vykotskijana è quello di progressione espansiva che, in contrasto alla progressione lineare, prevede il dispiegarsi degli strumenti della mente nella zona di sviluppo prossimale; la valutazione dello studente può rientrare nella zona di sviluppo prossimale, dove egli può essere incoraggiato a espandere le proprie abilità e ad approfondire le proprie conoscenze; inoltre è importante valutare come gli studenti rispondono all’introduzione di nuovi strumenti, in tal modo è più probabile determinarne il livello di sviluppo.



I punti salienti della valutazione di stampo “socio-culturale” sono i seguenti:

- la valutazione e l'apprendimento sono inscindibili;
- il legame tra valutazione e apprendimento implica che la valutazione debba essere svolta dalla comunità più che da valutatori esterni;
- la valutazione dell'apprendimento di gruppo è importante tanto quanto l'apprendimento dell'individuo;
- il problem solving in situazioni “autentiche” può essere il sistema più appropriato per le valutazioni;
- il focus valutativo dovrebbe essere posto su quanto le persone utilizzano la propria capacità di attivare strategie per risolvere problemi, lavorare produttivamente e operare sui propri sforzi;
- i risultati dell'apprendimento dovrebbero essere riportati su vari strumenti;
- l'approccio valutativo deve essere maggiormente olistico e qualitativo, meno quantitativo.

Considerando i punti delineati sopra è fondamentale che il valutatore rifletta sui propri errori e sul perché i propri giudizi potrebbero essere sbagliati, anche confrontandosi con altri valutatori; tale confronto permette di avallare un approccio più di tipo qualitativo.

La sfida secondo James è quella di integrare più approcci, in linea con la teoria socio-culturale.

Per essere veramente utile nella pratica scolastica la valutazione dovrebbe:

- essere un momento centrale di tutta l'attività didattica, non avvenire solo alla fine del processo di insegnamento/apprendimento;
- essere parte integrante del momento progettuale, in modo da poterne identificare anche i criteri, le modalità valutative e le forme di coinvolgimento degli allievi in esso;
- stimolare la motivazione ad apprendere attraverso la valorizzazione dei progressi e la formulazione di feedback costruttivi;
- fornire agli allievi la consapevolezza dei traguardi da raggiungere e dei criteri di valutazione, per aiutarli a capire come migliorare;
- sviluppare negli studenti l'autovalutazione e l'autoriflessione, rafforzandone anche la responsabilità verso il proprio apprendimento;

- focalizzarsi su “che cosa”, “perché” e “come” si impara;
- focalizzarsi anche sugli aspetti emozionali e sul lavoro svolto, non solo sulla persona che l’ha svolto;
- riconoscere i risultati degli allievi in rapporto alle loro potenzialità.

Per un’affidabilità e oggettività delle prove sarebbe inoltre importante conoscerne i possibili limiti metodologici quali:

- *l’effetto di alone* che consiste nell’alterazione del giudizio riferito ad una specifica prestazione, essendo tale giudizio condizionato da precedenti giudizi;
- *l’effetto di contrasto*, che si realizza in particolare nelle prove orali, o nelle prove scritte a domanda e risposta aperta e che consiste in una sottostima o sovrastima di una prova rispetto allo standard di prestazioni;
- *l’effetto di stereotipia*, che dipende dalla difficoltà dell’insegnante nel modificare la propria opinione iniziale rispetto ad un allievo, con ricadute sui giudizi successivi;
- *l’effetto della distribuzione forzata dei risultati*, che consiste nell’accettare una distribuzione “statistica” dei risultati, con conseguente poco investimento sulla loro implementazione (James, 2017).

Ritornando al significato della valutazione, in linea con il pensiero di James, essa si configura come un elemento del processo didattico, che influenza la globalità dei processi di crescita, apprendimento, sviluppo, maturazione personale, culturale e sociale dell’individuo (Galliani, 2017).

L’atto valutativo ha dunque una notevole rilevanza pedagogica, orientata alla promozione degli alunni.

La valutazione accompagna la didattica in tutte le sue fasi: nel momento iniziale (diagnosi, pianificazione), durante l’intervento (per la ridefinizione delle strategie), alla fine di questo (per cogliere l’efficacia di quanto prodotto). Valutare non per selezionare, dunque, ma per *“individuare le condizioni per un intervento qualitativamente significativo in una logica formativa e promozionale”* (cit.).

Per una corretta valutazione sono necessari la volontà e capacità di progettare e programmare, l'esistenza di un progetto di verifica coerente, il possesso sicuro di tecniche di osservazione ed elaborazione, la collegialità e la condivisione. La logica della conoscenza deve essere guidata dalla logica della comprensione all'interno della relazione insegnante-allievo. Questa logica permette di cogliere *soggettività* e *specificità* dell'alunno, leggendo e valutando contemporaneamente la realtà nella sua *globalità* e *dinamicità*. (cit.).

#### 1.4 La valutazione a scuola nel panorama scolastico italiano

Parallelamente allo sviluppo della ricerca docimologica in contesto straniero, anche nel contesto scolastico italiano si manifestano evoluzioni in ambito valutativo.

In Italia gli studi docimologici furono portati avanti da Calonghi e Visalberghi negli anni '50. Il primo, in un articolo del '54, segnala "*L'insufficienza e la soggettività delle valutazioni scolastiche degli insegnanti*"; nel '55 Visalberghi, invece, avvia un dibattito sulle funzioni e sulle utilizzazioni della valutazione scolastica; nel suo lavoro introduce la distinzione tra *misurazione* e *valutazione*, utilizzata a tutt'oggi per distinguere le fasi e le funzioni nei diversi momenti di verifica e valutazione; *misurazione* e *valutazione* sono processi distinti che si integrano in un unico processo, il quale si conclude con l'elaborazione di giudizi e l'attribuzione di voti.

Negli anni '60, aumenta il dibattito sulla valutazione; in particolare, Calonghi sottolinea l'importanza dell'osservazione sistematica.

Gli anni '70 propongono critiche rivolte a esami e prove tradizionali e si cercano delle alternative alle scale di valutazione; emerge l'interazione tra le dimensioni soggettiva, oggettiva, intersoggettiva della valutazione. Dagli anni Settanta non si valuta più dunque solo l'alunno, ma l'intera azione didattica.

Gli anni '80 spostano il focus delle ricerche sulle tematiche dell'istruzione individualizzata elaborando una visione di valutazione di prodotto e processo. Inoltre, in questo stesso periodo si assiste all'attuazione dell'autonomia scolastica che porterà all'autovalutazione di istituto e alla valutazione di sistema; parallelamente si sviluppano le prove INVALSI. La valutazione è quindi correlata ad alcune problematiche come gli obiettivi di insegnamento, la formazione del concetto di sé, il lavoro di gruppo, la valorizzazione della creatività.

Recentemente, sono state emesse norme che definiscono i recenti orientamenti della valutazione.

Nel D.L. 62/2017, al p. 3 si ribadisce che *“La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità, anche formativa, e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo, anche in coerenza con l'obiettivo dell'apprendimento permanente di cui alla «Strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione», adottata dal Consiglio europeo con raccomandazione del 23 e 24 marzo 2000”*.

La valutazione può essere definita anche come mezzo per trarre informazioni sulle capacità e potenzialità degli allievi, in modo da renderli partecipi del loro processo formativo e, allo stesso tempo, da fornire preziose informazioni agli insegnanti, per una conveniente organizzazione dell'azione didattica.

Le finalità della valutazione sono funzionali al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli alunni. Essa, infatti: documenta l'evoluzione dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascun alunno, in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze; svolge una funzione regolativa dei processi d'insegnamento al fine di contribuire a migliorare la qualità della didattica; Informa l'alunno e la famiglia sui risultati raggiunti; certifica i risultati del percorso scolastico, nonché l'ammissione alla classe successiva.

Si attua a più livelli ed ha come protagonisti insegnanti ed alunni, oltre che le Istituzioni scolastiche nel loro complesso, che *“partecipano alle rilevazioni internazionali e nazionali dei livelli di apprendimento ai fini della valutazione del sistema nazionale di istruzione e della qualità del proprio servizio”* (p.7, DL 62/2017).

La valutazione istituzionale è disciplinata all'interno del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, di competenza del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

Si articola in verifiche periodiche degli obiettivi previsti dal Piano Triennale di Offerta Formativa (PTOF) dell'Istituto scolastico di appartenenza, coerenti con le Indicazioni nazionali, specifiche per i diversi livelli.

Nel tempo la normativa in tema di valutazione ha subito diverse modifiche o integrazioni, nel tentativo di rispondere in modo sempre più puntuale alle diverse realtà scolastiche e ai cambiamenti sociali.

In particolare:

- il D.P.R. 122/2009 regola le disposizioni riguardanti la valutazione degli alunni, con attenzione ai disturbi specifici di apprendimento (DSA) e alla disabilità; definisce inoltre le modalità di applicazione degli strumenti valutativi, nonché le loro finalità;
- la Legge 41/2020 converte in legge il D.L. n. 22/2020, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, più altre disposizioni specifiche a fronte del diffondersi della pandemia da Covid-19;
- il D.L. 62/2017 introduce la valutazione degli apprendimenti espressa in decimi, che indicano i diversi livelli di apprendimento nelle discipline; ribadisce inoltre che l'ammissione degli alunni di scuola primaria alla classe successiva o alla prima classe di scuola secondaria di primo grado è possibile anche in presenza di livelli di apprendimento parzialmente raggiunti o in via di prima acquisizione;
- l'Ordinanza ministeriale 172/2020, oltre a ribadire l'importanza formativa della valutazione e il suo insostituibile utilizzo nella costruzione di percorsi didattici, la descrive anche come mezzo per *“sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico”*. In quest'ottica introduce il giudizio descrittivo, per ciascuna disciplina, che va a sostituire il voto numerico.

Rispetto agli alunni con Bisogni Educativi Speciali e con Disabilità, è utile ricordare altre norme che hanno concorso a orientare la valutazione:

- la legge n.62/2017 introduce il *profilo di funzionamento*. Nell'art. 1 si legge che la valutazione ha per oggetto *“il processo formativo e i risultati di apprendimento...ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo...documenta lo sviluppo dell'identità personale e concorre al miglioramento degli apprendimenti, concorre all'autovalutazione...”* Rispetto alla parte valutativa, la legge afferma un'attenzione specifica verso gli alunni con disabilità, affermando che la valutazione è riferita ai comportamenti, alle discipline e alle attività svolte; anche nella valutazione dell'ammissione all'annualità successiva viene fatto riferimento al piano educativo individualizzato;

- nell'articolo 11 della stessa legge, si parla della valutazione degli alunni con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento. In tale articolo si afferma che la valutazione degli alunni con disabilità certificata è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base dei documenti previsti dall'art.12, comma 5, della legge 5 febbraio 1992, n. 104. Anche l'ammissione alla classe successiva fa riferimento al piano educativo individualizzato. Le alunne e gli alunni con disabilità sostengono le prove di esame al termine del primo ciclo di istruzione con l'uso di attrezzature tecniche e sussidi didattici, nonché ogni altra forma di ausilio tecnico a loro necessario, utilizzato nel corso dell'anno scolastico per l'attuazione di un piano educativo individualizzato. Per lo svolgimento dell'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, la commissione predispone, se necessario, prove differenziate idonee a valutare il progresso dell'alunno/alunna in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali; le prove differenziate hanno valore equivalente ai fini del superamento dell'esame e al conseguimento del diploma finale.
- la legge 96/2019, riguarda le disposizioni integrative e correttive al D.Lgs. 66/2017 e nell'art.7 e tratta del Piano educativo individualizzato (PEI): esso è elaborato e approvato dal Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione e ha la funzione di individuare obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità, per la realizzazione di un ambiente di apprendimento adeguato e calato sull'alunno nelle varie dimensioni (relazione, socializzazione, comunicazione, interazione, orientamento e autonomie); Il PEI, oltre ad esplicitare le modalità di sostegno didattico, definisce le modalità di verifica, i criteri di valutazione, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata.

La valutazione degli alunni con disabilità certificata viene dunque correlata agli obiettivi individuati nel Piano educativo individualizzato (PEI); per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento la valutazione avrà per riferimento il Piano didattico personalizzato (PDP).

Alcuni provvedimenti hanno contribuito all'implementazione della valutazione in ambito scolastico.

Nel D.P.R. n.89/2013 nell'art.4, la valutazione della qualità scolastica diventa parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche; vengono inoltre definiti gli indicatori per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, tra cui: la realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione,

istruzione e formazione, il livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione, la realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola, incluse le specifiche attività formative; l'utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, anche attraverso il riconoscimento delle diverse modalità di comunicazione; il grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, attrezzature, strutture e spazi.

Le nuove disposizioni prevedono inoltre una valutazione suddivisa su quattro livelli di apprendimento: Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione, riferiti ad ogni disciplina e riportati nel Documento di Valutazione.

La valutazione scolastica è un tema complesso che, nel tempo, ha assunto forme e connotazioni diverse, a tratti contraddittorie. Ne è un esempio la C.M. n.84/2005 che indica, (nelle sezioni A –B –C), un modello di Portfolio obbligatorio, a struttura predefinita e non modificabile, discordante da quanto presentato negli allegati A-B e C, del D.Lgs. n.59/2004, nei quali viene sottolineata la funzione valutativa del Portfolio per valorizzare il percorso educativo di ciascun allievo, valorizzandone le esperienze significative in ambito scolastico ed extrascolastico (Castoldi, Cattaneo, Peroni, 2006).

Le valutazioni istituzionali, previste dalla normativa, sono solo la punta dell'iceberg dell'ampio lavoro valutativo attuato nella scuola, attraverso prove organizzate e gestite in autonomia dai singoli insegnanti, che si impegnano ad adeguare l'insegnamento alle necessità cognitive ed educative, osservando, valutando, modificando e valorizzando le specificità collettive e individuali.

Le fasi valutative, ai cui risultati si accede anche per la stesura dei documenti per la comunicazione alle famiglie, è, di prassi, divisa in tre fasi:

- iniziale, rilevata mediante prove d'ingresso, che delinea la situazione di partenza degli alunni ed individua i bisogni ai fini della progettazione del curriculum;
- intermedia, che rileva, attraverso prove di verifica in itinere, le modalità di apprendimento di ogni singolo alunno, il suo modo di operare, le difficoltà che incontra ed è determinante per la predisposizione di interventi di recupero, consolidamento, potenziamento;
- finale, espressa alla fine di ciascun quadrimestre, che tiene conto dei progressi evidenziati dagli allievi sia sul piano educativo sia sul piano cognitivo, del processo di maturazione, delle

conoscenze, abilità e competenze acquisite e sarà formulata nel rispetto di criteri comuni. In particolare, per gli alunni svantaggiati si terrà conto, in primo luogo, delle significative modificazioni comportamentali e successivamente del conseguimento di conoscenze sia pure elementari, nonché dell'acquisizione di abilità e competenze essenziali.

Le valutazioni iniziale ed intermedia sono da considerarsi anche valutazioni diagnostiche dato che monitorano l'apprendimento degli alunni anche in funzione di prevedere attività compensative e valutazioni formative, poiché mirano a raccogliere dei riscontri da condividere, utili al miglioramento dell'apprendimento, mettendo a fuoco sia le prestazioni dell'alunno, sia il percorso educativo; diversa è invece la valutazione sommativa che avviene alla fine di un determinato percorso didattico.

Le prove INVALSI, obbligatorie e predisposte appunto dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, sono prove scritte, organizzate e sostenute dagli alunni a livello nazionale, nelle classi previste dalla normativa; nella Scuola Primaria le prove sono somministrate agli alunni di seconda e quinta classe, per le discipline di Italiano e Matematica.

La loro funzione è quella di monitorare l'apprendimento degli alunni su scala nazionale per un confronto, anche a livello europeo, e una riflessione che permetta di orientarne meglio obiettivi e contenuti.

In Italia, col D.M. 139/2007 e con il D.M. 9/2010, accanto alla valutazione dei contenuti e delle abilità, è stata introdotta anche la valutazione delle competenze.

La normativa fa seguito ad una Raccomandazione europea intitolata "Quadro comune europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente" del 2006, redatta dal Parlamento Europeo, in accordo con il Consiglio d'Europa, dove la competenza viene descritta come *"combinazione di conoscenze, abilità, attitudini appropriate al contesto"*, *"di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"*.

Dall'ultima classificazione europea, risalente al maggio 2018, le competenze chiave da sviluppare a scuola sono le seguenti:

- 1- competenza alfabetica funzionale;
- 2- competenza multilinguistica;



3- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;

4- competenza digitale;

5- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;

6- competenza in materia di cittadinanza;

7- competenza imprenditoriale;

8- competenza in materia di consapevolezza ed espressione.

A queste vanno aggiunte le competenze trasversali, divise in tre macro-aree:

1- l'area del conoscere;

2- l'area del relazionarsi;

3- l'area dell'affrontare.

Sono dunque oggetto di valutazione scolastica:

- Il comportamento, in termini di impegno e partecipazione all'attività didattica, di frequenza e puntualità, di collaborazione con compagni e docenti, di rispetto dei doveri scolastici, delle persone, dell'ambiente scolastico e del Regolamento interno d'Istituto;

- le competenze trasversali, il grado di impiego personale in situazioni concrete di conoscenze, abilità e atteggiamenti acquisiti e maturati dall'alunno

- le competenze specifiche disciplinari, che riguardano i livelli raggiunti dai singoli allievi nell'acquisizione di conoscenze ed abilità.

Di qui l'esigenza che gli insegnanti siano competenti valutatori, le cui valutazioni siano affidabili e significative.

I documenti ufficiali della valutazione sono:

- la Scheda personale (annuale, con valutazione quadrimestrale), documento che formalizza la valutazione dell'alunno a metà dell'anno scolastico (valutazione intermedia o periodica) e al suo termine (valutazione finale o annuale); riporta le valutazioni riferite alle singole discipline, al comportamento e il giudizio globale. L'insegnamento della Religione Cattolica è valutato su apposito foglio (Scuole Primarie e Secondaria di Primo Grado);

- la Certificazione delle Competenze, consegnata al termine del quinto anno di scuola primaria (e del terzo anno di scuola secondaria), contiene la certificazione dei livelli di competenze trasversali e disciplinari maturate dagli alunni.

La gestione delle valutazioni istituzionali è sostenuta dalla costante osservazione degli alunni ed è perciò necessario che l'insegnante sia in grado di predisporre tutta una serie di minime rilevazioni per seguire, in dettaglio, l'acquisizione di conoscenze, abilità, competenze e, più in generale, per meglio orientare l'attività didattica. Come si dirà in seguito, accanto alla valutazione istituzionale, è necessario introdurre anche in ambito valutativo, modalità inclusive che possano rendere gli alunni partecipi dell'attività valutativa stessa.

### 1.5 Linee di indirizzo per l'inclusione a scuola in Italia

L'Italia è uno dei Paesi che si sono maggiormente contraddistinti per l'attenzione legislativa rivolta all'integrazione scolastica. A partire dalla seconda metà del '900, infatti, il cambiamento valoriale, culturale e politico ha dato una spinta nel favorire il pensiero inclusivo. Già negli articoli 3 e 38 della Costituzione italiana si ritrovano i principi della pari dignità e pari opportunità delle persone con disabili; approfondendo i testi dei due articoli, troviamo infatti le seguenti parole *"tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla Legge"* (art. 3) e *"gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale"* (art. 38). Negli anni '70 la sensibilità di più insegnanti permette un crescendo di iniziative sociali rivolte al favorire l'"accoglienza" e l'approdo alla Legge 517/77, con cui si inaugura il superamento dell'esperienza delle scuole speciali e differenziali. Si tratta di una vera e propria rivoluzione nell'ambito scolastico, non solo caratterizzata dalla chiusura delle scuole speciali, ma anche dall'intendere l'educazione come un modo per favorire lo sviluppo *"tout cour"* della persona. Da qui prendono avvio altre piccole e grandi rivoluzioni in ambito pedagogico: in primis, si sviluppa il concetto di *individualizzazione* dell'apprendimento, questa volta in un'ottica di *"apprendimento"* e *"partecipazione"*; successivamente, con il cambiamento dei paradigmi, si arriva anche a cambiamenti nella denotazione linguistica della disabilità. Si è infatti passati dalla definizione di alunno *"con handicap/disabilità"* a quella di *"diversamente abile"*. Un altro cambiamento riguarda il passaggio dal concetto di integrazione come *"normalizzazione"* della disabilità al concetto di inclusione come garantire a tutti le *"pari opportunità"*. L'educazione inclusiva riguarda dunque non solo gli alunni con disabilità, ma tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro condizioni

fisiche, intellettuali, sociali, emotive, linguistiche o culturali. L'UNESCO nel 1994, mediante la Dichiarazione di Salamanca, ha avallato questo orientamento, sostenendo che l'educazione inclusiva si configura come un processo di "accoglienza" da parte di tutte le scuole di ogni ordine e grado, di tutti i bambini e i ragazzi, indipendentemente dalle loro condizioni fisiche, intellettuali, sociali, emotive, linguistiche o culturali. La dichiarazione di Salamanca è stata un pilastro fondamentale nel promuovere un impegno internazionale, nel sostenere l'educazione per tutti e nel garantire a tutti l'istruzione.

Il contesto italiano attuale è caratterizzato anche da una forte eterogeneità e quindi la sfida di un insegnante sembra proprio essere anche quella di favorire una didattica che possa individualizzare gli obiettivi e personalizzare i modi di apprendere; la diversità è una sfida impegnativa ma garantisce proprio quella spinta che consente di trovare strategie nuove.

Dalla fine degli anni '70 il dibattito relativo all'inclusione si amplia, focalizzandosi non solo sugli alunni con disabilità ma anche sull'insieme dei bisogni individuali degli alunni.

Negli anni '80, la Corte Costituzionale riconosce il diritto a tutti gli alunni con disabilità, anche grave, di frequentare anche le scuole superiori (Sentenza Cost. n.215/1987); la Sentenza obbliga tutti gli enti coinvolti, tra cui l'amministrazione scolastica, gli Enti locali, le Unità sanitarie locali), a sostenere il processo di integrazione scolastica, mettendo in atto le competenze di propria pertinenza.

Nel corso degli anni '90 non sono mancati tentativi legislativi di attribuzione alle Istituzioni scolastiche di forme di autogoverno amministrativo-didattico, cioè di autonomia.

La Legge n. 104/92, rappresenta un ulteriore importantissimo pilastro dell'integrazione /inclusione prevedendo: garantisce infatti a tutte le persone con handicap un'integrazione generalizzata e il diritto all'educazione/istruzione nelle classi comuni.

Il Testo Unico L. 297/94 definisce, invece, l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, attribuendogli un ruolo chiave nel processo di integrazione.

Fondamentale inoltre è stata la già citata "dichiarazione di Salamanca" dell'UNESCO (1994), che ha espresso la volontà di favorire, mediante azioni didattiche concrete, l'educazione per tutti, condizione imprescindibile per creare società inclusive, garantire a tutti l'istruzione e prevenire le discriminazioni.

La Direttiva MIUR 27/12/12 e la Circolare Ministeriale 8/13 relative al PAI (Piano attuale inclusività) introducono il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il PDP (Piano Educativo Personalizzato) per migliorare la qualità delle risposte educative in ottica inclusiva. Tuttavia, anche in questo caso l'attenzione si focalizza sulla "problematica"; si è poi allargato il focus sui Bisogni educativi speciali mediante la normativa BES (Bisogni Educativi Speciali). È importante che il processo sia trasversale e riguarda una progettualità condivisa destinata a tutti gli alunni.

Si sottolinea anche l'introduzione del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa): secondo quanto previsto dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107, recante la "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", è il documento che costituisce l'identità culturale e progettuale di ogni scuola ed esplicita, ai genitori e al territorio, la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa nell'ambito della loro autonomia.

Elaborato dal Collegio dei Docenti e deliberato dal Consiglio di Istituto, esso si presenta come "il progetto" nel quale si sostanzia il complessivo processo educativo promosso dalla scuola.

In tal senso esso mira al miglioramento dell'offerta formativa, favorendo l'**inclusione**, l'orientamento, il superamento del disagio e la promozione del successo scolastico e si sviluppa seguendo le finalità dell'Autonomia (D.M. 179/99, art.3)

Canavaro (2006) sostiene che *"Integrazione o meglio inclusione, vuol dire qualità dell'intera scuola, dell'insegnamento, vuol dire competenza"*. Attuare "Buone prassi", in conseguenza di una legislazione adeguata, permette di *"trasformare le organizzazioni culturali, sociali e istituzionali, perché tengano conto di una realtà concreta"*. Secondo Canavaro l'educazione inclusiva è fondamentale per aumentare la qualità e il prestigio della scuola; una scuola inclusiva permette a tutti di percepirsi accolti e amati, di sviluppare gli apprendimenti secondo le proprie possibilità e i propri tempi, di essere protagonisti dell'apprendimento al "pari" dei propri compagni. La diversità rappresenta un arricchimento per tutti ed è fondamentale che nella scuola la "buona prassi" sia quella di *"mettere al centro il modo di essere con gli altri in termini di progetto comune, individuale e sociale insieme nell'ottica di far crescere l'individuo sociale."*

## 1.6 Modelli che orientano la valutazione scolastica in ottica inclusiva

Nell'insegnamento e nella valutazione risulta fondamentale nel riflettere sul concetto di inclusione (Aquario, Ghedin, Seganfredo, 2020). L'inclusione rappresenta un contesto in cui tutti gli attori del processo di insegnamento e apprendimento possono avere le stesse opportunità di partecipazione e i medesimi diritti, indipendentemente dalle condizioni di salute, dal genere, dalle origini culturali e dal linguaggio (Booth, Ainscow, 2008; Convenzione ONU, 2006).

La recente prospettiva valutativa agganciata al tema dell'inclusione trae le proprie radici da paradigmi che da una parte si orientano verso la valutazione, dall'altra verso l'inclusione (Aquario, 2015).

Nel paragrafo 2.2 si è parlato della connotazione formativa della valutazione, nell'ottica dell'assessment for learning, mentre nel presente paragrafo si descrivono i contributi alla connotazione inclusiva della stessa.

Tra questi se ne citano alcuni, reputati fondamentali:

- Il modello bio-psico-sociale (Engel, 1977), da cui deriva il modello ICF-CY (WHO, 2007);
- gli indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica UNESCO (Kyriazopoulou, Weber, 2009);
- l'Index per l'inclusione di Booth & Ainscow (2008);
- l'Universal design for learning declinato nell'ambito valutativo nell'Universal assessment for learning (CAST, 2011).

Il modello biopsicosociale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ha evidenziato la distinzione tra *funzione* e *funzionamento*. Mentre la funzione è statica, il funzionamento rappresenta una dimensione dinamica. Il funzionamento è un concetto chiave per l'inclusione, in quanto è costituito da un'integrazione di più funzioni (Canevaro, 2007). In ottica valutativa questa distinzione è molto rilevante perché guarda all'individuo nella sua "globalità" e nel suo essere "in potenza", non solo nell'aspetto problematico e in uno stato di "immobilità".

Inoltre, un ulteriore importante concetto che contraddistingue il modello è lo stretto legame tra la funzione e il contesto. Il contesto sociale o fisico ha un ruolo favorente o limitante lo sviluppo del bambino.

Quindi, da una parte il modello induce a vedere le funzioni non in maniera distinta le une dalle altre, ma integrate in un unico quadro, dall'altra a considerare il ruolo giocato dal contesto. L'individuo assume così una connotazione attiva, diventando "agente nel mondo" e utilizzando le proprie funzioni in maniera sinergica e creativa nell'ambiente circostante.

È evidente che questo modello ha imposto un cambio paradigmatico della visione della valutazione. La valutazione inizia infatti ad andare al di là della singola funzione, focalizzandosi su più dimensioni che integrate tra loro favoriscono o limitano lo sviluppo dell'individuo.

Da considerare che un elemento del contesto è anche l'insegnante stesso che ha un ruolo fondamentale nell'effettuare la valutazione; inoltre, altri fattori, tra cui il contesto in cui viene svolta la valutazione, possono essere ulteriori elementi che giocano un ruolo favorevole o sfavorevole alla valutazione stessa (Canevaro, 2007).

Dalla valutazione scaturiscono interventi didattici individualizzati, che prevedono un rapporto insegnante-allievo uno ad uno, in cui è possibile lavorare su aree specifiche quali, ad esempio, le autonomie personali e sociali, il superamento di barriere problematiche, lo sviluppo di competenze comunicative; come si è visto in precedenza gli obiettivi di lavoro vengono specificati nel PEI.

Nel modello biopsicosociale si radica l'ICF-CY, derivato a sua volta dal precedente modello, l'ICF, che mira a classificare in maniera esaustiva la disabilità, con vari scopi di ordine statistico, di ricerca, clinico, educativo. Nell'ambito educativo, permette di realizzare un profilo di funzionamento del bambino sulla base di un *assessment*, ai fine di migliorare la programmazione dei curricula e la consapevolezza delle azioni sociali (WHO, 2007).

A partire dall'ICF si può dunque realizzare un quadro completo della persona stessa, considerata in tutte le sue componenti (funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione, fattori ambientali, fattori personali).

Altro documento importante è costituito dalle Linee Guida per l'Inclusione dell'UNESCO (2005). Esse identificano quattro elementi chiave per la promozione dell'educazione inclusiva. Tra essi se ne evidenziano due:

- *ampliare la partecipazione*, per accrescere le opportunità educative di tutti gli alunni: in tale principio si evidenzia il fatto che l'inclusione è un processo; esso non è incasellabile in un periodo di tempo finito o predeterminato, ma è in divenire e necessita di ricercare la

strada migliore per dare una risposta alla diversità, quindi di apprendere e di partire dalla diversità;

- *implementare e rafforzare la cultura organizzativa* e i valori etici che promuovono l'integrazione scolastica: in tale principio si sottolinea l'importanza di proporre valori che inducano all'accoglienza della diversità e delle diversità nelle esigenze scolastiche; si sottolinea altresì l'importanza della "cultura" alla base delle scelte a monte nella didattica e quindi anche nella fase valutativa.

Di notevole portata risultano anche gli indicatori UNESCO (2009), realizzati mediante un progetto a cui hanno partecipato 23 stati nazionali con lo scopo di *"chiarire quali sono le condizioni politiche che possono favorire, ma anche ostacolare la realizzazione di una scuola inclusiva"* (Kyriazopoulou, Weber, 2009). Gli indicatori hanno segnato un'importante svolta a livello della valutazione poiché hanno rappresentato il primo tentativo di indagine sul tema, finalizzato a evidenziare le informazioni mancanti sugli indicatori di misurazione rispetto all'area dell'handicap e a fornire un punto di partenza per monitorare i progressi sul territorio nazionale.

Le ricadute in ambito valutativo sono state importanti: si è infatti realizzato un primo tentativo di creazione di un metro di valutazione, che potesse creare prassi condivise tra paesi. Si è dunque riconosciuto alla valutazione un ruolo centrale nell'implementazione della dimensione inclusiva.

Gli indicatori sono otto e riguardano diversi aspetti coinvolti nell'inclusione: gli aspetti politici e decisionali, la possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti, il ruolo della famiglia, l'organizzazione del sostegno, la valorizzazione della diversità, l'attenzione ai fattori di transizione che sanciscono la frequenza del percorso scolastico. Tra gli indicatori vi è anche l'analisi del contributo che le strategie di valutazione utilizzate all'interno del contesto scolastico possono apportare per il miglioramento delle prassi inclusive.

Anche qui dunque la valutazione assume un ruolo fondamentale.

A loro volta gli indicatori UNESCO (2009) hanno tratto le proprie origini da alcuni studi focalizzati sempre sull'individuazione di indicatori per la misurazione del grado di inclusione scolastica.

Uno di questi è l'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2008), il quale nasce da un confronto comparativo tra Italia e Gran Bretagna.

In particolare, l'Index aveva evidenziato i limiti che sussistevano nell'inclusione a scuola: primo fra tutti, il tenere come riferimento principale il paradigma di "normalizzazione", senza mai porlo in discussione. Tale paradigma, infatti, mantiene la persona con "bisogni speciali" su un piano di esistenza in riferimento alla normalità (Ainscow, 1999; Ainscow, Barrs e Martin, 1998). L'Index sottolinea invece come sia fondamentale non solo misurare lo scollamento della persona "speciale" da un preteso standard di riferimento di adeguatezza, ma anche e soprattutto misurare la partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti gli alunni, speciali e non.

L'Index sottolinea due importanti concetti: da una parte il rischio di esclusione che è necessario prevenire, dall'altra la necessità di un coinvolgimento attivo da parte di tutti gli alunni nella costruzione di una scuola "accogliente"; ciò può avvenire solamente riconoscendo le varie sfumature della diversità e trasformando in base ad esse il curriculum e le strategie organizzative delle scuole (Dovigo, 2008).

L'inclusione può essere pertanto in tal modo riconosciuta come un processo di accettazione, in grado di fornire agli alunni un contesto all'interno del quale essi si sentano valorizzati, trattati con rispetto e favoriti nelle medesime possibilità.

L'index sottolinea come negli anni l'attenzione si sia progressivamente spostata sulla diagnosi, mettendo al centro il modello biomedico, che vede la salute e il benessere come assenza di malattia; ciò ha tuttavia portato ad un processo di etichettamento che da una parte ha condotto a considerare in maniera riduzionistica i bisogni dei singoli, dall'altra ad un'eccessiva focalizzazione sulla categoria, senza dare spazio ai bisogni che da essa trascendono.

Nell'Index si rimarca inoltre il fatto che è indispensabile non tanto trovare una collocazione alle differenze, bensì: *"affermarle, metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di cultura, abilità, genere e sensibilità che attraversano il contesto scolastico"* (Dovigo, in Booth, Ainscow, 2008, p. 17).

Sottolinea Dovigo (2004) la necessità di un cambio di prospettiva che ragioni non per diagnosi, ma per differenze e che quindi favorisca la messa in atto di percorsi che risultino "formativi", nell'ottica di vedere le persone come "risorse".

Anche la valutazione, dunque, deve apparire formativa e volta a valorizzare le persone come "risorse".



Nell'ottica di una valutazione inclusiva, che ripetiamo, pone l'accento sul funzionamento dell'individuo in relazione al contesto, e consente di mettere in atto percorsi che risultino formativi e che valutino le persone come "risorse" in potenza, si colloca la prospettiva dell'Universal Design for learning. Essa è stata ideata a partire dalla prospettiva dell'Universal Design di Ronald Mace (1998) e riguarda il fatto che si possano progettare prodotti e ambienti destinati a persone con differenti caratteristiche; un approccio che favorisce la partecipazione estesa al maggior numero di persone (The Center for Universal Design, 1979b), in questo caso la diversità viene considerata una risorsa, che permette di costruire contesti capaci di rispondere alle molteplici espressioni della differenza (Aquario, 2015).

L'Universal Design derivante da Mace e il suo pressoché sovrapponibile Design for All di matrice europea pongono alla base dei propri prodotti principi quali: l'uso equo (equitable use), ossia la disponibilità per persone con caratteristiche diverse, l'uso flessibile (flexibility in use), ossia adattabile per un'ampia gamma di preferenze, l'uso semplice ed intuitivo (simple and intuitive use), l'uso del prodotto facile da capire, la percettibilità delle informazioni, ossia il prodotto o servizio deve comunicare le informazioni necessarie in qualsiasi condizione, la tolleranza per l'errore (tolerance for error), progettazione in modo da minimizzare i rischi, il contenimento per lo sforzo fisico (low physical effort), le dimensioni e gli spazi (size and space for approach and use) appropriati per l'uso (Mace, 1998).

In educazione lo Universal Design si è declinato nell'Universal Design for learning (UDL) ossia un approccio alla progettazione e allo sviluppo di curricula attraverso modi che favoriscono l'accesso, la partecipazione e la crescita di tutti gli attori in esso coinvolti (CAST, 2011). In generale, l'UDL fornisce flessibilità rispetto alle forme in cui l'informazione viene presentata, nei modi in cui gli studenti sono motivati e coinvolti nel processo di apprendimento; riduce le barriere per l'istruzione e permette a tutti gli studenti di avere alte aspettative (Aquario, 2015).

Il principio risiede nel progettare attività che risultino fin dal principio pensate per tutti e non di modificarli in corso d'opera.

Lo Universal Design for learning si compone di tre aree:

- area della **rappresentazione**: riguarda i diversi mezzi utilizzati per la percezione, per l'uso dei simboli e linguaggio e per la comprensione. Essi comprendono dunque il fornire delle

alternative di informazioni, sia sonore, sia visive, opzioni che chiariscono il vocabolario, la struttura, la decodifica di linguaggi diversi verbale e non verbale;

- area dell'**espressione**: fornire diverse alternative riguardo al tempo, velocità, motricità, richiesta per interagire con i materiali didattici e gli strumenti di compenso.
- area della **motivazione**: essa si declina in due aspetti costituiti, da una parte dalla scelta individuale, ossia il fornire agli studenti nel percorso ampie possibilità di scelta, degli strumenti e della sequenza delle attività, della partecipazione alla progettazione, alla valutazione e alla definizione delle comprensioni durevoli, dall'altra alla proposta di attività propedeutiche e significative (CAST, 2011).

In ambito valutativo lo Universal Design for learning si declina nello Universal Design for Assessment, pur essendo gli studi in merito ancora agli albori. Si tratta di costruire procedure valutative accessibili a persone con diverse caratteristiche, ispirate ai principi dello Universal Design for Learning.

Il sistema valutativo diventa quindi un sistema integrato con un'ampia gamma di supporti, finalizzato fornire il miglior ambiente possibile in cui sviluppare conoscenze e abilità (Ketterlin-Geller, 2005). Indica dunque qualsiasi contesto fisico e virtuale che influenza con le sue caratteristiche l'accesso alle informazioni in esso contenute e il livello di coinvolgimento della persona che vi accede. Vanno considerati all'interno dello Universal Design for assessment sia l'ambiente fisico e virtuale, sia gli elementi relativi alle persone coinvolte, che costituiscono i mediatori umani. (Feuerstein *et al*, 1995).

I "mediatori umani" e nella fattispecie gli insegnanti hanno a disposizione molti strumenti per stimolare la motivazione degli allievi, tra cui l'autenticità, in base alla quale possono essere progettate le attività valutative. Infatti, la valutazione autentica permette di creare compiti motivanti che incoraggiano la partecipazione attiva, l'esplorazione e la sperimentazione e anche includendo attività come il problem solving che aderiscano bene alla realtà (Aquario, 2015). Ulteriormente importante è il feedback, di cui si parlerà in maniera maggiormente estesa nel cap.3.

## Capitolo 2: Le sfide della valutazione inclusiva

### 2.1 Valutazione inclusiva e collaborazione a scuola

Aquario, Ghedin e Seganfredo (2020) sottolineano alcuni principi fondamentali dell'inclusione:

- il primo riguarda la progettazione di un curriculum universale dell'apprendimento e di strategie differenziate sulla base delle esigenze di ogni alunno (Aquario, 2015), per garantire un apprendimento significativo, che alla base adotta differenti modalità e supporti, in modo da rendere i contenuti fruibili a tutti gli studenti;
- il secondo principio riguarda l'inclusione intesa come possibilità di identificare e rimuovere le barriere, in maniera da favorire una maggiore partecipazione; per un'educazione efficace è fondamentale un ambiente di apprendimento naturale, che metta al centro la relazione e che permetta un apprendimento sereno e la motivazione degli studenti (Ghedin, 2009); si può anche predisporre materiali didattici (Tomlinson, 2006; Wiggins e McTighe, 2007), strategie didattiche (Ghedin *et al.*, 2013) e strumenti valutativi (Feuerstein *et al.* 2008; Ketterlin-Geller, 2005) che analizzano compiti di apprendimento studiati per fornire opportunità di successo per tutti gli studenti;
- il terzo principio riguarda la presenza, la partecipazione e il raggiungimento degli obiettivi da parte di tutti gli studenti; è necessario definire obiettivi agganciati alla vita concreta, poiché risultino generalizzabili; inoltre bisogna personalizzare strategie di insegnamento e pratiche valutative in base alle caratteristiche degli alunni; in questo caso l'insegnamento e la valutazione si possono definire differenziati; *“L'inclusione è un prerequisito essenziale per gli studenti e li tutela dalla possibilità di essere emarginati ed esclusi”*: bisogna pertanto dedicare una particolare attenzione ai gruppi “a rischio” prendendo, se necessario, delle misure didattiche, valutative, educative e relazionali alternative e più efficaci per garantire loro la presenza e la partecipazione all'interno del sistema scolastico (Ghedin, 2009).

Riguardo all'inclusione, uno dei temi che si è delineato negli ultimi decenni è il tema della collaborazione a scuola tra docenti e altre agenzie sociali che ruotano attorno al bambino. Tale tematica trae le basi da un cambiamento dello scenario educativo dovuto alle trasformazioni sociali, alle classi eterogenee e alla frequente delega della famiglia verso gli insegnanti rispetto

all'educazione dei figli (Caldin, 2009). Uno dei processi che non può essere svincolato da questo scenario è la valutazione, che si situa anch'essa nell'ottica della collaborazione.

Già di per sé, la valutazione potrebbe essere intesa come un processo collaborativo, dato dall'integrazione di più prospettive, nell'ottica della proposta di Castoldi (2016) della prospettiva trifocale. Infatti, essa evidenzia in un'ottica triangolare l'integrazione tra tre dimensioni della valutazione che si compenetrano e completano, per dare forma alla competenza:

- la dimensione soggettiva, che riguarda i significati personali attribuiti dal soggetto all'esperienza di apprendimento e coinvolge un'istanza autovalutativa;
- la dimensione oggettiva, che riguarda le evidenze osservabili rispetto alle prestazioni dello studente in connessione con il compito assegnato;
- la dimensione intersoggettiva, che riguarda il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alle capacità del soggetto e che quindi include anche le percezioni da parte del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti di ordini di scuola successivi (cit.).

Riagganciandosi proprio al concetto di valutazione intersoggettiva, si evidenzia che la collaborazione in ambito scolastico può coinvolgere vari attori, e che pertanto il termine collaborazione può essere declinato a vari livelli:

- in primis, rispetto alla collaborazione tra docenti;
- in secondo luogo, rispetto alla collaborazione tra alunni e alunni-insegnanti;
- in terzo luogo, rispetto alla collaborazione con i sistemi sociali che ruotano attorno all'alunno stesso; tra questi il sistema di maggiore importanza è rappresentato dalla famiglia.

Vi sono studi che sottolineano l'importanza della collaborazione tra docenti e del co-teaching.

Bruner mette in luce l'intersoggettività del processo valutativo e quindi la necessità in contesto scolastico di agire sulla continua negoziazione di significato per costruire collaborando dei prodotti culturali (Bruner, 1996, p. 151).

La collaborazione (Ghedin, Aquario, 2016) comporta una pratica in cui *“due o più insegnanti, uno curricolare e uno di sostegno, co-progettano (co-planning), co-insegnano (co-instructing) e co-*

*valutano (co-assessing) per un gruppo eterogeneo di studenti all'interno della medesima aula, nella stessa realtà scolastica, con differenti approcci, e può divenire modello per tutti coloro che sono coinvolti nel processo di inclusione (classe, scuola, famiglie, comunità)"* (Ghedin et al. 2013, p.157; Murawski, 2003). Il co-teaching si basa sulla negoziazione tra insegnanti e sulla costruzione assieme di pratiche condivise, tenendo presenti anche le conseguenti sfide e la necessità di riflettere sulla reciprocità, intenzionalità e trascendenza dei vari attori del processo di insegnamento (Ghedin et al., 2013).

Il co-teaching, secondo la linea europea (2001), viene promosso come promotore nella capacità della scuola di superare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione (Ghedin et al., 2013); comprende il *co-planning*, il *co-instructing* e il *co-assessing*, che rappresentano rispettivamente la progettazione, l'insegnamento e la valutazione condivisa.

La Convenzione ONU del 2006 riconosce numerosi vantaggi del co-teaching tra cui la flessibilità in classe, la possibilità di arricchimento, l'accesso a diverse strategie didattiche, la riduzione dell'esclusione degli studenti con disabilità (Ghedin, Aquario, 2016).

La co-valutazione appare un mezzo attraverso il quale i docenti possono essere integrati nel confronto e nella condivisione delle loro concezioni e delle prassi riguardanti la valutazione.

Rispetto al co-assessment, esso si identifica in due dimensioni, *collaborativa* e *riflessiva*, che si declinano sia rispetto ai docenti, sia rispetto agli studenti, sia rispetto all'interazione docenti-studenti (cit.). Diverse ricerche mostrano come le procedure valutative che adottano le procedure della collaborazione e dell'autovalutazione producono effetti positivi non solo rispetto ai risultati scolastici ma anche sull'emergere di *"abilità che si legano ad una dimensione relazionale e riflessiva e che generano conoscenze e capacità di comprendere oltre le mura scolastiche"* (Harris, Brown, 2013).

Il co-teaching ha alla base l'idea che gli insegnanti sono responsabili collettivamente per gli alunni e per il loro apprendimento; gli insegnanti possono appendere gli uni dagli altri se supportati da un senso di sicurezza e di fiducia. La ricerca di Ghedin e Aquario (2016) mostra che il co-assessment così come il co-teaching ha tre stadi: lo stadio di *"principiante"* in cui la modalità di valutazione è tradizionale, lo stadio del *"compromesso"* caratterizzato dalla comunicazione più aperta e attenzione all'ambiente classe, dello stadio della *"collaborazione"* che rappresenta lo stadio più avanzato, in cui insegnante di ruolo e di sostegno sono allo stesso livello.

L'insegnamento collaborativo ha diversi vantaggi, tra cui: la comunicazione aperta e sincera tra co-docenti, il riconoscimento di pari importanza agli studenti, la sensazione di agio nel muoversi nello spazio in aula (cit.); per contro, come sostengono più studi, vi sono su un piano di realtà alcuni ostacoli alla collaborazione, quali il tempo, le risorse strutturali messe a disposizione dalla scuola, il turn-over, ostacoli che spesso portano gli insegnanti a fermarsi allo stadio del "principiante". Il turn-over degli insegnanti rende difficili le dimensioni che necessitano di tempo per evolvere, quali la fiducia nell'altro, la collaborazione e l'apertura. Tali barriere possono accentuare altri fattori come la difficoltà a collaborare, la maggiore programmazione necessaria per realizzare processi valutativi e il non riconoscimento del ruolo di co-docente (cit.). Inoltre, le ricerche mettono in luce la necessità di condividere la "filosofia del collaborare" ossia di favorire l'utilizzo di una pratica inclusiva come mezzo per valorizzare i funzionamenti (OMS, 2007), promuovendo la partecipazione di tutti gli alunni alle diverse attività e il loro benessere, in un ambiente docente collaborativo (Ghedin *et al.*, 2013). Il *co-teaching* rappresenta per gli insegnanti un'opportunità di apprendimento e di crescita nella prassi. La collaborazione diventa pertanto un mezzo per costruire sia ulteriore conoscenza, sia un repertorio condiviso di prassi sul quale i docenti possono contare per avviare e favorire uno sviluppo inclusivo della classe a loro affidata (Rytivaara, 2012).

In un altro studio, Santi e Ghedin (2014) evidenziano come la collaborazione tra insegnanti sia un elemento fondamentale per promuovere sentimenti positivi nelle persone con disabilità. Infatti, se vi è collaborazione, l'insegnante di sostegno esercita un ruolo proattivo nel migliorare la capacità delle scuole nel superare le barriere per l'apprendimento e la partecipazione.

Ianes e Cremonesi (2015), nel manuale "*Compresenza didattica inclusiva*", evidenziano l'importanza della compresenza come passo avanti verso lo Universal Design for Learning, nei processi di insegnamento-apprendimento e come possibilità di sviluppo professionale e di gestione inclusiva della classe. La compresenza permette infatti, da una parte, di ridurre i meccanismi di delega all'insegnante di sostegno, dall'altra di sfruttare essere sfruttata come risorsa anche per gli altri alunni in difficoltà, diluendola all'interno delle ore curricolari. Altre potenzialità deriverebbero dal fatto di poter attivare parallelamente le risorse di competenze professionali e quelle riguardanti la cooperazione e costruzione di competenze tra pari; la compresenza permette di attivare altre metodologie educative come il cooperative learning, il tutoring (insegnamento reciproco diretto), il compito autentico ecc. e dunque le conseguenti metodologie di valutazione inclusiva. Infine, sul piano psicologico, si ridurrebbe da una parte la

“svalutazione” degli insegnanti di sostegno come docenti di serie B, dall’altra l’attribuzione “etichettante” dell’insegnante di sostegno unicamente al bambino con disabilità.

Come evidenzia Canevaro (2013b), per quanto riguarda il primo punto, spesso il focus dell’inclusione è “spostato” solo sull’individuazione dei casi che richiedono un intervento o un’azione educativa specifica, e non invece sui bisogni speciali, vedendoli come bisogni di cui tutti i soggetti sono portatori; il rischio conseguente è quello di delegare all’educatore dedicato la progettazione individualizzata invece che pensare nei termini di una progettazione di classe globale.

Riguardo invece agli approcci cooperativi, il *cooperative learning* non è tanto una teoria di apprendimento o un metodo didattico ma un insieme di principi educativi che definiscono come gli alunni possano imparare gli uni dagli altri, mentre lavorano insieme alla realizzazione di compiti scolastici. Esso è basato su cinque pilastri fondamentali, rappresentati dall’interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo, l’interazione promozionale faccia a faccia, l’insegnamento e l’uso delle competenze sociali, la valutazione di gruppo (Johnson & Johnson in Cacciamani, 2008).

Gli studi evidenziano il potenziale dell’apprendimento cooperativo rispetto al miglioramento della riuscita scolastica in confronto con situazioni individualistiche/competitive (promuovendo l’utilizzo di strategie di ragionamento morale e di alto livello cognitivo che rendono gli studenti maggiormente orientati al compito); all’aumento del benessere, inteso come riduzione dell’ansia da prestazione; all’aumento dell’autostima (Tinto *et al.*, 1994; Slavin, 1987) e della motivazione.

L’apprendimento cooperativo favorisce altresì l’attrazione reciproca tra gli studenti (Johnson & Johnson in Cacciamani, 2008), l’accettazione e il sostegno reciproco (Weehler e Ryan, 1980) come ad esempio la disponibilità a chiedere e prestare aiuto ai compagni e la mediazione dei conflitti tra pari; rispetto agli alunni con difficoltà specifiche dell’apprendimento, esso permette di individualizzare meglio i percorsi di insegnamento; effetti positivi si riscontrano anche in alunni di altre culture, in particolare rispetto al miglioramento delle relazioni tra gruppi etnici e all’attenzione agli stili di apprendimento di una stessa cultura (Sharan, Sharan, 1998).

Lo studio di Caldin *et al.* (2013) relativo a “Screening e formazione sull’imparare a studiare”, finalizzato a promuovere la diffusione di azioni didattiche e metodologie inclusive attraverso cui sostenere i processi di insegnamento/apprendimento e i metodi di studio in tre scuole dell’Emilia-

Romagna, ha evidenziato come la collaborazione costituisca una dimensione imprescindibile per la messa in atto di una corresponsabilità educativa finalizzata all'educazione delle nuove generazioni all'incontro e al dialogo tra insegnanti/alunni. In particolare, lo studio propone un approccio innovativo mirato da una parte a mettere al centro di tutti i processi decisionali la persona con disabilità e i suoi famigliari, basandosi su un costrutto di empowerment (D'Alessio, 2011), dall'altra a trasformare la risposta "specialistica" in "risposta ordinaria". Questo secondo concetto risulta ancora una sfida, in quanto la focalizzazione sulla persona con disabilità sembra ancora prevalere su un approccio inclusivo più generale. Lo studio ha permesso di valutare – mediante una sperimentazione basata sulla creazione di occasioni di studio in gruppo o sostenuto dalla famiglia e la costruzione di tre focus group (insegnanti, genitori e alunni) – l'acquisizione di una competenza di studio (in particolare legata alla costruzione di mappe concettuali) e ha mostrato cambiamenti significativi sia per quanto riguarda l'acquisizione dell'abilità stessa, sia rispetto alle occasioni di studio in coppia o piccolo gruppo, sia per quanto riguarda l'acquisizione dell'autonomia; anche i genitori hanno dimostrato di essere maggiormente coinvolti e corresponsabilizzati nello studio dei propri figli e di saper adottare strategie più funzionali. In generale, quindi, viene enfatizzata la positività della collaborazione tra scuola e famiglia e l'importanza della corresponsabilità educativa.

Infine, rispetto alla collaborazione, merita attenzione uno strumento valutativo in grado di operare in prospettiva formativa e autovalutativa nelle organizzazioni e negli istituti educativi. Esso è il *Commitment toward Inclusion Repertoire* (CTI-Repertoire – Santi, Ghedin 2014), che ha come scopo il miglioramento della cultura, delle pratiche e delle politiche inclusive all'interno delle comunità attraverso la ricognizione e implementazione degli impegni assunti verso tale aspirazione. Questo Repertorio mantiene le prerogative valutative proprie di un *Index*, offrendo però un'alternativa all'indicizzazione per integrare, nel processo di revisione delle azioni inclusive intraprese, aspetti programmatici e "prescrittivi" propri di una Agenda e fungendo al contempo da archivio repository di buone pratiche in funzione formativa. Esso può essere utilizzato per monitorare, modificare e implementare le prassi inclusive attuate nell'ambito delle diverse comunità – in particolare nelle realtà scolastiche - per promuovere il riconoscimento degli impegni personali e collettivi verso quella che viene definita una 'inclusione situata'. Può dunque rivelarsi un utile strumento anche per implementare la collaborazione.



La co-valutazione va vista di pari passo con il co-insegnamento: co-valutare come co-insegnare significa condividere scelte e responsabilità, discutere attivamente delle pratiche e dunque delle opportunità che si intendono fornire agli studenti in termini di procedure valutative (Ghedin *et al.*, 2013).

I vantaggi dell'applicazione di pratiche di co-, peer- e self- assessment sono molteplici:

- sviluppano le capacità metacognitive degli studenti (Kim, 2009);
- migliorano le capacità sociali e comunicative (Topping, 2013);
- favoriscono un'assunzione di responsabilità rispetto al processo di apprendimento e di valutazione;
- favoriscono una comprensione e una familiarità con i criteri valutativi (Black & William, 1998; Topping, 2013).

In uno studio della European Agency for Development in Special Need Education (2005) vengono messi in luce alcuni punti fondamentali per la promozione di una valutazione inclusiva e, in particolare:

- adottare molteplici fonti di informazione (strumenti) per valutare l'apprendimento (multidimensionalità);
- promuovere un approccio partecipato alla valutazione, che coinvolga alunni, genitori ecc. come attori del processo;
- promuovere la partecipazione e la collaborazione tra docenti.

Questi rappresentano i principi chiave della co-valutazione nell'ottica del co-insegnamento. Importante è particolarmente la definizione collettiva, assieme anche ai colleghi insegnanti, di obiettivi e criteri che mostrino la progressione dell'apprendimento, evidenziando punti di forza e di debolezza degli studenti (Tomlison, 2006, King *et al.*, 2001).

È importante inoltre dare rilevanza al processo riflessivo della collaborazione, in cui gli insegnanti mettono in atto le proprie capacità critiche e autovalutative e le condividono tra loro. (Caldin *et al.*, 2013) La riflessione favorisce la consapevolezza delle teorie implicite che guidano le azioni, e permettono dunque maggiore possibilità per l'azione. (Schön, 1987).

## 2.2 La valutazione inclusiva nella “cultura” degli insegnanti

Come si è descritto nel primo capitolo, il nuovo orientamento paradigmatico è quello della valutazione per l'apprendimento; la valutazione rappresenta quindi un tentativo di rendere tutti gli attori scolastici coinvolti come parte attiva nel processo inclusivo, rispondendo alle nuove sfide di formare *lifelong learners* e includendo anche gli studenti nel percorso didattico (Aquario, 2015).

Più autori hanno proposto nel tempo la necessità di introdurre nuove forme di valutazione educativa e un cambio di paradigma incentrato sul sostenere l'apprendimento (Delandschere, 2002).

Tra il 2000 e il 2010, numerose ricerche educative hanno evidenziato la difficoltà di potenziare le nuove forme valutative, in particolare della valutazione per l'apprendimento (Black, Wiliam, 2009; Stiggins, 2005).

Ci si può tuttavia chiedere come possa avvenire questo cambio di paradigma. La ricerca educativa mostra come ci sia una stretta correlazione tra le convinzioni personali e le pratiche valutative.

Gli insegnanti sono infatti un fattore chiave per trasformare le informazioni e i processi di valutazione in un apprendimento migliore: è pertanto importante capire cosa pensano gli insegnanti della valutazione e come farne uso (Brown, 2004).

Remesal (2011) a tal proposito esprime un chiarimento rispetto ai costrutti di credenza e concezione: il termine **credenza** è usato per riferirsi a quelle affermazioni di base sui diversi aspetti della realtà che qualsiasi persona potrebbe prendere per veri in diversi momenti della sua vita e che tuttavia non costituiscono una verità oggettiva per tutti (Goodenough, 1990); le credenze non sono immutabili per tutta la vita; al contrario, sono soggette alle influenze del contesto sociale di cui l'individuo fa parte. La **concezione** è un sistema organizzato di credenze di una persona.

Vi sono numerosi studi che affrontano il tema delle pratiche valutative degli insegnanti centrate soprattutto sulle pratiche di classificazione, più che sulle convenzioni/credenze degli insegnanti su cui si basano tali pratiche. (v. ad es., Duncan et al., 2009; Simon, Tierney, & Forgette-Giroux, 2008; Xu e Liu, 2009). Anche questi studi, tuttavia, evidenziano il ruolo delle convinzioni o concezioni degli insegnanti che rappresentano un fattore fondamentale per la presa di decisioni in classe (Aguirre & Speer, 2000; Remesal, 2006).

Wolf, Bixby, Glenn e Gardner (1991) hanno dato uno dei primi contributi alla comprensione di come intervengano le concezioni nella valutazione. Questi autori propongono di distinguere tra due poli opposti in un continuum: la “*cultura della valutazione*” e la “*cultura della sperimentazione*”.

Secondo questi autori, le concezioni personali degli insegnanti sono alla base della loro cultura della valutazione, la quale ispira i criteri, le pratiche, la comprensione dei risultati della valutazione stessa. Delandshere e Jones (1999), hanno proposto tre dimensioni per identificare e descrivere le convinzioni degli insegnanti sulla valutazione:

- le finalità e le funzioni di valutazione, rappresentate in termini di distribuzione degli studenti in base ai livelli di rendimento e alla valutazione esterna;
- la percezione da parte degli insegnanti del loro curriculum e della loro professionalità (sentimento di autoefficacia);
- le loro convinzioni sui processi di insegnamento e di apprendimento e sui comportamenti degli studenti.

Remesal (2011) evidenzia che le credenze influiscono sulla valutazione (così come sulle pratiche di insegnamento) molto più di quanto influiscano l'esperienza di insegnamento e il contesto socioeconomico. Ancora, esse non sono sempre necessariamente coerenti né esplicite e sono a volte influenzate o ostacolate da leggi e fattori contestuali.

Anche Carless (2005) ha messo in evidenza il fondamentale ruolo della valutazione delle convinzioni personali degli insegnanti nello svolgere la loro professione.

Rispetto alle *pratiche di valutazione in aula*, la ricaduta della valutazione sui processi didattici è stata ampiamente documentata dalla fine degli anni '80 e '90. In tale ambito la valutazione è intesa come un complesso processo di raccolta, analisi e valutazione delle evidenze circa l'insegnamento e processo di apprendimento e i risultati di apprendimento, che ha almeno due funzioni (Remesal, 2011):

- una *funzione pedagogica*: la valutazione è un dispositivo in grado di promuovere la riflessione e il cambiamento nell'educazione monitorando sia l'insegnamento che l'apprendimento;

- una *funzione sociale*: la valutazione è uno strumento per le certificazioni necessarie a vari utenti sociali, come le famiglie o le amministrazioni scolastiche, per garantire la responsabilità rispetto ai risultati degli studenti e al lavoro pedagogico degli insegnanti e degli studenti.

Infine, un ulteriore importante contributo rispetto all'identità dell'insegnante come valutatore è fornito da Looney et al. (2018). In particolar modo, gli autori esplorano le dimensioni significative che costituiscono il profilo dell'insegnante come valutatore (Teacher assessment Identity – TAI), mostrando come queste siano nella letteratura considerate ancora in maniera limitata, nonostante giochino nella valutazione un ruolo determinante. Tra le dimensioni, gli autori evidenziano le convinzioni sulla valutazione, la disposizione a mettere in atto la valutazione e le percezioni del loro ruolo di valutatori, dimensioni che contribuiscono in maniera significativa nel ruolo di valutatori.

Più studi, dunque, sostengono che le convinzioni personali degli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nello svolgimento della loro professione e nelle sue componenti specifiche, tra cui proprio la valutazione.

### 2.3 Alcuni studi sulle culture valutative degli insegnanti

Tra i vari studi esaminati rispetto alle concezioni della valutazione da parte degli insegnanti ne abbiamo selezionati cinque, ritenuti di particolare pertinenza per il tema di questa Tesi.

Quattro di essi (Remesal, 2006; Brown, 2002; Brown, Kennedy, Yu, 2009; Mason e Rubino, 2010) tre si sono focalizzati sul significato globale della valutazione declinato in vari nuclei tematici; l'ultimo e più recente (Aquario, Ghedin, Seganfredo, 2020) affronta anche il legame tra valutazione e inclusione. All'interno di tali ricerche verranno iscritti i risultati dell'indagine esplorativa effettuata nella presente tesi, che sarà descritta nel dettaglio nel capitolo successivo.

Ana Remesal (2006) ha indagato le concezioni della valutazione a scuola attraverso uno studio qualitativo, realizzato mediante un'intervista a cinquanta insegnanti delle scuole primarie e secondarie in Spagna, nell'ambito della progressiva introduzione del nuovo Atto Generale di Educazione (legge generale sull'educazione promulgata negli anni Novanta). Il modello collega la valutazione a quattro ambiti: insegnamento, apprendimento, responsabilità degli insegnanti e delle scuole nei confronti dei diversi utenti, certificazione dei risultati raggiunti. La realtà scolastica

della valutazione descritta dalla ricercatrice è caratterizzata da una parte da un forte investimento di energie e tempo nelle pratiche valutative, dall'altra dalla non sufficiente preparazione degli insegnanti nello svolgere in maniera adeguata il compito valutativo.

Rispetto agli *strumenti*, sono state identificate alcune differenze tra pratiche di scuola primaria e secondaria spagnola. Nella scuola primaria gli insegnanti farebbero maggiormente affidamento su una combinazione di criteri informali rispetto alla scuola secondaria. Al contrario, altri autori hanno riferito un'invarianza rispetto all'ordine di scuola scolastico in relazione alla combinazione di criteri.

Rispetto alla *formazione degli insegnanti* sul tema della valutazione, nonostante l'esistenza di ricerche che mettono in evidenza l'importanza delle convinzioni degli insegnanti nelle pratiche in classe, le proposte che mirano a sviluppare le competenze degli insegnanti per la valutazione non sempre tengono in considerazione quanto documentato da tali ricerche.

Remesal ha messo in luce la co-occorrenza di due principali funzioni della valutazione, le funzioni **pedagogica e sociale** (denominazioni riprese da altri studi indicati in precedenza) e al contempo la difficoltà dell'utilizzo della valutazione intesa come "per l'apprendimento". Ha articolato dunque un modello bipolare delle concezioni della valutazione si articola tra due poli: il polo normativo-pedagogico (attenzione al monitoraggio della didattica e dell'apprendimento) e il polo di riconoscimento sociale (attenzione alla responsabilità degli insegnanti e attestazione di conseguimento).

La valutazione è stata indagata rispetto a diversi domini: pratiche di valutazione in aula, concezioni di valutazione da parte degli insegnanti, formazione degli insegnanti, con approfondimento in particolare sul secondo punto. Le concezioni valutative si concretizzano in convinzioni su quattro diversi aspetti: gli effetti della valutazione sull'insegnamento, sull'apprendimento, sul riconoscimento dell'apprendimento da parte degli studenti e sulla responsabilità degli insegnanti. Infine, l'autrice evidenzia, con il supporto di diversi studi, l'impatto che hanno le credenze degli insegnanti sulla scelta del tipo di prova, anche a seconda della disciplina.

Dallo studio sono emersi quattro diversi casi, ognuno dei quali costituisce una rappresentazione di una possibile combinazione di credenze che costituiscono diverse concezioni, le quali sono o puramente pedagogiche, o puramente sociali, o miste pedagogico-sociali, o miste; la concezione mista rappresenta il fatto che le convinzioni dell'insegnante appaiono su uno stesso polo per tre

delle quattro dimensioni, pedagogiche o sociali. Tante sono le possibilità combinatorie delle convinzioni presentate, tuttavia lo studio evidenzia alcune combinazioni più probabili rispetto ad altre:

- convinzioni **sociali**: le combinazioni tipiche riguardano l'effetto della valutazione sulla responsabilità dell'insegnamento, e sulla certificazione dell'apprendimento e dei risultati, unitamente a credenze pedagogiche sugli effetti della valutazione sull'insegnamento;
- convinzioni **pedagogiche**: viene data priorità alla valutazione intesa come monitoraggio degli obiettivi (ad es., apprendere dai propri errori); si ritiene che essa fornisca allo studente un ruolo attivo nell'autoriflessione e nella correzione dell'errore e nel prendere responsabilità rispetto al proprio apprendimento. In riferimento alla certificazione degli apprendimenti, viene sottolineata l'importanza della valutazione come strumento di controllo della qualità e di comunicazione e collaborazione con le famiglie.

Per quanto riguarda il concetto sociale della valutazione, al polo opposto rispetto a quanto detto in precedenza, vi è da parte di alcuni insegnanti la credenza che la valutazione serva solo a forzare gli studenti nello studio; essi sono convinti che il voto sia il punto di riferimento più importante nello stabilire il livello minimo di prestazione attesa; e intendono la valutazione come uno strumento di comunicazione unilaterale con le famiglie.

Sono inoltre emerse altre due concezioni definite "miste".

- concezione **pedagogica mista**: la valutazione può guidare e orientare la pratica didattica; ha il potenziale di produrre riflessione sulla pratica didattica; viene riconosciuta l'importanza di avere le famiglie come alleate nel processo valutativo; si ritiene inoltre che alcuni termini (test, esami, ecc.) producano un effetto negativo sull'apprendimento. Viene attribuita talvolta un'accezione negativa anche al termine "*valutazione*", vista come esame scritto, con risultato quantitativo; viene pertanto negato ai bambini l'uso della valutazione come strumento di pensiero;
- concezione **sociale mista**: la valutazione è vista da una parte come uno strumento di base per comprendere i bisogni degli alunni, e dall'altra come strumento con la funzione pedagogica di strumento proattivo e intrinseco di motivazione allo studio.

Alcuni dati sulla distribuzione delle frequenze rivelano che:

- la concezione più frequente della valutazione è quella *sociale*;
- gli insegnanti di scuola primaria sostengono maggiormente la convinzione pedagogica, pura o mista;
- gli insegnanti di scuola secondaria privilegiano invece la concezione sociale della valutazione, pura o mista;
- la prevalenza di convinzioni miste sostiene la natura complessa della valutazione e la necessità di considerarne gli scopi;
- gli insegnanti di scuola secondaria probabilmente restano più adesi a concezioni tradizionali di valutazione.

I risultati di questo studio testimoniano la complessità della valutazione scolastica, e mostrano i limiti dell'analisi delle funzioni di questa, basata su rigorose distinzioni dicotomiche, come il confronto tra "valutazione sommativa" e "valutazione formativa".

A differenza di altri studi, come quelli di Brown (2004-2009), si evidenzia come le quattro dimensioni indagate, ossia il processo di apprendimento, il processo di insegnamento, la certificazione dell'apprendimento e la responsabilità dell'attività didattica professionale, concorrono assieme a formare una concezione di valutazione, pesando un misura maggiore su uno dei due poli (sociale o pedagogico) della valutazione stessa (Stiggins, 2004). Remesal ci dimostra che ci possono essere concezioni anche non coerenti tra loro che in misura maggiore o minore influenzano la valutazione e l'apprendimento, mentre in studi precedenti concezioni e pratiche valutative appaiono tra loro coerenti.

Come Remesal, anche Brown ha approfondito le concezioni della valutazione, in particolare mediante due studi, il primo realizzato nel 2004 nel Queensland in Nuova Zelanda, il secondo a Hong Kong, nel 2009.

Nel primo studio di Brown (2004), le concezioni di valutazione sono una "finestra" da cui l'insegnante vede, interpreta, interagisce con il contesto di insegnamento.

Analogamente allo studio di Remesal (2011), anche lo studio di Brown è stato condotto mediante la somministrazione di un'intervista, denominata "*Concezioni di valutazione degli insegnanti*", rivolta a 491 insegnanti.

Le concezioni sono interpretate in base al loro accordo o disaccordo con quattro tendenze chiave a cui la valutazione può essere ricondotta:

- la valutazione concepita come uno strumento per il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento (*miglioramento*);
- la valutazione come guidata da finalità di responsabilità della scuola (*accountability*);
- la valutazione guidata da finalità di responsabilità dello studente (*accountability*);
- e, infine, la valutazione come priva di significato pratico, poco adeguata alle esigenze della realtà scolastica quotidiana, oppure con effetto negativo sui meccanismi di insegnamento-apprendimento (*irrilevanza*);

I risultati mostrano che i partecipanti condividono in misura moderata le concezioni di valutazione come strumento di miglioramento dell'insegnamento-apprendimento e come indice di responsabilità della scuola, mentre sono in disaccordo con la visione della valutazione come irrilevante e indice di responsabilità dello studente (Ghedin, Aquario, Seganfredo 2020).

Questo modello è stato successivamente confermato in diversi studi. Come si è visto in precedenza, invece, non è invece confermato dagli studi di Remesal (2011), a fronte del fatto che la natura delle concezioni degli insegnanti è complessa e necessità di essere ulteriormente indagata.

Il secondo studio di Brown (2009) ha coinvolto 300 scuole di primaria e Infanzia di Hong Kong. Lo studio è stato realizzato mediante la somministrazione dell'intervista precedente utilizzata nel Queensland, "*Concezioni di valutazione degli insegnanti*", tradotta in cinese.

In questo caso, il contesto storico-sociale era caratterizzato da una parte dalla recente introduzione di una riforma volta a rendere l'istruzione superiore accessibile a tutti, dall'altra da una forte enfasi posta all'interno della Riforma proprio sulla valutazione, anche nell'ottica di una cultura meritocratica. Lo studio voleva dunque comprendere il pensiero retrostante alla valutazione, al fine di comprendere meglio le risposte degli insegnanti all'agenda di riforma ad Hong Kong.

Il focus è stato tuttavia posto *sull'Assessment for learning* e gli insegnanti sono stati incoraggiati a vedere la valutazione non solo come test ed esame ma anche come parte del processo di apprendimento, che può aiutare gli studenti a migliorare i propri apprendimenti. Grazie alle



proposte formulate dalla commissione educativa e dal *Curriculum Development Council*, è stato sviluppato l'APL ossia l'*Assessment for Productive Learning*, con i seguenti obiettivi:

- aiutare la comprensione di come le scuole sviluppano le politiche di valutazione come base delle pratiche scolastiche;
- analizzare l'equilibrio tra "assessment of learning" e "assessment for learning" e di come questi due approcci possano essere combinati in un unico approccio valutativo che promuova l'apprendimento "produttivo";
- esplorare i contesti organizzativi e culturali che influiscono sulle pratiche e politiche valutative.

Lo studio di Hong Kong si è focalizzato sui seguenti obiettivi:

- analizzare il pensiero degli insegnanti di Hong Kong in merito alla valutazione, determinare la validità degli strumenti di valutazione e configurare i modelli valutativi;
- sviluppare e validare un inventario di pratiche valutative coerenti con le concezioni valutative;
- analizzare la connessione tra la valutazione e pratiche autovalutative.

È stato ipotizzato che gli insegnanti di Hong Kong avrebbero risposto all'indagine in modo conforme al modello precedentemente individuato dalle ricerche in Nuova Zelanda e nel Queensland e che avrebbero associato, la concezione di responsabilità e la preparazione agli esami degli studenti con le concezioni educative di miglioramento, come gli insegnanti della Nuova Zelanda e del Queensland.

I criteri valutativi sono stati gli stessi della ricerca precedente: miglioramento, responsabilità della scuola, responsabilità dello studente, irrilevanza.

Dallo studio sono emersi da un lato un allineamento tra concezioni e pratiche, dall'altro significative differenze con le concezioni di valutazione rilevate nel precedente studio in Nuova Zelanda e nel Queensland. Infatti, è emerso che gli insegnanti di Hong Kong si presentavano fortemente "compatti" nelle concezioni valutative e che responsabilizzavano gli studenti sull'utilizzo della valutazione come strumento per migliorare insegnamento e apprendimento, cosa che nella pratica ha portato a migliorare le modalità di preparazione agli esami.

Lo studio ha mostrato dunque un accordo tra gli insegnanti rispetto a *miglioramento* e *responsabilità* e un rigetto per *l'irrelevanza*. Emergevano dunque significative relazioni statistiche e pratiche tra il pensiero degli insegnanti riguardo la natura e lo scopo della valutazione e le pratiche con le quali concordavano. La valutazione nella mentalità degli insegnanti necessita di supportare i valori (senso del dovere, risultato acquisito mediante l'impegno); rendere gli studenti responsabili del proprio apprendimento ed è un valore culturale associato con il miglioramento. Usare la valutazione per questo scopo (somministrata nello stesso momento e nelle stesse condizioni) è visto come un modo giusto per valutare tutti gli sforzi che i bambini hanno messo nel loro apprendimento. La forte correlazione tra il miglioramento e la responsabilità degli studenti è spiegabile dal punto di vista del contesto socioculturale cinese.

Tuttavia, questo non corrisponde ad effettive pratiche di responsabilità scolastica e a un orientamento verso la valutazione come pratica diagnostica; forse gli insegnanti di Hong Kong credono davvero nella valutazione per l'apprendimento; la valutazione "per l'apprendimento" appare la via legittima per valutare la qualità degli insegnanti.

Il quarto studio di Aquario, Ghedin e Segnanfreddo (2020) ha come focus le culture valutative degli insegnanti rispetto alla valutazione degli apprendimenti. In questo caso l'idea innovativa consiste nel porre l'accento anche sull'aspetto della collaborazione in una prospettiva inclusiva. La ricerca è preceduta da una parte saggistica che esplora le culture che possono avere un impatto sulle decisioni, sul comportamento, sull'approccio ad eventi, persone e situazioni e su come il confronto tra culture valutative le possa rendere fattori di promozione e cambiamento.

Le domande di ricerca riguardano:

- Quali sono i significati attribuiti dai docenti alla valutazione?
- Quali significati emergono rispetto alle dimensioni della collaborazione e della differenziazione nel processo valutativo?

È stata pertanto somministrata un'intervista ad un gruppo di 30 insegnanti, di tre scuole pubbliche della Provincia di Verona differenziati per genere, età, ordine di scuola, qualifica e anzianità di Servizio. L'intervista si è composta di sei domande aperte, appartenenti a quattro nuclei tematici, riguardanti le modalità valutative, la dimensione collaborativa, l'eterogeneità delle classi, le metafore del progetto valutativo.

Dalla codifica delle interviste sono derivate otto famiglie quali: culture della valutazione, pratiche della valutazione, attori della valutazione, ethos della collaborazione nella valutazione, pratiche della collaborazione nella valutazione, didattica differenziata, valutazione differenziata, metafore.

I risultati sono interessanti e fanno emergere delle considerazioni interessanti.

Rispetto alla cultura della valutazione, alcune considerazioni significative sono, ad esempio, il fatto che la valutazione è importante (dà valore), è globale (riguarda l'intero processo di apprendimento), è difficile (rispetto al carico oggettivo e rispetto al carico emotivo), è multidimensionale (comprende una varietà di prove), in itinere (feedback per l'alunno e per l'insegnante).

Rispetto alle pratiche valutative, i docenti condividono l'idea che lo strumento vada scelto secondo la regola aurea della "docimologia", in base alla quale la scelta dello strumento dipende dall'oggetto della valutazione (Domenici, 2003).

Rispetto alla collaborazione tra studenti a fini valutativi, essa viene ritenuta possibile solo da un limitato numero di intervistati anche se alcuni docenti sostengono che la dimensione collaborativa se inserita in un percorso può essere un valido supporto per l'apprendimento; anche la collaborazione tra studenti e docenti viene ritenuta possibile solo da un numero limitato di insegnanti a causa degli ostacoli legati all'età e al tempo. Rispetto alla collaborazione tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno viene evidenziato il ruolo importante di quest'ultimo nella collaborazione alla gestione del gruppo classe e, rispetto alla valutazione, alla formulazione del giudizio globale, alla costruzione delle prove di valutazione e nel fornire un diverso punto di vista sugli alunni; il ruolo riconosciuto all'insegnante di sostegno pone le basi per il *co-teaching* (Ghedin et al., 2013): un ostacolo risiede nel ridotto numero degli insegnanti di sostegno.

Rispetto agli attori della valutazione viene identificata dalla maggioranza a diade "studente-insegnante"; qualcuno riconosce nell'insegnante l'unico attore, altri includono la scuola nel suo insieme (dirigente, consiglio di classe, coordinatore di classe), famiglia.

Rispetto alla valutazione differenziata, essa viene ritenuta possibile dalla totalità dei docenti mediante la proposta di *verifiche graduate per difficoltà*, strutturate per il raggiungimento degli obiettivi minimi da parte di tutti e di strumenti compensativi durante l'esecuzione delle prove e soprattutto in occasione della valutazione finale, dove viene inclusa l'osservazione di impegno,

motivazione e effettuate considerazioni sul percorso scolastico; rispetto agli studenti con disabilità, gli insegnanti rispettano la procedura individuata inscrivendo la valutazione nel PEI e rappresentando la valutazione come valutazione di processo (riferimento ad art. 318 D.lgs. 297/94, Linee Guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, 2009).

Rispetto alle metafore ne emergono numerose tra cui la valutazione come **processo** (crescita, tappa), valutazione come **prestazione** (posto di lavoro, partita), come **strumento** (bussola, prova del nove, lente di ingrandimento), come **obiettivo** (meta, vetta, apporto, tavola imbandita), come **fatica** (difficile), come **feedback** (boomerang, segnale stradale), come **sosta, riflessione, scelta** (tocco di colore, calice di vino rosso da meditazione e scelta).

La ricerca si conclude con alcune considerazioni:

- la valutazione è rilevante ed è percepita come integrata nel processo di istruzione, accompagnandolo mediante feedback che orientano gli step successivi; analogamente a quanto afferma Brown (2004, 2009), la funzione della valutazione è il miglioramento degli studenti e della qualità dell'insegnamento, nella prospettiva di valutazione per l'apprendimento;
- è necessario rivolgere l'attenzione a due importanti aspetti ossia la *differenziazione* e la *collaborazione*, la prima come promotrice di una didattica di successo, attenta a individuare i migliori strumenti e percorsi per ciascuno, la seconda come favorente i processi inclusivi;
- rispetto alla collaborazione, agire sulle culture degli studenti potrebbe promuovere pratiche importanti di co-valutazione, all'interno di momenti di insegnamento cooperativo;
- infine, è fondamentale evidenziare l'importanza della riflessione condivisa con i docenti sulle metafore, le quali rappresentano "*una finestra sulle diverse opportunità di azione*", nell'ottica di obiettivi di forma aperta e flessibile e la messa in atto di pratiche di collaborazione e differenziazione (Aquario, Ghedin, Segnanfreddo, 2020).

Si cita infine uno studio condotto da Mason e Rubino (2010) con un gruppo di studenti e docenti delle scuole secondarie trentine, sempre focalizzato a individuare le concezioni degli insegnanti rispetto alla valutazione. In questo caso sono stati intervistati 38 insegnanti, appartenenti alla scuola secondaria di primo e secondo grado.

I risultati hanno evidenziato due principali concezioni della valutazione:

- una concezione della valutazione come processo strettamente legato al miglioramento;
- una concezione della valutazione come esito.

La prima voce si avvicina alla concezione di Brown della valutazione come miglioramento (2004, 2009).

La valutazione non rappresenta quindi solo un “tempo” di verifica di quanto l’alunno ha appreso, ma rappresenta anche la comprensione dell’efficacia del proprio lavoro; essa rappresenta pertanto anche un feedback critico di tutti gli attori del processo, siano essi studenti o insegnanti (Ghedin *et al.* 2013).

## Capitolo 3: Prospettive di valutazione inclusiva

### 3.1 La valutazione inclusiva

La valutazione inclusiva permette di mettere in atto prospettive valutative alternative rispetto alla valutazione tradizionale. Quest'ultima, infatti, appare spesso incentrata sulla somministrazione di prove individuali, orientata ad accertare i processi più semplici ed elementari, e sottostante una distinzione tra i ruoli del valutante e del valutato (Castoldi, 2016). Congruenti alla modalità tradizionali sono le prove strutturate, semi-strutturate e tradizionali in senso stretto (temi, interrogazioni).

Gli approcci inclusivi si differenziano dalla valutazione tradizionale in quanto si basano su alcune idee chiave, ben sintetizzate da Worthen *et al.* (1999, in Castoldi, 2016): la *significatività* delle prestazioni richieste in rapporto ai traguardi di apprendimento, l'*autenticità* dei compiti valutativi in rapporto ai contesti del mondo reale, la *processualità* nel cogliere il legame tra prestazione e processo di apprendimento, la *responsabilità* dello studente nel processo, la *promozionalità* dell'azione valutativa rispetto al processo formativo e al raggiungimento dei risultati, la *ricorsività* tra momento formativo e valutativo, la *dinamicità* e la *globalità* del processo valutativo, attento alla valorizzazione delle potenzialità, la *multidimensionalità*, che permette di fornire diverse letture del contesto (cit.).

La proposta di approcci di valutazione alternativi si radica in un'ottica di valutazione per l'apprendimento e da tale orientamento trae diversi vantaggi.

Kirton (2007) sottolinea le potenzialità della valutazione formativa sulla concezione di sé, in quanto essa riduce l'importanza di elementi di confronto e competizione tra i membri di un gruppo classe o comunità scolastica, riportando l'attenzione su altri elementi, ossia sul miglioramento e sull'andare avanti con il proprio percorso. Contribuisce al senso di sicurezza e alla fiducia in sé stessi. (Aquario, 2015).

La valutazione formativa inoltre dà luogo a pratiche che incoraggiano la riflessione su ciò che avviene e incoraggia un'assunzione di responsabilità nei confronti del proprio percorso di ricerca (cit.).

Bisogna naturalmente considerare che gli approcci tradizionali e alternativi vanno bilanciati, in quanto forniscono indicazioni differenti, che integrati possono dare un'immagine più ampia del processo di apprendimento: “per ogni funzione e obiettivo specifico della valutazione va impiegato uno strumento congruente con quella funzione o con quell'obiettivo” (cit.).

Per ognuno degli approcci valutativi a sfondo inclusivo verrà riportata una sintetica analisi, basandosi sulla letteratura specifica di riferimento.

### 3.2 Autovalutazione

Le strategie autovalutative riguardano l'insieme di modalità attraverso cui riconoscere i significati personali che il soggetto attribuisce alla sua esperienza di apprendimento e alle sue prestazioni (Castoldi, 2016).

Lo studente passa quindi dall'essere oggetto passivo di valutazione all'essere un soggetto attivo, coinvolto nella co-elaborazione del giudizio.

L'approccio autovalutativo può essere visto sia in una *dimensione sociale*, in quanto contribuisce alla maggiore responsabilizzazione dello studente, ma anche in una *dimensione educativa*, in quanto permette la rilettura della propria esperienza (cit.).

L'autovalutazione permette da una parte la riflessione metacognitiva sull'esperienza, mentre dall'altra la possibilità di osservare il processo di acquisizione della competenza da parte del soggetto. In quest'ottica, i processi valutativi, con la loro valenza metacognitiva, sono pienamente inscrivibili nella “valutazione per l'apprendimento”.

Lo scopo dell'autovalutazione è quello da un lato di potenziare la consapevolezza da parte dello studente del proprio sapere, dall'altra, sul piano formativo, di creare utili occasioni di confronto tra il punto di vista dello studente e quello di altri soggetti.

L'autovalutazione si può sviluppare su vari piani: le prestazioni fornite dagli studenti, i processi cognitivi e operativi messi in atto, l'atteggiamento nei confronti dell'esperienza di apprendimento, l'idea di sé e l'autostima.

Tra i vantaggi, l'autovalutazione possiede da una parte quello di permettere di comprendere come l'allievo ha affrontato il lavoro scolastico e dall'altra quello di modificare l'atteggiamento dell'allievo nei confronti dell'esperienza scolastica. Qualsiasi forma autovalutativa deve rappresentare un'opportunità di riflessione del soggetto sulla propria esperienza formativa (cit.).

Inoltre, ampliando lo sguardo, l'autovalutazione permette di evidenziare l'idea complessiva che lo studente ha di sé stesso, dal punto di vista delle proprie debolezze e delle proprie potenzialità. Su un piano maggiormente sistemico, essa è utile per verificare la produttività del sistema e il perseguimento degli obiettivi formativi ritenuti cruciali in una visione di valutazione come processo ad agire (Castoldi, in Galliani, 2017).

Per contro, l'autovalutazione presenta alcune criticità, definibili:

- sul piano tecnico, in quanto vi è ancora una scarsa credibilità rispetto all'affidabilità dei processi autovalutativi;
- sul piano sociale rispetto, alla difficoltà di coinvolgimento di tutti gli attori nel processo autovalutativo;
- sul piano strategico, rispetto al rischio di considerare terminato il processo autovalutativo nel momento in cui inizia la fase più delicata, ossia quella di miglioramento (Castoldi, in Galliani, 2017).

Scheerens (1996, in Galliani, 2017) definisce alcuni approcci valutativi, tra cui si citano la *soddisfazione del cliente*, approccio fondato sull'analisi dei bisogni formativi e dei giudizi espressi dagli utenti, interpretati come base fondamentale per valutare un prodotto e il *controllo degli esiti formativi*, centrato sulla valutazione dei risultati ottenuti.

I processi autovalutativi devono essere effettuati all'interno di regole chiare e condivise tra allievo e docente, in cui tutti gli attori coinvolti riconoscono l'utilità di tale strumento:

- è importante, proporre una valutazione dei punti di vista mettendo a confronto il giudizio di sé con il giudizio dei genitori e degli insegnanti; infatti, tale metodica acquista il significato pieno solo attraverso la comparazione con altri soggetti o realtà;
- è altresì importante che i ruoli di genitori insegnanti e alunni risultino definiti con chiarezza;
- è importante infine ricordare che le strategie autovalutative acquistano un pieno valore solo se fondate su un quadro chiaro e comprensibile dei criteri di giudizio (Castoldi, 2016).



### 3.3 Valutazione tra pari

La valutazione tra pari, chiamata anche *peer assessment* (Topping, 2017), *peer feedback* o *peer review* (Nicol, 2014) è definita come la valutazione della qualità di un prodotto o della performance di qualche compagno (elaborati scritti, disegni ecc.), producendo commenti e/o suggerimenti di miglioramento. Comprende diverse tipologie di valutazione: con funzione formativa o sommativa, con processo di carattere qualitativo o quantitativo, reciproco o meno, svolto tra alunni di pari livello di competenze o di livelli eterogenei (Grion, Restiglian, 2020).

La valutazione tra pari si iscrive nell'ottica della peer education (educazione tra pari), che, come il peer tutoring, (tutoraggio tra pari), si fonda sull'aiuto reciproco tra compagni, tenendo alla base l'assunto che talvolta, infatti, la capacità di un alunno di insegnare a un suo pari può portare a risultati migliori di quelli del docente; infatti, spesso i pari possono essere insegnanti migliori perché si ricordano cosa significa non capire.

Diversi studi evidenziano i vantaggi della valutazione tra pari:

- può essere maggiormente comprensibile all'alunno rispetto al feedback dato dal docente, più lontano a questi per linguaggio e modalità di espressione (Nicol, 2014);
- i feedback tra pari sono molteplici quindi personalizzati sull'alunno (feedback tra pari);
- i feedback tra pari sono continui e immediati mentre il feedback del docente avviene solo in alcuni momenti (feedback tra pari);
- i feedback tra pari sono accolti positivamente dai compagni e supportano la capacità di fornire feedback costruttivi a propria volta (Harris, Brown, 2013);
- in seguito alla loro ricezione, portano al miglioramento dei prodotti (Grion, Restiglian, 2020);
- infine, rende gli alunni sempre più competenti nel self-assessment quindi nei processi metacognitivi e autovalutativi (Topping, 2010, 2017), che nell'ottica del lungo termine, favorisce la valutazione sostenibile (Grion, Serbati, 2019) ossia valutazione che accoglie le esigenze del presente ma prepara gli alunni a comprendere anche i loro bisogni futuri di apprendimento (Boud, 2000).

Su un piano più individuale Peck *et al.* (1990) mettono in luce anche i seguenti vantaggi:

- potenziare l'autostima;
- amplificare la condivisione di conoscenze e abilità sia in chi trasmette, sia in chi riceve, favorendo la memorizzazione e l'apprendimento permanente;
- garantire l'inclusione felice di tutti;
- una maggiore capacità di instaurare rapporti interpersonali ispirati all'assertività e alla prosocialità;
- un minore timore delle differenze;
- una maggiore tolleranza;
- un vissuto di genuina accettazione;
- l'acquisizione di competenze metacognitive nel lavoro di tutoring e nei gruppi cooperativi.

Negli alunni con bisogni speciali inseriti all'interno di classi normali si rilevano inoltre miglioramenti rispetto all'amicizia, ai rapporti sociali, al benessere dell'essere inseriti con i coetanei, all'accettazione sociale, al miglior concetto di sé, al minor comportamento distruttivo, progressi nella prestazione scolastica e nelle autonomie.

Il feedback tra pari si configura come pienamente inscrivibile nell'*Assessment for Learning*, in quanto rappresenta un supporto all'apprendimento.

Negli ultimi anni sono stati condotti dalle Università di Padova e di Ferrara, numerosi studi rispetto all'efficacia del feedback valutativo (Grion, Serbati, Tino, 2018; Grion *et al.*, 2019, Nicol, Serbati e Tracchi, 2019). Grazie ai presenti studi è stato possibile mettere in atto un modello, l'IMPROVe, il quale comprende sette strategie per la realizzazione di efficaci attività di valutazione tra pari, le quali comprendono: interpretare insieme i criteri di valutazione in un approccio di co-costruzione, mappare gli exemplar, ossia compiti o modelli prodotti dagli alunni negli anni precedenti, che portano gli allievi ad una piena comprensione dei livelli di qualità richiesti, produrre feedback, ricevere i feedback in maniera adeguata, offrire agli studenti contesti formativi appropriati alle attività di peer assessment, veicolare un nuovo ruolo del docente (Serbati, Grion, 2019).

Il feedback si configura come un potente strumento per migliorare l'apprendimento, trasformare le pratiche tradizionali e chiarire i criteri per l'apprendimento (Black, Wiliam 1998).

Un buon feedback sviluppa il pensiero riflessivo, incoraggia la motivazione e l'impegno, produce un aumento del senso di autostima, attiva una comprensione significativa e promuove apprendimento (Aquario, 2015).

Il feedback di valutazione non è la verità o un giudizio sulla persona, ma un punto di vista, un'informazione che mettiamo a disposizione dell'altro per la crescita e il miglioramento. I feedback possono essere rivolti al comportamento e alla persona e possono essere di due tipi: **rafforzativi** (es. "sei molto bravo" oppure "ho trovato chiaro l'inizio del tuo racconto!") o **riorientativi** (es. "questo non aiuta a migliorare" oppure "ho trovato poco chiara la sezione centrale") (Grion, Restiglian, 2020).

### 3.4 Valutazione partecipata

La valutazione partecipata è una prospettiva valutativa che assegna un ruolo di rilievo agli stakeholders (alunni, insegnanti ecc.), coinvolgendoli attivamente in tutte le fasi valutative. Gli stakeholders in contesto scolastico possono essere gli insegnanti, i dirigenti e il team di coordinamento, istituzionale/politico, che include territorio e comunità (Aquario, 2015).

Lo scopo fondamentale è quello di sviluppare e supportare conoscenze e capacità sulla base degli apprendimenti emergenti durante il processo valutativo stesso, in modo che possano concorrere alla promozione di azioni di miglioramento sostenibili nel futuro. Una seconda finalità è quella di facilitare la comunicazione mediante la promozione dell'apprendimento e del cambiamento, configurandosi come uno strumento di comunicazione con tutti gli stakeholders sia interni che esterni (cit).

La partecipazione nel processo valutativo apporta numerosi vantaggi, con ricadute nei processi decisionali e progettuali, che sono di *natura etica*, in quanto ogni stakeholder ha il controllo della propria traiettoria di vita, di *convenienza*, in quanto le persone non coinvolte nel processo decisionale possono revocare o sovvertire decisioni prese da altri, di *conoscenza esperta* riguardante il coinvolgimento di esperti nei processi decisionali, di *motivazione*, riguardante la spinta verso un sempre maggiore coinvolgimento nei progetti (Gregory, 2000).

Gli aspetti fondamentali della valutazione partecipata sono:

- il coinvolgimento attivo dei partecipanti, che non sono solo fonte di raccolta dati;

- lo sviluppo e il sostegno della capacità di raccogliere informazioni, analizzarle e costruire azioni efficaci;
- il supporto all'apprendimento delle varie persone coinvolte a vari livelli e modi;
- il fungere da catalizzatore per favorire l'impegno ad agire delle persone.

Rebien (1996) elenca tre criteri che definiscono la partecipazione degli stakeholders nel processo valutativo:

- gli stakeholders sono soggetti attivi del processo valutativo, quindi identificano essi stessi i bisogni e le idee progettuali;
- se non è possibile coinvolgere tutti gli stakeholders, bisogna almeno coinvolgere i membri rappresentativi del progetto;
- gli stakeholders devono essere coinvolti almeno nella partecipazione alla progettazione dei termini di riferimento della valutazione, nell'interpretazione dei dati e nell'utilizzo delle informazioni valutative.

Il percorso è scandito da quattro passaggi che comprendono: l'analisi della domanda iniziale, l'esplorazione del campo e dell'oggetto valutativo, la progettazione e realizzazione del dispositivo, la restituzione e la comunicazione dei risultati (Montalbetti, 2011).

Guba e Lincoln (1989) analizzano le barriere che ostacolano la partecipazione nei processi valutativi; esse sono di natura strutturale (legate alla struttura politica che può restringere la partecipazione solo a pochi individui), amministrativa (un'amministrazione eccessivamente centralizzata porta ad accentrare anche i processi valutativi), sociale (legate a una cultura diffusa del dipendere delle decisioni dagli esperti e dai leader della comunità).

Tipologie di valutazione partecipata sono:

- l'Utilization-Focused Evaluation (UFE) di Patton (1978), un approccio basato sul principio che una valutazione dovrebbe essere giudicata in base alla sua utilità per gli utenti a cui si rivolge e che le valutazioni dovrebbero quindi essere orientate sia al miglioramento del processo, sia del risultato. In questo caso, dunque, i destinatari della valutazione devono essere identificati e coinvolti dall'inizio del processo valutativo per definire le finalità dello stesso; inoltre, le finalità definite all'inizio devono guidare tutte le altre decisioni

riguardanti il processo valutativo; infine, l'UFE si orienta non tanto a usi e utenti generali e astratti, quanto ad utenti specifici;

- valutazione realistica di Pawson e Tilley (1997): ha come scopo scoprire e comprendere per quali destinatari e in quali circostanze un programma funziona. Si basa su una teoria generativa della causalità secondo la quale un programma offre "possibilità che possono (o meno) essere messe in azione attraverso la capacità del soggetto di fare delle scelte";
- valutazione pragmatica che prevede il pluralismo nell'utilizzo di metodi/tecniche, ruolo/ruoli dei valutatori, modi e modelli di rappresentazione impiegati, natura dell'utenza della valutazione.

### 3.5 Valutazione dinamica

La valutazione dinamica è un tipo di valutazione che nonostante le potenzialità riconosciute dagli insegnanti è poco radicato nella pratica didattica corrente. Essa, infatti, favorirebbe la collaborazione tra psicologi e insegnanti per ideare interventi educativi in aula (Elliot, 2013).

L'approccio si è sviluppato a partire da alcune constatazioni e, in particolare: la scarsa correlazione tra i punteggi ottenuti ai test e le conseguenti pratiche didattiche-educative, l'eccessivo accento posto sui prodotti piuttosto che sui processi psicologici, l'essere soggetto a bias culturali e linguistici (Aquario, 2015). Il non riconoscimento delle differenze rappresenta uno degli aspetti critici dell'educazione: infatti, il punto di partenza iniziale dell'alunno non rappresenta l'unico bagaglio che egli ha a disposizione per crescere.

Ciò che identifica una valutazione come dinamica è la stretta connessione esistente tra la *quantità* e la *qualità* dell'insegnamento offerto e la valutazione di ciò che cambia nell'apprendimento (cit.).

La valutazione dinamica si radica nella teoria socio-culturale di Vygotskij (1976) in relazione con il concetto di zona di apprendimento prossimale, nell'esperienza di apprendimento mediata da Feuerstein (MLE) e nell'approccio della valutazione dinamica di Tzuriel (2001).

Rispetto alla teoria socio-culturale, bisogna innanzitutto ricordare la differenza tra sviluppo reale ed effettivo dell'individuo: il primo riguarda lo sviluppo attuale delle funzioni cognitive dell'individuo, ossia ciò che ha appreso, mentre il secondo riguarda il potenziale di sviluppo delle funzioni cognitive, ossia ciò che è in grado di apprendere.

La valutazione dinamica si situa nello spazio effettivo tra lo sviluppo reale e il livello potenziale, ossia nella zona di sviluppo prossimale, tramite la costruzione di *ambienti modificanti*.

Gli ambienti modificanti possono essere creati mediante i criteri della *mediazione*, concetto ripreso da Feuerstein (1979). L'esperienza di apprendimento mediato avviene quando un adulto, un caregiver, una madre, un padre si interpone tra l'organismo e lo stimolo interferendo con questo, mediando, trasformando, riorganizzandolo nella direzione di qualche scopo o obiettivo. Il mediatore arricchisce l'interazione tra il bambino e l'ambiente. Attraverso questo processo di mediazione è influenzata la struttura cognitiva del bambino.

Feuerstein parla di *mobilità cognitiva*: la mediazione è essa stessa strumento didattico e valutativo allo stesso tempo, che permette al docente di accogliere ciascuno con le sue specificità e che presuppone un cambiamento prima di tutto nel sistema di convinzione dell'educatore stesso, il quale deve guardare ogni suo allievo senza la presunzione di accettarlo così com'è, ma immaginando un potenziale ancora da scoprire e da promuovere (cit.).

Come detto sopra, la mediazione permette di costruire ambienti modificanti attraverso tre criteri derivanti da tre dimensioni: "il senso del noi", "la fiducia in sé" e il "pensiero progettuale".

Nel "senso del noi" si situano *intenzionalità* e *reciprocità*, definibili rispettivamente come l'espressione da parte del mediatore delle intenzioni e degli obiettivi da raggiungere e la natura della relazione che si stabilisce. La prima serve per rendere cosciente l'individuo di ciò che si propone e del perché, la seconda si può manifestare attraverso le parole ma anche attraverso lo sguardo, il comportamento, le azioni.

Nel "pensiero progettuale" si situa invece la *trascendenza*, inscrivibile nel pensiero progettuale, che ha la finalità di aprire la mente, andando al di là dell'esperienza; contiene la prospettiva ecologica, di attenzione ai contesti e alle relazioni tra essi.

Infine, nel "senso del noi" si colloca il *significato*, che racchiude la spinta emotiva ed affettiva, con la quale il mediatore rende l'individuo consapevole del valore che oggetti, fatti, persone relazioni possono assumere; consiste quindi nell'aiutare a cercare la chiave per cogliere il significato degli stimoli in cui ci si imbatte e per interpretarli (cit.).

L'approccio dinamico prevede un processo attivo della percezione, del pensiero e del ragionamento, finalizzato a modificare il funzionamento cognitivo dell'individuo e ad osservare i

conseguenti cambiamenti nell'apprendimento e nella risoluzione dei problemi all'interno di una situazione di prova.

Gli obiettivi della valutazione dinamica sono molteplici:

- esaminare la capacità del bambino di cogliere il principio alla base di un problema iniziale presentato e risolverlo correttamente (similmente al test standardizzato);
- valutare le specifiche funzioni cognitive carenti e adeguate che sono responsabili rispettivamente dei fallimenti e dei successi del bambino, intendendo per "funzioni cognitive" composti di abilità native, abitudini di apprendimento, atteggiamenti verso l'apprendimento, orientamenti motivazionali e strategie cognitive (Feuerstein *et al.* 2008). Esempi di funzioni cognitive sono le difficoltà nel comportamento esplorativo sistematico, la pianificazione del comportamento, l'orientamento spaziale. La modificabilità delle funzioni e delle operazioni cognitive (ad esempio, analogia, seriazione) durante la DA è considerata un indicatore di cambiamenti futuri, a condizione che venga fornito un trattamento per modificarli (Tzuriel, 2004);
- esaminare la natura e la quantità di investimento richiesto per insegnare al bambino un determinato principio o modificare una funzione cognitiva carente. L'esaminatore valuta quanto e quali tipi di mediazione sono necessari per migliorare il funzionamento cognitivo del bambino;
- esaminare la misura in cui il principio appena acquisito viene applicato con successo nella risoluzione di problemi che diventano progressivamente più complessi del compito iniziale. Questo obiettivo è correlato al livello di interiorizzazione dell'apprendimento e alla quantità di trasferibilità dei contenuti nella risoluzione dei problemi;
- esaminare la preferenza differenziale del bambino per l'una o l'altra modalità di presentazione del problema (cioè, pittorica, linguistica, numerica). La comprensione delle preferenze può aiutare gli insegnanti in futuro a progettare strategie e tecniche di intervento;
- esaminare gli effetti differenziali delle diverse strategie di formazione fornite al bambino per migliorare il suo funzionamento, misurate utilizzando i criteri del livello di novità del compito, del livello di complessità, del linguaggio di presentazione e dei tipi di operazione.

È importante capire quale tipo di mediazione è più efficace soprattutto in relazione al tipo di compito che viene affidato (cit.).

I criteri che secondo Feuerstein definiscono la mediazione sono i seguenti (Aquario, 2015):

- il senso di competenza: affinché l'individuo si senta competente deve ricevere una mediazione tale da capire che ciò che fa riflette le capacità possedute;
- la regolazione e il controllo del comportamento: consiste nell'inibizione dei comportamenti non desiderati e nell'attivazione di quelli che non sono presenti in misura sufficiente;
- il senso di condivisione: sviluppa il bisogno/desiderio di comunicare agli altri le proprie esperienze, perché anch'essi possano trarne vantaggio;
- l'individuazione e la differenziazione psicologica: favorisce lo sviluppo di un sé differenziato, cioè la percezione di sé stessi come individui distinti dagli altri;
- la ricerca, la pianificazione e il conseguimento degli scopi: spinge alla individuazione di aspirazioni e progetti personali verso cui tendere e alla pianificazione del percorso necessario per raggiungerli;
- la sfida, la ricerca della novità e della complessità: il mediatore agisce in modo da aumentare la propensione nel bambino a sperimentare qualcosa di nuovo, aiutandolo a valutare i rischi implicati nella novità e nella complessità dell'esperienza;
- la consapevolezza della modificabilità dell'essere umano: l'obiettivo è favorire nell'individuo la consapevolezza che egli è capace di modificarsi nel tempo e che tale capacità è propria dell'essere umano,
- la ricerca dell'alternativa ottimistica: guida l'individuo verso la conquista di un atteggiamento ottimistico nei riguardi di sé stesso e del mondo e fornisce gli strumenti rendere reale il suo ottimismo;
- il sentimento di appartenenza: fornisce il senso di appartenenza alla comunità.

### 3.6 Valutazione differenziata

La valutazione differenziata si aggancia al pensiero di Tomlinson (2006).



Tomlison afferma che quando si è posti davanti ad un gruppo di persone, si è automaticamente di fronte ad una eterogeneità. Infatti, in ogni classe ogni alunno presenta abilità ed educazione diverse: vi sono ad esempio studenti che apprendono in maniera più veloce e quindi necessitano di un ampliamento della disciplina e della libertà d'azione; studenti con difficoltà di apprendimento che necessitano di acquisire la padronanza delle conoscenze essenziali; studenti che apprendono la lingua come L2, ecc. (cit.).

Da qui si evince la necessità di differenziare l'istruzione per dare una risposta di accoglienza ai diversi modi con i quali gli studenti apprendono.

L'istruzione differenziata può essere pertanto definita come sensibile alle differenze; si attiva quando l'insegnante diventa progressivamente capace di comprendere i propri studenti come individui, si sente sempre più a suo agio con i significati e le strutture delle discipline che insegna ed è sempre più esperto della flessibilità dell'istruzione allo scopo di allineare quest'ultima ai bisogni dello studente in modo da massimizzare le potenzialità di ogni ragazzo in una determinata area di apprendimento (cit.).

In particolare, i tratti degli studenti che gli insegnanti devono tenere in considerazione sono: la *readiness* ossia la prontezza di risposta, l'*interest* (interesse), *learning profile* (profilo di apprendimento) e *affect* ossia percezione di sé e di ciò che lo circonda.

Helen Larkin et al. descrivono quattro dimensioni di diversità che riguardano gli studenti:

- la diversità educativa che comprende ad esempio gli approcci di apprendimento, l'esperienza di vita e di lavoro;
- la diversità di atteggiamento, che comprende l'identità, l'autostima, la fiducia, la motivazione, le aspettative, l'orientamento sessuale, il genere;
- la diversità circostanziale che comprende l'età, la disabilità, la collocazione geografica, il background culturale;
- la diversità culturale comprendente il linguaggio, i valori, la nazione di origine.

Cinque sono i principi che guidano l'azione dell'insegnante in un modello di istruzione differenziata: un contesto che incoraggi e supporti l'apprendimento, un curriculum di e per la qualità, una valutazione che informi l'insegnamento e l'apprendimento, una didattica che risponda alle differenze presenti in classe, un'azione di guida e gestione della classe.

Chapman e King (2012) descrivono una serie di strategie che permettono di favorire la didattica differenziale, tra cui ad esempio *strategie orali* come il “retelling”, lo sfruttare gli indizi non verbali, la condivisione delle idee tra pari e *strategie scritte* come la scrittura interattiva, la sintesi, la condivisione tra pari della scrittura. Anche Tomlison (2006) in “Adempiere alla promessa di una classe differenziata” descrive una vasta gamma di strategie orientate alla didattica differenziata.

La valutazione differenziata rappresenta uno dei criteri della didattica differenziata; infatti, Tomlison afferma che l’insegnante che valuta, deve comprendere tutte le caratteristiche che definiscono l’eterogeneità degli alunni (abilità, età, carattere, ...): Il processo valutativo in tal senso va inteso come il “sedersi” vicino all’alunno e comprendere l’alunno e conoscere tutte le sue caratteristiche.

La valutazione differenziata è pertanto un processo attraverso il quale si comprendono le differenze tra le disposizioni, le passioni, gli interessi, i profili di apprendimento degli studenti in modo adeguato a pianificare al meglio i processi di istruzione per tutti (Tomlison e Moon, 2013, Chapman e King, 2012, Wormeli, 2006).

La valutazione differenziata segue il principio di *continuità*, il quale sostiene che la valutazione solo conclusiva è limitante, e che quindi si devono prevedere tre momenti valutativi, inscrivibili in quella che Tomlison e Moon (2013) chiamano valutazione continua:

- il *pre-assessment* che mira a ingrandire come se si avesse a disposizione una lente di ingrandimento gli aspetti che si devono capire e comprendere dell’alunno per poter proseguire l’intervento didattico, quali la prontezza (conoscenze e abilità presenti nell’alunno), l’interesse poiché esso diventa un “gancio”, il profilo di apprendimento ossia comprendere gli alunni in che stile apprendono;
- *l’ongoing assessment* (valutazione continua) ossia la valutazione in corso d’opera che serve per valutare le conoscenze dell’alunno;
- il *final assessment* ossia il momento in cui è importante e valutare le conoscenze degli alunni. (da Aquario)

### 3.7 Valutazione autentica

In un'ottica di valutazione dell'istanza oggettiva si colloca la valutazione autentica, la quale richiede l'attivazione della competenza, ossia *“l'attivazione su compiti che richiedono l'attivazione di strategie cognitive e socio attive elevate, l'impegno attivo del proprio “sapere” in attività significative e impegnative”* (Castoldi, 2016).

La valutazione autentica rappresenta l'esame delle prestazioni dell'alunno nell'atto di svolgere significativi compiti intellettuali e prestazioni nello svolgimento di compiti reali che si possono incontrare nel futuro e nel mondo extrascolastico. Glatthorn (1999) la definisce come un insieme di *“problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa.*

Questo richiede la presentazione di compiti di realtà, ossia di *“problemi complessi e aperti”* e la creazione di strumenti per rendere chiari i criteri di valutazione, gli obiettivi e le finalità (Castoldi, 2016). Ai compiti complessi (eseguire un task) gli alunni possono rispondere con innovazione, mettendo in atto abilità e conoscenze, anzi essi invitano gli studenti a dare le proprie risposte. (Galliani, 2017).

La possibilità di utilizzare l'esperienza autentica come dispositivo di apprendimento era un'idea già presente in Dewey (1917). All'interno dell'opera *Democrazia e educazione*, in cui l'autore approfondisce il tema della scuola come luogo in cui l'ambiente sociale viene semplificato ed adattato alle esigenze dei soggetti in formazione, Dewey connette la scuola al concetto di esperienza: una scuola può dirsi democratica solo qualora educi al pensiero, ossia proponga un atteggiamento critico e riflessivo che si sviluppa proprio grazie all'esperienza; l'esperienza passa per la proposta di situazioni complete, problematiche, vissute come tali dagli studenti, a partire dalle quali nasce la conoscenza (cit.).

La valutazione autentica valuta quello che l'alunno sa fare, ossia l'applicazione delle conoscenze, pensa che l'apprendimento sia la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare le conoscenze in contesti reali, si basa sulla padronanza e sull'elaborazione critica; permette di costruire il pensiero complesso che secondo Resnik (in Wiggins, 1993) è caratterizzato dall'essere non-algoritmico, non specificato a priori, complesso, comportante l'autoregolazione del pensiero e l'applicazione di diversi criteri, metodologie.

La valutazione autentica racchiude in sé molti aspetti positivi: innanzitutto guarda alla qualità dei prodotti e delle prestazioni, fornendo un feedback che permette l'autovalutazione e il miglioramento; ciò in controtendenza con la valutazione tradizionale, la quale valuta la selezione della risposta "giusta" e quindi solo quello che l'alunno conosce e sa, senza valutare come si costruisce e si sviluppa la conoscenza.

Il tratto principale che identifica il compito autentico è il fatto di rappresentare prove che cercano di richiamare contesti di realtà diretti o simulati, nei quali utilizzare il proprio sapere per affrontare i problemi posti; essi incoraggiano la messa in atto di processi cognitivi complessi (pensiero critico, ricerca di soluzioni originali, rielaborazione di contenuti o di procedure) e mirano a stimolare l'interesse e la motivazione degli studenti.

Wiggins (1993) e King *et al.* (2001) definiscono le caratteristiche proprie della valutazione autentica:

- i compiti autentici dovrebbero essere autentici e significativi, ovvero compiti all'interno dei quali si esprime una competenza;
- l'insieme dei compiti dovrebbe rappresentare un campione significativo che permette di generalizzare le abilità complesse;
- i criteri dovrebbero essere centrati sulla natura dei compiti stessi e sull'insieme di conoscenze, abilità e disposizioni che si intendono evidenziare;
- le modalità di valutazione devono consentire una verifica delle prestazioni sottese;
- il contesto dovrebbe essere vivido, realistico, piacevole;
- i compiti dovrebbero essere validati;
- i risultati dovrebbero essere riportati e usati in maniera da soddisfare le persone che a diversi livelli se ne servono.

Ogni studente è quindi posto nella condizione di:

- essere impegnato in una performance: non risponde alle domande ma costruisce un prodotto significativo che permette l'emergere dello stile di apprendimento personale, delle proprie attitudini (construction of Knowledge, challenging tasks, King *et al.*, 2001),

connettere ciò che si sta apprendendo e il proprio lavoro con “personal and social issues” (value beyond school, cit.);

- conoscere i criteri tramite i quali sarà valutato il proprio lavoro: il docente li esplicita e li condivide (e si possono anche co-costruire), realizzare una conoscenza approfondita e una rielaborazione critica e profonda delle conoscenze (disciplined inquiry, cit.), autovalutare la propria performance (responsabilizzazione e motivazione);
- presentare il proprio lavoro in pubblico: questo contribuisce ad approfondire le proprie conoscenze e a rielaborare ancora una volta quanto appreso perché è un’attività che richiede di riflettere su ciò che si è appreso e di collocarlo in un quadro organico che risulti comprensibili per gli altri.

Infine, Wiggins e Mc Tighe (2007) parlano infine delle evidenze di accettabilità, che si basano sulla risposta a due domande fondamentali:

- come sapremo se gli studenti hanno realizzato i risultati desiderati e soddisfatto gli standard?
- che cosa accetteremo come evidenze della comprensione e della padronanza degli studenti?

La valutazione autentica si colloca in una prospettiva di valutazione per l’apprendimento poiché permette di “vedere” l’evoluzione dell’apprendimento, stimolare la riflessione sull’apprendimento, costruire un rapporto significativo per gli studenti. È sensibile alle differenze in quanto mostra cosa l’alunno sa fare, coglie le abilità emergenti (emergono durante la performance).

I compiti autentici possono essere valutati tramite la *rubrica*, un dispositivo, basato su un elenco di elementi specifici (dimensioni, criteri e indicatori), cui corrispondono diversi livelli di performance. L’identificazione dei criteri della rubrica deve avvenire prima del completamento del compito da parte degli studenti; in questo modo il docente sa cosa andare a guardare nella prestazione e lo studente sa cosa ci si aspetta da lui, fornisce un feedback utile agli studenti poiché rileva quei aspetti necessitano di miglioramenti; implica un processo riflessivo e lavorativo.

Suggerimenti utili per la costruzione della rubrica provengono da Arter (1994):

- raccogliere esempi di prestazioni di studenti;

- classificare gli esempi in livelli e far corrispondere loro criteri e indicatori;
- pesare i diversi criteri;
- denominare i singoli criteri individuati e declinarli in indicatori;
- descrivere per ciascun criterio le caratteristiche della prestazione attesa;
- reperire esempi di prestazioni di riferimento per le diverse dimensioni e i relativi sottolivelli.

### 3.8 Co-valutazione

La co-valutazione è vista come una delle tre dimensioni del co-insegnamento (le altre due dimensioni riguardano il co-instructing e il co-planning - Nevin, Villa e Thousand 2009, Conderman & Hedin, 2012, Ghedin, Aquario, 2016, 2019, 2020). Il co-planning riguarda la progettazione condivisa mentre il co-instructing significa co-insegnare.

Il co-insegnamento è una strategia didattica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione per la quale due o più docenti lavorano insieme per fornire servizi educativi proposte didattiche, comprendenti istruzione di base e istruzione specializzata, a un gruppo eterogeneo di studenti in ottica inclusiva e all'interno di un singolo spazio fisico (Friend e Cook, 2003, Murawski, 2003; Ghedin, 2009).

La co-valutazione è il mezzo tramite il quale i docenti che praticano il co-insegnamento possono essere attivamente coinvolti nella discussione e nella condivisione delle loro concezioni e delle corrispondenti pratiche riguardanti la co-valutazione (Conderman e Hedin, 2012). Co-insegnare significa anche co-valutare ossia condividere le scelte e le responsabilità, discutere attivamente delle pratiche e cinque delle opportunità che si intende fornire agli studenti in termini di procedure valutative. Così come nel co-planning e nel co-instructing il primo passo è rappresentato dalla condivisione delle proprie visioni e filosofie educative rispetto alla progettazione dell'istruzione, nella co-valutazione l'obiettivo diventa la condivisione delle filosofie valutative sottostanti alle scelte dei metodi e delle procedure. Chi pratica la co-valutazione dovrebbe per prima cosa chiedersi è "cosa penso che sia la valutazione?".

La co-valutazione è caratterizzata in particolare da tre criteri:

- è effettuata da due o più professionisti, di cui uno dei due docenti è solitamente un'insegnante curricolare mentre il secondo è spesso un insegnante di sostegno oppure un altro professionista, ad esempio educatore, logopedista ecc. (Friend, 2014);
- unisce servizi educativi in quanto il co-teaching non può esistere in un'ottica di non collaborazione (Ghedin, Aquario, 2016);
- si rivolge a gruppi diversi di studenti, permettendo di soddisfare le esigenze di quelli con disabilità, in difficoltà, non particolarmente motivati e coinvolti in attività scolastiche, ma anche di quelli ad alto potenziale intellettuale (gifted) indirizzandoli se necessario a bisogni specifici (Friend, Cook, 2003).

Il co-teaching si iscrive pienamente in una dinamica inclusiva, in quanto va oltre la funzione dell'insegnante di sostegno come insegnante attribuito solamente all'alunno in difficoltà, per evolversi in insegnante dedicato a tutta la classe e a tutti gli alunni (lanes, Cramerotti, 2015). Ciò permette di promuovere l'accesso all'apprendimento da parte di tutti gli alunni, rimuovendo da una parte le barriere e dall'altra coinvolgendo tutti i facilitatori necessari (cit.)

La co-valutazione è una dimensione indagata ancora in maniera limitata (Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013) tuttavia alcune ricerche (cfr. Ghedin Aquario, 2016, Aquario e Ghedin, 2019, Ghedin e Aquario, 2020) mostrano che la co-valutazione è vista positivamente dagli insegnanti; vi è tuttavia un divario tra un piano ideale e un piano di realtà in quanto vi sono alcune barriere che ostacolano la diffusione di questa pratica e, in particolare:

- il turn-over che complica lo sviluppo di dimensioni fondamentali per l'applicazione della pratica, ed è alla base della costruzione di relazioni, quali la fiducia dell'altro, la collaborazione, l'apertura; solo il tempo infatti consente di mettere in campo tali valori;
- la mancanza di spazi e tempi che sembra un fattore che incrementa all'aumentare del grado scolastico;
- la percezione del ruolo dell'insegnante di sostegno, come dedicato alla classe o solo ad un alunno specifico.

Lo studio Ghedin, Aquario e Seganfredo (2020) sulle culture valutative e sulla collaborazione mostra che quest'ultima rappresenta una dimensione centrale della professione insegnante

nell'ottica della promozione dell'inclusione; viene inoltre sottolineata l'importanza della possibilità diffusa tra gli insegnanti di diventare esperti delle dinamiche collaborative.

Kim (2009) inoltre mostra che quando gli studenti sono coinvolti in pratiche di co-, peer e self-assessment sviluppano le capacità metacognitive, mentre Topping (2013) dimostra come esse migliorino le loro capacità sociali e comunicative.

Nelle classi dove è stato sperimentato, il co-assessment ha mostrato numerosi vantaggi:

- gli studenti non hanno la percezione della separazione tra insegnante di sostegno e insegnante curricolare;
- in un clima collaborativo anche i rapporti tra gli studenti diventano sempre più collaborativi,
- permette un pluralismo metodologico in cui vengono messe in atto una varietà di opzioni e condivise risorse e idee.



## Capitolo 4: La ricerca esplorativa

### 4.1 Scopo dello studio e domande di ricerca

La ricerca esplorativa si pone come obiettivo quello di indagare le “culture valutative” generali e declinate in ottica inclusiva degli insegnanti e confrontarle con le prassi messe in atto nell’Istituto.

Le domande di ricerca sono state le seguenti:

- 1) Quali sono i significati attribuiti dai docenti alla valutazione?
- 2) Quali sono i significati dati dai docenti alla valutazione inclusiva?
- 3) Quali pratiche di valutazione inclusiva vengono già messe in atto nel contesto specifico dell’Istituto in oggetto?

### 4.2 Il contesto della ricerca

La ricerca ha coinvolto tre plessi di scuola Primaria dell’Istituto comprensivo “Puos d’Alpago”, situato in tre comuni di una zona della Provincia di Belluno, denominata “Alpago”.

L’Alpago è una conca, circondata quasi completamente dalle Prealpi Bellunesi, che digrada sino al Lago di Santa Croce, alimentato dal torrente Tesa, il principale corso d’acqua.

È collegato alla Valbelluna a nord-ovest e alla Val Lapisina a sud che, tramite la sella di Fadalto, sbocca su Vittorio Veneto (provincia di Treviso); la conca è caratterizzata dalla presenza del Lago di Santa Croce e dalla Foresta del Cansiglio.

Dal punto di vista amministrativo, l’Alpago si trova all’estremità sudorientale della provincia di Belluno, confinando con le province di Pordenone e Treviso, ed è suddiviso in tre comuni: Alpago, Tambre e Chies.

Al 31 dicembre 2007 la popolazione complessiva dei comuni dell’Alpago era di 10.163 unità.

La popolazione che vi abita è di diversa estrazione sociale e comprende:

- un significativo numero di famiglie occupate in attività industriali o artigianali;
- un ridotto numero di famiglie di liberi professionisti;

- un numero sempre più esiguo di famiglie occupate in attività agricole;
- un significativo numero di famiglie di recente immigrazione.

L'Istituto comprensivo "**Puos d'Alpago**" è formato dalle Scuole dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado, organizzate su 10 plessi dislocati in 5 Comuni.

La scuola accoglie la quasi totalità della popolazione scolastica, residente nei due Comuni.

Questo tipo di organizzazione, di complessa gestione per la sua ampia e variegata dislocazione, presenta tuttavia significative potenzialità.

In particolare:

- consente di progettare l'Offerta Formativa elaborando una strategia concordata tra i tre ordini di scuola, in un disegno d'Istituto che parte dall'analisi reale dei bisogni dell'utenza;
- può facilitare il dialogo tra docenti che si occupano di segmenti diversi di età, offrendo la possibilità di sperimentare una collaborazione più stretta tra insegnanti dei tre ordini, sia a livello educativo che didattico, in un'ottica curricolare.

Per meglio rispondere ai bisogni rilevati nei vari plessi, anche legati al territorio, sono state costituite specifiche Commissioni e gruppi di lavoro ad integrazione dell'attività del Collegio docenti unitario; tra le funzioni strumentali, ciascuna esercitata da un referente specifico, si evidenziano quella relativa all'area dell'inclusione, direttamente collegata con il presente lavoro, finalizzata a programmare e realizzare interventi di supporto agli alunni con disabilità e quella relativa alla prevenzione delle difficoltà di apprendimento, volta a programmare e realizzare attività di prevenzione e monitoraggio per rilevare eventuali difficoltà di apprendimento; sono state inoltre individuate per ogni plesso delle figure di riferimento, per creare un legame informativo ed organizzativo tra dirigenza-centro amministrativo e sedi scolastiche.

I principi che rientrano nella "mission" della scuola e reperibili dal PTOF sono: *l'uguaglianza e l'imparzialità*, garantendo pertanto il rispetto assoluto della dignità di ciascun alunno, la valorizzazione delle peculiarità dei singoli alunni, una progettazione educativa e didattica individualizzata e personalizzata per rispondere alle esigenze del singolo alunno nell'ottica della visione della diversità come opportunità di arricchimento; la *regolarità* nell'erogazione del

Servizio, l'*accoglienza* e l'*integrazione* di genitori e alunni anche attraverso incontri dedicati, la *partecipazione*, l'*efficacia*, la *trasparenza* attraverso procedure amministrative celeri e il coinvolgimento delle famiglie negli incontri collegiali, la libertà di insegnamento e l'aggiornamento del personale ai sensi del D.Lgs. 297/1994, del D.P.R. 275/1999 (Regolamento dell'autonomia scolastica) e della Legge 30/2000 (Legge di riforma dei cicli).

L'Istituto, negli ultimi anni, ha promosso attività finalizzate a:

- costruire curricoli verticali aggiornati e condivisi;
- elaborare percorsi su tematiche condivise e comuni, quali l'educazione alla salute, l'educazione all'ambiente, l'educazione alla cittadinanza, l'educazione affettiva e l'educazione alla sicurezza;
- favorire la continuità, il successo formativo, l'orientamento, l'inclusione, l'intercultura e la sicurezza.

Sono molteplici le opportunità formative, realizzate in collaborazione con enti esterni alla scuola, territoriali e volontaristiche. Tra queste vi sono agenzie operanti nell'ambito socio-sanitario (ad esempio, Unità socio-sanitaria locale, Centro Medico, Alpago, CASF Belluno: affido/adozione), o nella sicurezza (ad esempio, il Corpo Forestale dello Stato) altre operanti in ambito culturale (Biblioteche comunali, Pro loco locali), altre ancora in ambito sportivo (ad esempio, "Integralmente Sport e Cultura").

I plessi scolastici coinvolti nella rilevazione dati, tramite interviste agli insegnanti, presentate in questo lavoro sono tre scuole Primarie.

In tutti e tre i plessi, il tempo scuola è normale con orario 8.00-13-00, il corpo docenti complessivo dei tre plessi è costituito da 13 insegnanti, di cui 5 di sostegno, due part-time e due insegnanti di religione.

### 4.3 I partecipanti

La ricerca ha coinvolto 20 insegnanti curricolari e di sostegno dei plessi indicati all'interno del paragrafo precedente; non è stato possibile somministrare l'intervista ai cinque insegnanti rimanenti in quanto assenti per malattia.

Osservando le tabelle sottostanti, si rilevano alcuni dati di rilievo. La quasi totalità degli intervistati è di genere femminile; la fascia d'età dei docenti è collocata in prevalenza nel range 45-55 ed ha un'esperienza di insegnamento almeno decennale; vi sono tuttavia anche alcuni insegnanti che hanno un'esperienza limitata nell'ambito dell'insegnamento (tra gli 0 e i 5 anni), di cui uno con pregressa esperienza nel sostegno.

## GENERE

MASCHI	FEMMINE
2	18

Tabella 1: partecipanti divisi per genere

## FASCE D'ETA'

Fascia 25-35	Fascia 35-45	Fascia 45-55	Fascia ≥56
3	2	10	5

Tabella 2: partecipanti divisi per fascia d'età

## TIPOLOGIE

Curricolari	Di sostegno
17, di cui 1 con esperienza del sostegno	3

Tabella 3: partecipanti divisi per tipologia

## ANZIANITA' DI SERVIZIO

0-5 anni	6-10 anni	11-20 anni	≥21
7, di cui 1 con pregressa esperienza come insegnante di sostegno	1	8	4

Tabella 4: partecipanti divisi per anzianità di servizio

## 4.4 Metodo

La ricerca si inserisce nel contesto presentato. Si tratta di uno studio di caso (Coggi e Ricchiardi, 2005; Stake, 1975) condotto attraverso un'intervista qualitativa. L'intervista viene definita da Kanizka (1995) come "uno scambio verbale tra due soggetti nel quale uno (l'intervistato) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dell'altro, l'"intervistato" su un particolare tema" (in Galliani, 2017).

Lo strumento è stato selezionato in quanto si configura come flessibile, ossia dà all'intervistato la possibilità di esprimersi in maniera ampia e all'intervistatore di modificare e modellare le domande per permettere una migliore comprensione, oltre che di interpretare in maniera maggiormente globale ciò che l'intervistato afferma, sommando alla decodifica verbale gli aspetti legati alla comunicazione non verbale e paraverbale.

L'intervista, come descritto nel par. 4.6. è di tipo strutturato, comprendente una sequenza definita di domande, poste nel medesimo ordine ai partecipanti.

Le interviste sono state effettuate nel mese di aprile 2022. Dopo aver ricevuto il consenso informato dei partecipanti, le interviste sono state audioregistrate. In una prima fase le interviste sono state trascritte. In una seconda fase sono stati rimossi gli enunciati non pertinenti.

Per l'analisi dei dati ci si è avvalsi del software ATLAS.ti nella versione Internet based. L'analisi ha compreso più fasi:

- la prima fase è stata la creazione dell'Unità Ermeneutica (Hermeneutic Unit, HU), spazio in cui inserire tutte le interviste da analizzare, all'interno di un nuovo progetto di lavoro;
- nella seconda fase sono stati caricati tutti i 20 documenti da analizzare;
- i documenti sono stati codificati nel modo seguente: sono stati letti con attenzione e dagli scritti sono state selezionate le parti testuali interessanti ai fini della ricerca; tali enunciati hanno assunto il nome di "quotations". A ciascuna quotation è stato attribuito un codice che ne rappresentasse la sintesi del contenuto; i codici individuati sono 317;
- in una quarta fase sono stati riletti i codici e confrontati;
- i codici sono successivamente stati raggruppati in famiglie tematiche, in modo che risultassero facilmente confrontabili con la letteratura esistente.

Una volta create le famiglie sono stati individuati gli output ossia rappresentazioni sintetiche del lavoro svolto che permettono di ottenere una visualizzazione chiara di codici, frasi, famiglie. L'intero percorso di *analisi del contenuto* (Amaturo, 1993) ha visto un intrecciarsi tra *bottom-up* (nel restare fedeli ai pronunciamenti degli intervistati) e *top-down* (tenendo conto di quanto la letteratura scientifica offre sull'argomento).

I dati sono elaborati in maniera prevalentemente qualitativa; per le famiglie relative alla dimensione della valutazione, si è ritenuto opportuno analizzare anche in maniera quantitativa le risposte maggiormente frequenti.

L'analisi si è conclusa con lo sviluppo dei network ossia rappresentazioni grafiche in grado di organizzare i dati, visualizzarli nello spazio e di focalizzarsi su alcuni elementi vasti della rete dell'unità ermeneutica; in questa fase si può decidere quanti elementi includere nei network, in base alle esigenze di spiegazione dei risultati.

#### 4.5 L'intervista

L'intervista è composta da nove domande attribuibili a quattro nuclei tematici, riconducibili agli scopi principali della rilevazione dati:

- conoscere il punto di vista sulla valutazione;
- conoscere il punto di vista sulla valutazione inclusiva;
- conoscere quali prassi vengono messe già in atto;
- fornire un'immagine metaforica della valutazione.

Il primo mira ad approfondire il punto di vista generale sulla valutazione, chiedendo all'intervistato di definire i significati che attribuisce ad essa e di denominare le pratiche che solitamente utilizza; in questa seconda domanda si indaga anche se l'insegnante adotta una varietà di prove e se le adatta in maniera flessibile al contesto.

Il secondo nucleo mira a comprendere se nella cultura valutativa dell'intervistato sia sedimentata anche una cultura orientata all'inclusione e se vi sia la conoscenza di approcci diversi da quello tradizionale.

Il terzo nucleo valutativo si addentra in maniera più profonda nelle prassi valutative in atto, indagando se vengono messi in atto metodologie particolarmente compatibili con l'ottica inclusiva o se si ha idea di sperimentarle, se viene attivata una dimensione di collaborazione con altri docenti, se l'utilizzo di pratiche alternative a quelle tradizionali può rappresentare dei vantaggi sul clima di classe o sul contesto di apprendimento.

Il quarto nucleo, riprendendo una domanda della ricerca di Ghedin, Aquario e Seganfreddo (2020), chiede di provare a definire con una metafora il processo valutativo. La metafora, infatti, ha un importante potenziale come stimolo al processo riflessivo, agendo come una lente, uno specchio buono (Kesen, 2013; Perry e Cooper, 2001).

L'intervista è stata svolta secondo lo schema presentato di seguito.

#### CONOSCERE IL PUNTO DI VISTA SULLA VALUTAZIONE

- 1) Quale significato attribuisce alla valutazione in ambito scolastico?
- 2) Quali pratiche solitamente utilizzi e, se ne usi più di una, come le selezioni in base al contesto/obiettivo/funzione?

#### CONOSCERE IL PUNTO DI VISTA SULLA VALUTAZIONE INCLUSIVA

- 3) Che definizione daresti di valutazione inclusiva?
- 4) Quali pratiche di valutazione inclusiva conosci?

#### CONOSCERE QUALI PRASSI VENGONO GIÀ MESSE IN ATTO

- 5) Tra le tue modalità di valutazione, quale ritieni essere inclusive?
- 6) Ci sono pratiche di valutazione inclusiva che condividi e attui con gli altri docenti?
- 7) Ci sono ulteriori pratiche di valutazione inclusiva che conosci e ti piacerebbe sperimentare?
- 8) Hai notato vantaggi sull'apprendimento e motivazione degli studenti oppure sul contesto d'aula nell'applicazione di alcune pratiche di valutazione inclusiva?

#### FORNIRE UN'IMMAGINE METAFORICA DELLA VALUTAZIONE

- 9) Quale immagine secondo te meglio rappresenta il processo valutativo?

Dal raggruppamento delle etichette sono state create "famiglie" ossia contenitori che raggruppano codici riguardanti la stessa tematica. Alcune etichette sono state riprese con la stessa denominazione dalla ricerca di Aquario, Ghedin e Seganfreddo (2020). Le prime cinque si riferiscono specificatamente alla valutazione e alla valutazione inclusiva, la sesta alla metafora, la settima all'inclusione in generale, l'ottava e la nona alla collaborazione.

CULTURE DELLA VALUTAZIONE: riguarda le idee e le credenze degli insegnanti rispetto alla valutazione.

CULTURE DELLA VALUTAZIONE INCLUSIVA: riguarda le idee e le credenze relativi alla valutazione in ottica inclusiva.

PRATICHE DELLA VALUTAZIONE: riguarda le pratiche della valutazione di prassi nel contesto dell'Istituto in questione.

PRATICHE DELLA VALUTAZIONE INCLUSIVA: riguarda le pratiche di tipo messe in atto nell'Istituto in questione.

PRATICHE DELLA VALUTAZIONE DA SPERIMENTARE: riguarda le pratiche ulteriori che i docenti intervistati hanno affermato di voler sperimentare.

METAFORE: include tutte le metafore proposte.

ETHOS DELLA COLLABORAZIONE NELLA VALUTAZIONE: riguarda le idee e le credenze delle insegnanti rispetto all'approccio collaborativo della valutazione.

PRATICHE DELLA COLLABORAZIONE NELLA VALUTAZIONE: riguarda le prassi messe in atto riguardanti la collaborazione nella valutazione.

#### 4.6. Analisi dei dati e discussione dei risultati

Si presentano di seguito i risultati delle interviste, organizzati per famiglie e posti a confronto con i concetti esposti nel capitolo 2. Le famiglie sono state divise in quattro gruppi:

1. famiglie riguardanti il tema della valutazione in generale;
2. famiglie riguardanti la valutazione in ottica inclusiva;
3. metafore del processo valutativo;
4. famiglie riguardanti il tema della collaborazione nella valutazione.

Si consideri che le considerazioni riportate non si escludono vicendevolmente, ossia un insegnante può esprimere più considerazioni all'interno dello stesso ambito.



#### 4.6.1. Culture e pratiche della valutazione

Le famiglie riguardanti la tematica valutativa generale comprendono sia la “cultura della valutazione” che le “pratiche della valutazione”.

##### **Cultura della valutazione**

Rispetto alle *considerazioni generali* sulla valutazione emergono alcune idee chiave.

Innanzitutto, due persone sostengono che la valutazione rappresenta uno strumento **fondamentale** della pratica scolastica. Tale considerazione, pur non essendo esplicitamente specificata da tutti gli intervistati o esplicitata in maniera diversa (es. la valutazione “*è importante*” – I6), viene avallata anche da tutti gli altri insegnanti, che, come descritto in seguito, considerano la valutazione un necessario regolatore della didattica. Ad esempio, un insegnante riferisce che la valutazione “*è fondamentale, perché se non valuti non riesci a dare valore all’obiettivo che ti sei preposto o a quantificare*” (I16). Ciò conferma i dati ricavati da Brown (2004, 2009), da Mason e Rubino (2010) e da Ghedin, Aquario, Seganfredo (2020) in merito all’importanza della valutazione, che quindi si configura come uno strumento indispensabile alla didattica.

Per contro, alcuni insegnanti sostengono che questa importanza è subordinata ad alcune condizioni. In particolare, alcuni (4/20) sottolineano che è necessario dare priorità al giudizio **qualitativo** a scapito di quello quantitativo (“*i bambini hanno un metro di giudizio diverso*”- I1; “*il giudizio a mio avviso deve essere prevalentemente qualitativo, perché tutti i bambini sono diversi*”- I5; “*la mia proposta è che l’insegnante possa creare un giudizio più qualitativo sul bambino*”- I7) e che il voto può essere qualcosa di **negativo** o riduttivo (8/20) (“*il voto è riduttivo: ridurre l’apprendimento ad una performance numerica risulta poco utile per lo sviluppo dei bambini!*”- I7; “*mettere il voto è l’ultimo dei pensieri in un certo senso*”- I1) o fonte di stress (“*il voto è una fonte di stress anche per i bambini...*”- I1; “*il voto mette in apprensione i bambini*”- I19; “*io sono assolutamente d’accordo con il nuovo sistema di valutazione che ha tolto il voto alla Primaria*”- I7; “*io sono d’accordo con togliere il voto dalle pagelle*”- I15; “*non prevedo subito un voto per il bambino*” - I8). Anche la **competizione** nella valutazione non viene sempre vista positivamente (3/20): “*la valutazione non deve essere competitiva*” - I7). Allo stesso tempo, una persona sottolinea di non condividere la valutazione tradizionale (“*viene valutata la persona e non cosa fa*” - I20). 1/20 manifesta un giudizio negativo nei confronti dell’idea di valutazione stessa (“*Dunque, io ho un giudizio negativo sulla valutazione*” - I20) e aggiunge che “*come è fatta adesso non la*

*condivido, perché può creare frustrazione e disagio anche se posta in maniera serena, perché c'è il bambino che va in ansia e che la esegue male"* (I20).

In secondo luogo, numerosi insegnanti ritengono che la valutazione non riguardi solo il processo valutativo in sé ma che si intersechi con la didattica quotidiana e con altri ambiti dell'apprendimento e che pertanto costituisca un processo **globale** (8/20), come confermato dallo studio di Ghedin, Aquario e Seganfredo (2020). Gli insegnanti riferiscono ad esempio che *"la valutazione non comporta solo l'utilizzo della prova oggettiva"* (I2); *"si mischia con le attività che faccio di giorno in giorno"* (I1) ed *"è un momento di crescita"* (I18); è inscrivibile *"anche in un percorso in cui convergono più discipline"* (I15); può *"dare strategie diverse per raggiungere l'obiettivo"* (I10); aiuta a *"trovare qualsiasi strategia"* (I8), *"sprona l'alunno a trovare insieme soluzioni"* (I3). "

In terza istanza, la valutazione è riferita **difficile** (9/20); anche questo dato si trova in accordo con lo studio di Ghedin, Aquario, Seganfredo (2020); in tal caso le motivazioni della difficoltà si riagganciano da un lato (come nella ricerca citata) alla difficoltà nel definire il livello oggettivo dell'alunno, il quale è soggetto anche a variabilità legata a fattori che esulano dal processo valutativo stesso (lo stato mentale dell'alunno ecc.); dall'altro, all'impegno mentale che richiede, considerando anche la necessità di un continuo aggiornamento di metodologie e procedure. Emblematiche sono alcune considerazioni riferite dagli insegnanti: la valutazione *"è una faticaccia!"* (I16); *"credo sia la cosa più complessa da fare"* (I12); *"è la parte più difficile"* (I17); *"a volte faccio fatica a valutare la prova, perché qui il giudizio dipende un po' dalla giornata"* (I8); *"il livello lo assegno alla fine, però è molto difficile"* (I8).

Un'ultima considerazione riguarda l'idea della valutazione come **multi-prospettica** (6/20): la valutazione deve cioè permettere di non considerare l'alunno soltanto rispetto al rendimento scolastico, ma di metterne in luce potenzialità e limiti. Gli insegnanti, infatti riferiscono che la valutazione *"è una visione da vari punti di vista: ti guardo dall'alto, di lato, quando ti muovi, ma allo stesso tempo ho una visione di te completa"* (I15); che essa permette di *"far esprimere al bambino le proprie potenzialità"* (I2); e che è interessante ad esempio *"l'osservazione di come il bambino affronta la prova anche a livello emotivo"* (I18). La concezione multiprospettica della valutazione si sposa ancora una volta con i risultati della ricerca di Ghedin, Aquario e Seganfredo (2020), che confermano la multidimensionalità del processo valutativo.

La valutazione è un **processo** che avviene nel tempo (16/20) e che fornisce feedback sia all'insegnante che all'alunno. La ricerca di Aquario, Ghedin e Seganfredo (2020) mostra che la valutazione è un processo che avviene **in itinere**, fornendo un feedback sia all'alunno che all'insegnante. Gli insegnanti in particolare riferiscono che *"la valutazione deve essere uno strumento che procede in maniera lineare"* (I15), che permette di fare *"il punto della situazione"* (I18) e che consente di vedere di volta in volta *"se posso andare avanti o se devo tornare indietro"* (I14); essa rappresenta quindi un'osservazione *"in itinere delle dinamiche di sviluppo dei bambini nella proiezione futura di cosa posso ulteriormente sviluppare..."* (I16).

Le interviste hanno anche messo in evidenza le funzioni principali che gli insegnanti attribuiscono alla valutazione. Esse sono in particolare quelle di:

- **"regolatrice della didattica"** (17/20), ossia monitorare la progressione didattica (*"la valutazione serve prima di tutto a me per autoregolarmi rispetto alla didattica"* (I1); *"a comprendere quanto l'insegnante è riuscito a trasferire agli alunni"* (I2), *"la valutazione come si fa adesso serve a sincronizzare il lavoro dell'insegnante con il livello raggiunto dal bambino"* (I5);
- **"regolatrice degli apprendimenti degli alunni"** 7/20 (serve *"per verificare ciò che l'alunno apprende"* - I6); *"La valutazione è lo strumento che abbiamo in mano per capire se gli apprendimenti sono acquisiti"* - I10).

In entrambi questi casi la valutazione si raccorda alla concezione pedagogica espressa da Remesal (2011), secondo la quale essa serve per favorire il monitoraggio degli obiettivi. A differenza di Remesal, tuttavia, queste due concezioni vengono riferite soltanto all'insegnante e non viste nell'ottica dell'aumento del senso di responsabilità nei bambini.

Dalle interviste emergono anche le seguenti opinioni:

- molti affermano che la valutazione rappresenta un processo di **crescita e miglioramento**, dato che si riaggancia perfettamente alla funzione di miglioramento di Brown (2004, 2009) e confermata anche da altre ricerche (Mason e Rubino, 2010; Ghedin, Aquario e Seganfredo, 2020).
- in questo senso la valutazione viene reputata da 6/20 come in prevalenza **formativa** (*"la valutazione è formativa se i bambini vengono messi sempre in condizione di rispetto delle persone"*- I16), è pertanto vista più come una valutazione di processo che una valutazione

di prestazione; in particolare alcuni (3/20) sottolineano la differenza tra valutazione sommativa e formativa rimarcando la necessità che sia prevalentemente formativa (serve *“più valutazione formativa, meno sommativa”*- I3; *“la valutazione sommativa si fa solo alla fine dell’anno”*- I10); essi affermano anche che la valutazione formativa può *“fornire gratificazione ai bambini”* (I2) ed *“evidenziare il progresso”* (I3), anche se un’insegnante sostiene che la cultura della valutazione formativa sia ancora scarsa (*“adesso sono state aggiunte le competenze ma la mentalità rimane arretrata, a mio avviso ancora troppo focalizzata sulla valutazione sommativa”*- I20).

- un insegnante mette in luce il fatto che la scuola è anche **verifica** (*“Certo poi è il fatto che bisogna arrivare all’idea che la scuola è anche verifica...”* - I16);
- qualche insegnante (3/20) sposta invece il focus sulla valutazione della **prestazione** e del **livello**, sottolineando che la nuova ottica valutativa presuppone il *“valutare le conoscenze acquisite dagli alunni”* (I11), la rilevazione del loro livello di competenze (*“ora utilizziamo il livello, che è difficilissimo da applicare per vari motivi”*- I8); *“La valutazione è importante per verificare ciò che l’alunno apprende”* (I6); la rilevazione di quali sono gli obiettivi raggiunti e di quali sono i punti ancora da migliorare (*“La valutazione è lo strumento che abbiamo in mano per capire se gli apprendimenti sono acquisiti”* – I10 e quindi per *“monitorare gli obiettivi raggiunti/non raggiunti”* - I2, *“consolidati, non consolidati”* - I3 oltre che *“per evidenziare le potenzialità/peculiarità”* - I2 – dell’alunno); il quantificare il percorso (*“È fondamentale perché se non valuti non riesci a quantificare il percorso”*);
- la valutazione è **finalizzata all’apprendimento**: 1/20 parla di valutazione come processo che avviene in autonomia (*“i bambini acquisiscono l’abitudine a lavorare da soli anche se non riescono”* - I1) e un altro di valutazione come *“gratificazione”* (I2); in tal senso essa può avvicinarsi alla finalità che Remesal (2011) definisce *“sociale”*, legata alla motivazione e responsabilizzazione dello studente; tale funzione viene enfatizzata come aumento della *“responsabilità dello studente”* anche in Brown (2004-2009) e Mason e Rubino (2010);
- la valutazione come **mezzo di comunicazione**: 5/20 sottolineano che la valutazione può essere un mezzo per condividere il percorso dei bambini con la famiglia o con enti esterni (*“può aiutare la famiglia e i sanitari a comprendere rispettivamente i bisogni del bambino o le aree da esaminare”* - I18; serve *“per comunicare con i genitori”* - I12);

Rispetto al *focus* della valutazione, 1/20 sottolinea che esso è sul **percorso** del bambino (*“bisogna valutare cercando di adattare la valutazione al livello che è possibile raggiungere al bambino in quel momento: “se è un limone non posso pretendere arancia!” - I1).*

Un insegnante infine sottolinea il ruolo dell'**improvvisazione** (*“lo improvviso molto e credo tantissimo nell'improvvisazione; l'improvvisazione ti porta dove la cosa preparata non ti porta.”*), pratica considerata valida da qualche autore (Santi, Zorzi, 2015);

Riassumendo, le convinzioni maggiormente diffuse sono che la valutazione è importante, che è difficile, che è principalmente un processo in itinere, e che costituisce un “regolatore” (orientatore) della didattica; riagganciando tali conclusioni alle ricerche, le maggiori funzioni chiamate in causa sono:

- il miglioramento (Brown, 2004, 2009; Mason e Rubino, 2010 Ghedin, Aquario, Seganfredo, 2020);
- la funzione pedagogica (Remesal, 2011);
- la valutazione come difficile e processo in itinere (Ghedin, Aquario, Seganfredo, 2020).

### **Pratiche della valutazione**

Analogamente a quanto descritto nello studio di Ghedin, Aquario, Seganfredo (cit.), anche nel presente studio si è evidenziato che, nella selezione delle pratiche valutative, gli insegnanti seguono la regola base della **docimologia**, ossia scegliere lo strumento in base all'oggetto della valutazione (Domenici, 2003). Le pratiche valutative variano dunque a seconda della disciplina e richiedono la messa in atto di numerosi strumenti (5/20 sottolineano proprio l'idea che la valutazione faccia *“mettere in atto numerosi strumenti”* - I1). Affermano, ad esempio, che *“per la matematica si usa una modalità molto più schematica, per l'italiano si usano modalità più lasche e creative di osservazione quotidiana... (I15) ad esempio noi facciamo testi una volta a settimana, i bambini scrivono... in questo caso mediante l'osservazione si valuta l'evoluzione del pensiero del bambino”* (I15). Gli strumenti messi in atto sono molteplici, ma lo strumento principe è l'**osservazione**, utilizzato dalla totalità delle persone, considerato uno strumento trasversale, applicabile a tutti i bambini, focalizzato sul percorso individuale e in tal senso inclusivo. Rispetto all'osservazione gli insegnanti riferiscono ad esempio *“effettuo un'osservazione sistematica del lavoro quotidiano”* (I4); *“il lavoro a monte è quello di osservare”* (I8); *“faccio un'osservazione*

*continua*” (I14); *“la valutazione è in gran parte affidata all’osservazione”* (I15); una persona trova interessante *“l’utilizzo di un quaderno dove mi scrivo tutte le osservazioni”* (I13).

1/20 ha segnalato la prassi di variare il focus valutativo (*“valuto giorno per giorno cose diverse, ad esempio, prima valuto una competenza, poi, la volta dopo, parto dall’osservazione di un altro aspetto della competenza, successivamente valuto la partecipazione”* - I8).

Tra gli altri tipi di prove maggiormente utilizzate vi sono:

- la prova oggettiva, chiamata anche strutturata o standardizzata, utilizzata dalla totalità dei partecipanti anche perché fortemente connessa ai momenti di valutazione istituzionale; all’interno di queste alcuni sottolineano l’uso delle domande aperte; tra le prove oggettive diversi insegnanti utilizzano anche la prova orale;
- altri metodi propri della valutazione inclusiva, che verranno analizzati nel paragrafo successivo.

#### 4.6.2 Culture e pratiche della valutazione in ottica inclusiva

##### ***Cultura della valutazione inclusiva***

Nella presente sperimentazione è stata innanzitutto analizzata l’apertura verso l’inclusione, approfondendo le idee che gli insegnanti avevano rispetto a una valutazione caratterizzata dall’inclusività; si è quindi cercato di capire quanto essi fossero già orientati verso l’attuazione di pratiche valutative inclusive.

Innanzitutto, è emerso un buon livello di attenzione all’inclusione, la quale sta gradualmente prendendo piede anche in ambito valutativo; è emerso inoltre un generale consenso nell’inserire accanto alla valutazione tradizionale (prove oggettive) pratiche valutative alternative che possano rendere gli alunni co-protagonisti del processo valutativo. Solo un insegnante non ha riferito la necessità di cambiare il sistema valutativo tradizionale; tre inoltre hanno deciso di concentrarsi nell’implementazione delle pratiche già in uso.

Le caratteristiche che le insegnanti riconoscono ad una valutazione di stampo inclusivo sono le seguenti:

- focus sul **percorso** del bambino (15/20) -*“io intendo sempre valutare il percorso del bambino”* (I8) ..*“lo cerco di vedere il percorso del bambino, valutandone sempre il punto di*

*partenza e il punto di arrivo” (I11) o sulle competenze (6/20): “ritengo che questa modalità sviluppi delle competenze che sono importanti per il pensiero, per il ragionamento e per la capacità di esposizione/elaborazione” (I15) “la valutazione declinata in varie dimensioni, sia in quelle inerenti alla disciplina, sia alle competenze che ruotano attorno alla disciplina.” (I9).*

- applicazione di **più modalità** (12/20): *“a mio avviso una valutazione “inclusiva” sta nel variare la tipologia di prove” (I3); “secondo me bisogna variare la tipologia, non fare sempre la stessa prova” (I7).* Tali considerazioni si legano al concetto di valutazione differenziata, approfondita in particolare da Tomlison (2006);
- **personalizzazione** delle prove (12/20): *“bisogna adeguare le prove alle caratteristiche degli alunni”.* (I11); anche questo concetto si lega al concetto di valutazione differenziata;
- **visione multiprospettica** (8/20): *“contribuisce alla visione a 360°” (I18) dell’alunno; serve a “valutare il bambino nella sua completezza” (I8); “avviene quando riesci a creare la valutazione tenendo conto di tutto quello che i bambini fanno a livello sociale, relazionale, extrascolastico” (I12);*
- **monitoraggio** degli aspetti consolidati e non consolidati (9/20) – *“che tenga conto di potenzialità e limiti di ciascun bambino” (I12) o “di impegno e accuratezza” (I4); “è qualcosa che aiuta a comprendere i punti di forza del bambino e le sue criticità” (I10);*

Meno persone evidenziano i seguenti aspetti:

- modalità che si realizza mediante **attività di gruppo o laboratoriali** (3/20): *“la valutazione rispetto alle attività di laboratorio” (I8) “un tipo di valutazione inclusiva è a mio avviso una valutazione effettuata su attività di tipo laboratoriale...” (I9); “la valutazione dei prodotti all’interno di attività di gruppo rimane secondo me la modalità più inclusiva” (I18);*
- che presuppone la creazione di un **contesto valutativo inclusivo** (3/20) *“che permette al bambino di esprimersi come parte attiva” (I10); “ in un clima caldo ed accogliente” (I2);*
- che deve far parte dell’**ordinaria didattica** (1/20): *“definisco valutazione inclusiva una valutazione che è la totale normalità...inclusione è normalità!” (I16);* tale affermazione si presenta in linea con il pensiero di Caldin et al., 2013, i quali sostengono che la valutazione così come la didattica inclusiva possono diventare parte dell’ordinaria didattica;

- *“che predilige una modalità di feedback **qualitativa** a scapito di quella quantitativa”* (12).

I vantaggi che vengono attribuiti alla valutazione inclusiva riguardano:

- il monitoraggio i punti di forza e di debolezza (12/20) (*“secondo me serve al bambino per confrontarsi con l’apprendimento in maniera individuale mettendoci del proprio...”* - I18); *“permette di effettuare uno screening sulle difficoltà di apprendimento”*);
- il miglioramento del clima di classe e la riduzione dell’ansia; in quanto non giudicante, riduce la competizione negativa (10/20): *“assolutamente,...di fronte alla parola verifica i bambini vanno in crisi e hanno problemi di ansia ...di fronte alla stessa richiesta fatta in coppia o gruppo, le cose funzionano meglio, più in relax”* (16);
- l’aumento della motivazione (9/20) e dell’entusiasmo (3/20): *“I bambini quando apprendono insieme apprendono più volentieri: qui è tutto un grandissimo role play”* (I17);
- l’aumento della consapevolezza (8/20): *“é una valutazione che permette al bambino di prendere consapevolezza”* (I7);
- l’aumento della responsabilità dello studente, del suo impegno (5/20) e del suo coinvolgimento come parte attiva (7/20) permettendogli di *“mettersi in gioco”* (14);
- il miglioramento delle competenze sociali (4/20) (*“stimola o richiede le abilità sociali”* - I15) e l’apprendimento cooperativo (3/20) (*“facendo gruppo i bambini imparano di più”* - I3) e pertanto è arricchente; *“in un contesto valutativo inclusivo, metto a frutto le abilità e le uso per la classe”* (I7) *“uno migliora l’altro... e poi la capacità di esporre ad esempio ascoltando ciò che dicono gli altri”* (I15);
- la collocazione degli alunni allo stesso livello (2/20) (*“in coppia i bambini si sentono alla pari e ricevono pari disponibilità e attenzione”* - I15).

Un’insegnante ha sottolineato un limite legato all’attuazione di metodologie inclusive; esse comportano un abbassamento delle richieste e quindi una riduzione del livello di competenza negli alunni che non presentano difficoltà scolastiche (*“ad esempio, un bambino con disturbo del comportamento può penalizzare i bambini che perdono opportunità di fare esperienze perché, per venire incontro alle esigenze del primo, si tendono ad abbassare le richieste e l’asticella’...non riesco ad esempio più a proporre quello che facevo nelle classi di alcuni anni fa”*- I3). Un altro rischio individuato da un altro insegnante è che *“il clima si trasformi in qualcosa di molto*



*esuberante, diventa divertimento e... una proposta più divertente viene a volte persa di vista dal punto di vista della serietà” (15). Infine, una persona esprime un certo scetticismo verso la sperimentazione di pratiche alternative rispetto a quelle tradizionali.*

### **Pratiche della valutazione inclusiva**

Tra le pratiche della valutazione si evidenziano:

- **prove facilitate/graduate** (20/20); nello specifico, alcuni insegnanti parlano di personalizzazione o focus sul singolo (10/20) e individualizzazione (4/20), anche con uso di mappe e visualizzazioni grafiche (4/20): *“La mia tendenza è sempre quella di differenziare le domande” (120) “differenziare le prove permette ai bambini anche di trovare l’attività più congeniale in cui riescono” (14); “si comincia con un livello base per poi giungere gradualmente ad un livello avanzato (18);*
- **valutazione partecipata** nel lavoro di gruppo o a coppie (13/20) o metodiche valutative riferite al cooperative learning (10/20), in cui *“gli alunni preparano e valutano le verifiche” (113) o vi contribuiscono: ad esempio “in un’attività di valutazione della misurazione, abbiamo diviso in compiti, dando a ciascun bambino la possibilità di completare un’attività comune e di valutare l’operato degli altri gruppi” (19);*
- **feedback tra pari** (12/20): *“spesso vale più la valutazione dei compagni (19) “spesso facciamo una correzione di coppia, cambiando le coppie stesse”; “il lavoro con i bambini alla pari ha qualcosa di inclusivo” (18) “ritengo inclusiva la modalità di far fare agli alunni da maestri e quindi di far valutare loro i compagni” (15);*
- **compito autentico** (12/20): *“è una modalità che ti permette di valutare e lavorare sulla problematica”(18); “cerchiamo di proporre il compito di realtà perché i bambini devono entrare nell’ottica dell’utilizzo dei contenuti appresi a scuola nel contesto quotidiano” (17); tra i compiti proposti vi sono: “attività pratiche di costruzione di un prodotto e la drammatizzazione di storie in cui i bambini a turno interpretano un ruolo.”(115).*
- feedback come giudizio **qualitativo e formativo** (10/20): *“quando io devo fare valutazione a volte scrivo un pensiero, un giudizio, senza mettere un voto” (115);*
- **rubrica di valutazione** (3/20), per quando riguarda la valutazione da parte di insegnanti di sostegno di alunni con disabilità.

Altri insegnanti parlano di:

- fornire la stessa prova a tutti ma giudicarla con diverso metro valutativo (4/20);
- creare percorsi di valutazione condivisa tra discipline (2/20);
- dispensare gli alunni in difficoltà da alcune prove (2/20);
- valorizzare maggiormente il lavoro individuale (2/20), con focus sull'autonomia (1/20).

Una proposta interessante per aumentare il livello di gratificazione e inclusione degli alunni nella valutazione, proviene da I2: *“io segno in rosso le cose che sono sbagliate e in verde i contenuti particolarmente brillanti!”*

In accordo con i dati di Ghedin, Aquario e Seganfreddo (2020), anche nel presente studio tutti gli insegnanti dimostrano di poter attuare la valutazione differenziata, mediante verifiche graduate, che possa permettere a tutti gli alunni il raggiungimento di obiettivi di apprendimento, tarati sulle proprie capacità e possibilità. Nessuno ha parlato di strumenti di compenso, il cui uso rappresenta tuttavia anch'esso una prassi, connesso alla declinazione della Legge 170/2010. Gradualmente si stanno implementando pratiche come il feedback tra pari, il compito autentico e il feedback come giudizio qualitativo e formativo.

In linea, inoltre, con le *“Linee Guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità”* (rif. art. 318 D.lgs. 297/94 “), gli alunni con disabilità vengono valutati mediante il PEI e con utilizzo di rubriche specifiche rispetto alle competenze da raggiungere.

### ***Pratiche della valutazione inclusiva da sperimentare***

Gli insegnanti hanno dimostrato nella maggior parte (18/20) la volontà di implementare la sperimentazione di pratiche inclusive.

Tra le pratiche che gli insegnanti riferiscono di voler sperimentare o implementare vi sono:

- metodiche connesse a metodi scolastici alternativi (*“scuola senza zaino”* o scuola montessoriana) (2/20);
- la valutazione partecipata nel lavoro di gruppo (2/20);
- la strutturazione di prove oggettive in maniera da riuscire a differenziarle meglio (2/20) (*“sarebbe per me proficuo approfondire in futuro forse la strutturazione delle prove in*

- generale*” - I6; *“la valutazione legata alla metacognizione”* - I3) in modo da agire in maniera maggiormente puntuale sul bisogno specifico del bambino;
- la formulazione di un giudizio descrittivo che miri a valorizzare punti di forza e di debolezza del bambino (1/20);
  - il compito di realtà e il problem solving (8/20): *“A me piacerebbe sperimentare una modalità valutativa basata su un compito autentico che sintetizzi tutto il lavoro svolto durante il percorso scolastico ... ad esempio, mi piacerebbe fare una mostra con i compiti autentici dove confluissero arte, musica e discipline varie e dove i bambini possano fare da ciceroni, con i quadri che “girano”tra i genitori”* (I4);
  - mediazione tra valutazione inclusiva e tradizionale (1/20) (*“trovare una mediazione tra i due aspetti, crescita del bambino e oggettività”* - I7).

Alcuni (4/20) preferiscono implementare metodologie già in uso (4/20): *“essendo qui da poco, mi sto intanto impegnando a consolidare le metodiche che già possiedo”* (I2), *“mi sento per ora serena ad utilizzare gli strumenti che ho, sto attenta a non essere io l’ostacolo”* (I18); *“preferisco prima tarare una prova, farla mia e poi sperimentare qualcosa di diverso”* (I20).

Un ostacolo alla sperimentazione di pratiche inclusive è costituito dalla forma mentis del docente, derivante da orientamenti valutativi precedenti (*“una volta avevamo fatto molti corsi relativi alle prove oggettive strutturate, ora l’orientamento è più sul versante formativo”* - I13).

Un’ulteriore difficoltà riguarda la necessità di combinare la sperimentazione con la somministrazione di prove prescritte dal curriculum *“a livello teorico è facile parlare di nuove metodiche ma bisogna anche attenersi ai curricoli di Istituto e fare quadrare le cose con tutti”* (I12).

#### 4.6.3. Metafore relative al processo valutativo

Rispetto alle metafore, è stato interessante notare che tutti gli insegnanti hanno fornito immagini diverse gli uno dagli altri. Sono emerse tuttavia delle direttrici comuni, facilmente raffrontabili con quelle individuate dallo studio di Ghedin, Aquario, Seganfredo, 2020.

- **processo**: comprende metafore come un *“albero che cresce”*, *“un viaggio”*, *“un puzzle”*, una *“costruzione non finita”* (la valutazione è come *“un ALBERO CHE CRESCE: io devo vedere dove potare, dove lasciar crescere; sono come un contadino che custodisce il suo giardino”* - I16; *“un VIAGGIO: nel senso che vedo a che punto del percorso è arrivato*

- l'alunno" - I1, "un PUZZLE: ti aiuta a ricostruire chi hai davanti e ricostruirlo in maniera tridimensionale sotto l'osservazione di più aspetti; una CASA NON FINITA nel senso che è difficile e richiede un mattone dopo l'altro... è una costruzione non finita, che definirla ultimata è impossibile" - I18);*
- **prestazione:** *comprende metafore come "vaso", "schema" (la valutazione è "un VASO fragile, oppure fatto di materiale più robusto da riempire in maniere diverse, ...solo se riempito nel modo giusto il vaso lo posso esporre in maniera corretta" - I8; "se proprio devo trovare un'immagine direi uno SCHEMA, una procedura in cui hai bene in mente i passaggi" - I10);*
  - **strumento:** *include metafore come "bussola", "moto" (la valutazione è come "una BUSSOLA che orienta la classe" - I17; "una MOTO che miscela due componenti, insegnante e adulto che devono partecipare; lo sprint deve essere dato dal bambino, ci possono essere inceppamenti ma va bene lo stesso" - I20);*
  - **obiettivo:** *riguarda la metafora "arco e frecce" (la valutazione è come un "ARCO CON LE FRECCHE: devo mirare correttamente la valutazione e al bisogno aggiustare il tiro" - I10);*
  - **fatica:** *comprende metafore come "montagna", "salita" (la valutazione è come "una MONTAGNA, nel senso che se penso alla montagna io sono ancora alle pendici..., una pista in salita in cui si può accelerare o decelerare, senza che questo si comprometta perché le cadute ci stanno più cadere e più che ti risollevi" - I12);*
  - **sosta, riflessione, scelta:** *riguarda la metafora della valutazione come "mare calmo" (la valutazione è "un MARE CALMO, nel senso di una progressione lineare" - I5);*
  - **condivisione:** *riguarda la metafora dell'"insegnante che ti prende per mano, che cammina con te"(I4);*
  - **immagine ideale:** *include metafore come "leggerezza", "filo attaccato ad un palloncino", "farfalla" ("L'idea della LEGGEREZZA... è una cosa che vorrei, vorrei che la valutazione avesse l'idea della leggerezza perché a volte l'idea di prova è un'idea "pesante" - I15);*
  - **poliedricità:** *comprende metafore come "petali di rosa", "cristallo", "caleidoscopio" (la valutazione assomiglia "ai PETALI DI UNA ROSA, nel senso che puoi sfogliare i petali del fiore e quindi tutti gli aspetti della valutazione ma riesci ad analizzarli tutti anche nel loro*

*insieme” - I11; “è un CRISTALLO perché è poliedrico, ha tante facce”, qualcosa che mi permetta di scoprire il bambino” -I20; “un CALEIDOSCOPIO che guarda un po' diverse sfaccettature” - I2 e I13)*

- **flessibilità**: include metafore come “porta che si apre”, “scatola piena di bigliettini” (la valutazione è come “UNA SCATOLA PIENA DI BIGLIETTINI, perché è un mondo; è come descrivere un mondo; la valutazione è varia, è diversa, adattabile, è un arcobaleno di cui cogliere le sfumature. Per cercare il bigliettino adatto, bisogna leggerlo, capirlo” – 17)

Il primo gruppo di metafore (valutazione come **processo**) si raffronta bene con il gruppo corrispondente della ricerca di Ghedin, Aquario, Seganfredo (2020). Anche in tale ricerca, infatti, la valutazione è vista come un processo o un percorso, in cui gradualmente si dipanano i suoi vari aspetti. Le metafore evidenziano la “processualità” della valutazione sotto vari punti di vista:

- nella metafora “albero che cresce” il processo è visto come continuo e orientato dall’insegnante, che decide “dove potare” e “dove lasciar crescere” (I16). Tale concetto richiama in parte il concetto di “scaffolder” di Bruner (1996): l’insegnante è quella persona esperta che aiuta la persona meno esperta, ossia il bambino, nello sviluppo del proprio potenziale. È quindi colui che copre la distanza tra il livello effettivo di sviluppo del bambino, formato dalle competenze acquisite e il livello potenziale, costituito dalle competenze che egli può acquisire;
- il “viaggio” richiama l’idea espressa nelle ricerche di Aquario, Ghedin, Seganfredo, (2020) di un processo fatto da “passi in avanti” e da tappe;
- l’idea del “puzzle” vede la valutazione come un quadro che si completa pezzo dopo pezzo; essa è vista quindi come multiprospettica; tale metafora si riaggancia molto bene alla valutazione di processo, ossia quella che “ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti ed al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell’identità personale e promuove l’autovalutazione di ciascuno, in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.” (D.Lgs. 62/2017).

Relativamente alla valutazione come **prestazione**, sono state identificate tre metafore. Esse richiamano delle performances da mettere in atto; anche qui si evidenzia che queste performances sono mediate dall’adulto, che deve supportare il bambino nel processo di

apprendimento. Ritorna pertanto il concetto di *“scaffolder”*, adulto che supporta e orienta lo sviluppo del bambino. Anche in questo caso le varie metafore esprimono aspetti diversi della valutazione:

- il *“vaso”* esprime l’idea di qualcosa *“che è da riempire”*: il vaso può essere più robusto o meno robusto; emerge come in precedenza il ruolo dell’adulto come mediatore che deve riempire il vaso nella giusta maniera, ossia selezionare i giusti strumenti per supportare lo sviluppo del bambino;
- lo *“schema”* rappresenta l’idea che la valutazione sia un passaggio di più step per arrivare a un obiettivo;
- la *“moto”* rappresenta l’idea di miscelare due componenti, insegnante e alunno, ossia di bilanciare la mediazione da parte dell’adulto con le risorse presenti nel bambino; in questo caso viene sottolineato anche il ruolo importante della motivazione, dimensione fondamentale che permette al bambino di avanzare nel processo di apprendimento, attivando il giusto *“sprint”*.

La terza famiglia si riferisce alla valutazione come ***strumento*** ossia come mezzo che orienta la didattica e la risposta ai bisogni del bambino (*“bussola che orienta la didattica”*).

La valutazione può essere vista anche come ***obiettivo*** (ad es. *“arco con le frecce”*), finalità da raggiungere.

È anche una ***fatica*** (ad es. *“montagna”, “pista in salita”*); ciò riprende quanto rilevato nel *par. 5.1* dove, all’interno della famiglia delle culture valutative, la valutazione veniva definita come *“difficile.”* Nella metafora della *“montagna”* emerge la consapevolezza che la valutazione è un processo che richiede aggiustamenti continui; l’insegnante deve essere pertanto in costante formazione. Nella metafora della *“salita”*, viene sottolineato come la valutazione possa essere un processo che si sviluppa a diverse velocità, in cui si possa accelerare e decelerare, alternando momenti di riflessione per fare *“il punto della situazione”* e capire come procedere a momenti in cui inscrivere la valutazione all’interno del processo didattico, per fungerne da catalizzatore.

Per quanto riguarda la necessità di essere continuamente in formazione e aggiornamento, come sostengono Felisatti e Mazzucco (2013 nel manuale *“Insegnanti in ricerca”*, l’insegnante è portato a costruirsi delle abitudini professionali, fondate sulla padronanza dei paradigmi di ricerca e dell’uso di disegni sperimentali al fine di riuscire a selezionare strumenti e metodi efficaci rispetto

agli obiettivi di conoscenza richiesti. Si mette in luce anche l'importanza dell'aggiornamento costante, necessario per diventare *lifelong learners and evaluators*, in una prospettiva di valutazione sostenibile che *“accoglie le esigenze del presente, ma prepara anche gli studenti a capire e a rispondere ai bisogni di apprendimento futuri”* (Boud, 2000). Nell'ottica della valutazione sostenibile viene enfatizzato anche il ruolo degli alunni come protagonisti dell'apprendimento, in grado di riconoscere il proprio livello di conoscenza, sperimentarsi come valutatori, sviluppare tutto ciò nel tempo, essere coinvolti a tutti i livelli (emotivo, relazionale, cognitivo, riflessivo), lavorare fra pari, con compiti autentici, *exemplars* ecc. (Grion, Restiglian, 2020).

Per contro, le altre due famiglie (“leggerezza” e “sosta”) esprimono un concetto per alcuni versi antitetico rispetto a quello della valutazione vista come “fatica”. Infatti, da una parte enfatizzano il fatto che la valutazione permette di aprire uno spazio di riflessione in cui fermarsi (e questo richiama le competenze della *Raccomandazione Quadro del 2018*, in particolare le competenze dell’*“imparare ad imparare”* e del *“costruire pensiero”*, alla cui base c'è proprio la necessità di sostare e riflettere sul proprio operato); dall'altra parte evocano una visione idealizzata della valutazione vista come qualcosa di leggero, ossia che può creare un contesto sereno di azione in cui osservare il bambino in maniere integrata e multiprospettica.

La valutazione come processo poliedrico richiama l'ottica multifocale di Castoldi (2016) e aggiunge un concetto in più rispetto a quanto definito nella ricerca di Ghedin, Aquario, Seganfredo (2020), ossia che la valutazione è flessibile.

A differenza di quanto descritto nella ricerca citata sopra, non è emersa l'idea della valutazione come feedback.

#### 4.6.4. Co-assessment

##### **Didattica inclusiva**

Nella presente “famiglia” sono state raccolte le *quotations* che non riguardano direttamente la valutazione, ma che si ricollegono ad essa rispetto alla modalità di lavoro inclusiva. Esse servono a contestualizzare l'ambiente dove si dispiegano le pratiche collaborative. Dall'analisi emerge la predisposizione dell'ambiente scolastico dell'IC Puos d'Alpago all'inclusione e all'attivazione di strategie didattiche inclusive. Gli insegnanti infatti parlano di:

- didattica cooperativa e lavoro in piccolo gruppo (8/20): *“i bambini lavorano in gruppo”* (I13), *“effettuo spesso lavori di gruppo”* (I18), *“vorrei diventare più brava ad effettuare il lavoro cooperativo”*(I3) , *“i bambini lavorano in gruppo e riescono a cooperare con i propri pari”*(I9);
- inclusione come missione fondamentale del docente, sia verso i colleghi, sia verso gli alunni (3/29): *“partiamo dal fatto che siamo una scuola pubblica e includiamo tutti a 360°”* (I16); *“la nostra missione al di là del lavoro con i bambini è fare inclusione con i docenti”* (I18);
- didattica personalizzata (3/20): *“la valutazione è inclusiva quando è personalizzata”* (I20); ogni bambino ha una metodologia intrinseca di apprendimento quindi mi piace calare la valutazione sul bambino...e in questo anche migliorare” (I16).

Tali affermazioni si agganciano sia alla concezione di didattica differenziata di Tomlison (2006), la quale prevede un insieme di metodologie, tecniche e strategie personalizzate e tarate sul singolo alunno, sia ai modelli di didattica cooperativa, secondo i principi di indipendenza positiva e arricchimento reciproco, delineati nel paragrafo 2.1.

### ***Ethos della collaborazione***

Molti hanno sottolineato la difficoltà della collaborazione in periodo pandemico (5/20), ribadendo l'importanza e la necessità degli incontri in presenza per favorire il confronto. In ogni caso, tutti gli insegnanti sostengono la bontà e la necessità di collaborazione, in particolare:

- 8/20 sottolineano la necessità di un confronto costante in merito alla valutazione con il team docenti (*“uno da solo non va da nessuna parte”*- I16; *“la forza nasce dalla condivisione nel team”*-I15);
- 8/20 rilevano che la collaborazione nella valutazione migliora il clima di classe (*“alleggerisce il clima”*-I7, *migliora parecchio il clima di classe”*I4, *“con la collaborazione la classe è più serena”*-I6, *“sicuramente ha effetti sul clima emotivo della classe”*-I20);
- 2/20 sottolineano che la collaborazione nella valutazione produce di per sé un ulteriore aumento della collaborazione stessa (*“aumenta lo spirito di collaborazione”*- I15, *“aumenta la collaborazione di gruppo”*-I11);
- 3/20 evidenziano che, per favorire la collaborazione, è necessario che i docenti si sentano un team (*“e questo è possibile solo se siamo inseriti in un gruppo docenti come questo che*



*collabora”- I8, “ora siamo una famiglia”-I18, “questa cosa funziona perché noi ci consideriamo un team”-I16).*

Un insegnante sottolinea come la collaborazione produca cambiamenti positivi e come collaborare sia più produttivo.

Un altro insegnante sostiene che non tutti i contesti classe sono inclusivi, a differenza di quello esaminato nel presente studio (*“non è che sempre il contesto docenti sia inclusivo”- I18).*

Un ostacolo tende ad essere da una parte il fatto di avere poche compresenze, dall'altra, la “chiusura” degli insegnanti nella ristretta squadra della loro classe, a seguito del periodo pandemico.

Questi studi confermano i risultati già illustrati nelle precedenti ricerche. In particolare modo:

- la collaborazione è utile e quindi è vista positivamente dagli insegnanti. Questo conferma quanto riportato nelle ricerche di Ghedin, 2009, Ghedin, Aquario, Di Masi 2013, 2016 Ghedin, Aquario, 2016, Aquario, Ghedin, Aquario, 2020, in cui la co-valutazione viene considerata in maniera molto positiva dagli insegnanti;
- la collaborazione migliora il clima di classe. Questo risultato si correla ad un miglioramento delle capacità sociali e comunicative (Topping, 2013);
- la collaborazione produce un aumento della collaborazione stessa; in particolare la ricerca di Ghedin & Aquario 2016 evidenzia l'importanza tra gli insegnanti di divenire esperti delle dinamiche collaborative.

Rispetto alle barriere alla collaborazione, l'ostacolo principale è rappresentato dal poco spazio dedicato agli incontri in presenza per favorire la collaborazione, mentre gli incontri on-line sono visti come poco produttivi. Questo conferma il fatto che la mancanza di spazi e di tempi può essere un fattore limitante (Ghedin *et al.*, 2016, Ghedin, Aquario 2016; Ghedin e Aquario, 2020). La riduzione della collaborazione viene attribuita in gran parte al fatto che c'è stato il COVID il quale ha impedito gli incontri in presenza. Non vengono invece messi in evidenza fattori come il turn-over e la percezione del ruolo dell'insegnante di sostegno come esclusivamente dedicato all'alunno con disabilità: ciò deriva infatti da una parte da un contesto relativamente stabile rispetto al corpo docente, caratterizzato da una parte da un basso turn-over, dall'altra da una buona cooperazione tra insegnanti curricolari e di sostegno.

## **Pratiche della collaborazione**

A livello didattico generale è emerso che i docenti:

- 17/20 sostengono di collaborare molto soprattutto in merito alle pratiche di valutazione e agli strumenti di valutazione, oltre che alle osservazioni tratte dall'ordinaria didattica (*"condividiamo molto; ad esempio, la mia collega usa tanti strumenti e ha molta immaginazione quindi io cerco di prendere molto da lei"*- (16); *di solito discutiamo tanto sulla valutazione, soprattutto ora* (13); *"in tempi pre-covid... lavoravamo molto su un programma personalizzato e quindi anche sulla valutazione personalizzata"*-116; *"si concordavano anche le pratiche valutative quadrimestrali"* - 111; *"abbiamo anche strutturato un percorso di valutazione comune che inserisse matematica e italiano"* 13; *"soprattutto ora con la riforma che include la valutazione, ci siamo tanto confrontate in merito"* - 17);
- Il confronto avviene soprattutto nelle ore di compresenza e nei momenti informali, ed in particolare tra il team docente della classe (anche se prima del COVID esistevano dei gruppi di confronto); viene attuato anche il *co-teaching* con l'insegnante di sostegno (12/20);
- 3/20 sostengono di collaborare maggiormente assieme allo specifico gruppo docente di classe, invece che con l'intero team docente (*"noi siamo un pò chiuse nella nostra classe, condivido con la mia collega ciò che faccio"* - 14); uno di loro riferisce anche di sentirsi libero nella scelta della metodologia da adottare (*"sulla valutazione mi sento abbastanza libero"* - 12);
- rispetto al focus della condivisione delle pratiche valutative, 3/20, sostengono che si condividono soprattutto le osservazioni rispetto al percorso dei bambini; in qualche caso è successo che si istituissero percorsi valutativi comuni tra discipline;
- 2/20 sostengono che i mezzi informatici sono di aiuto nella condivisione di informazioni *"anche whatsapp ci aiuta nella condivisione delle informazioni"* 18);

Riassumendo, nel contesto pratico, gli insegnanti sostengono di collaborare in misura significativa: in particolare la collaborazione viene instaurata tra il corpo docente curricolare e in molti casi tra docente curricolare e docente di sostegno; Ghedin, Aquario & Seganfredo (2020) mostrano nel loro studio dati simili, sottolineando al contempo la necessità di attribuire al docente di sostegno un ruolo attivo nella gestione della classe (Ghedin et al., 2013). A differenza della ricerca di Ghedin, Aquario e Seganfredo (2020), nel presente studio viene riconosciuta in misura maggiore

la possibilità di coinvolgere gli studenti nelle pratiche valutative in particolare mediante il feedback tra pari e la valutazione partecipata (v. par. 5.2).

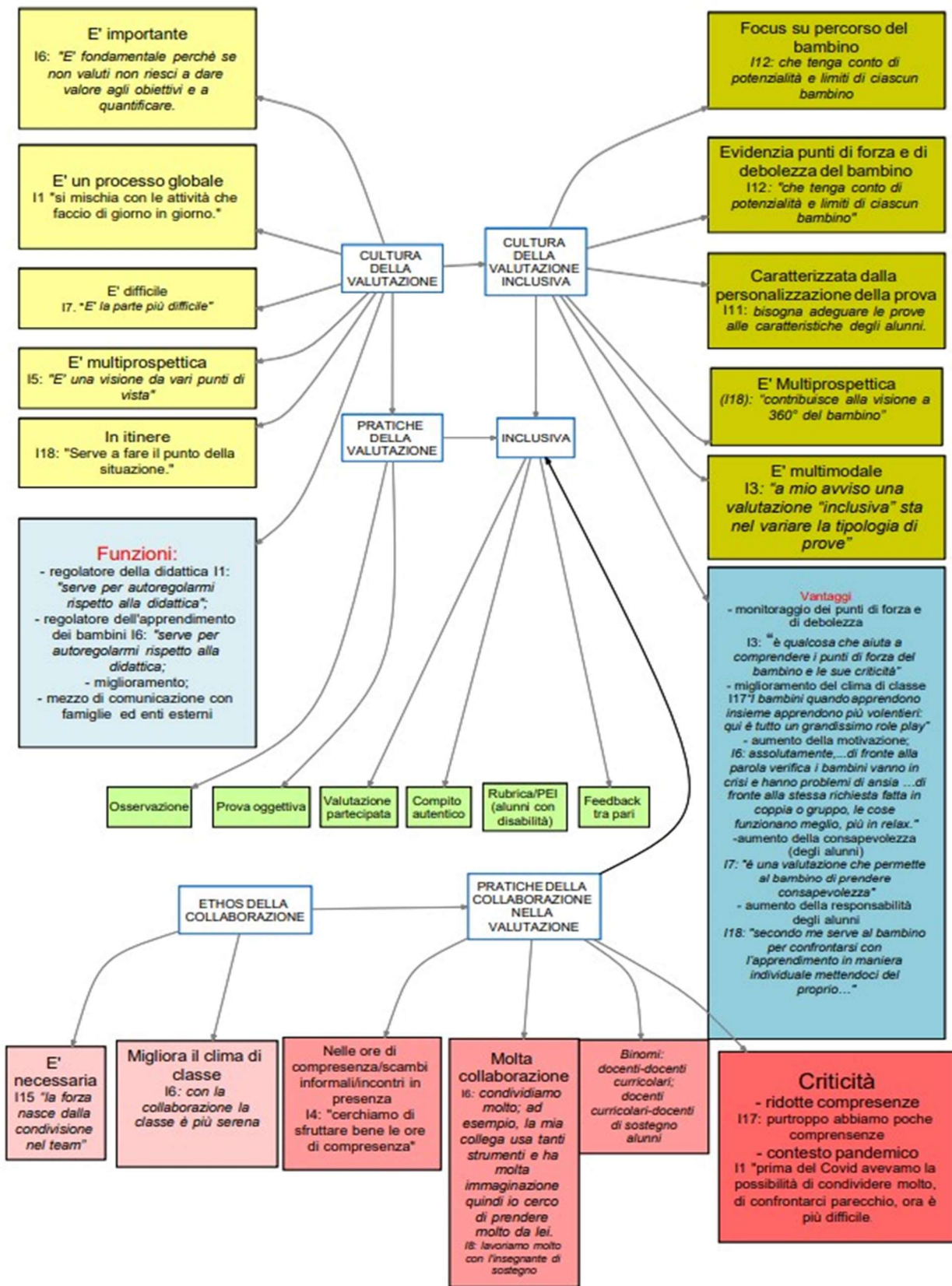


Figura 1: network delle concezioni della valutazione degli insegnanti nel presente studio

## Conclusioni

Lo studio qui presentato conferma quanto si evince da altri studi ossia che la valutazione rappresenta un momento fondamentale del processo didattico. Essa è definita come parte integrante della didattica, che richiede una visione multiprospettica degli alunni.

Sono emerse interessanti considerazioni rispetto agli scopi preminenti della valutazione, vista soprattutto come un momento di “feedback” rispetto all’attività del docente e dell’alunno; sono state inoltre rilevate alcune idee-chiave diffuse tra gli insegnanti che orientano le prassi valutative; tra queste, la maggiore importanza attribuita alla valutazione qualitativa rispetto a quella quantitativa, l’esigenza di una maggior focalizzazione sul percorso individuale dell’alunno più che sulla prestazione, e la necessità di valorizzare l’alunno più che etichettarlo, segnalandone i punti di forza e di debolezza.

È emerso il progressivo diffondersi di un orientamento rivolto alla valutazione inclusiva, anche se ancora l’applicazione di tale approccio trova alcuni ostacoli legati principalmente alla mancanza di tempo, alle poche compresenze, e al fatto che è necessario fornire obbligatoriamente valutazioni istituzionali oggettive con precise scadenze.

Nonostante le limitazioni pratiche, tuttavia, tutti gli insegnanti hanno comunque dimostrato di possedere una “cultura” inclusiva, rivolta all’accoglienza e all’inclusione di tutti gli alunni. La maggior parte ha anche mostrato motivazione nello sperimentare nuove pratiche di valutazione inclusiva o nell’implementare quelle già in atto. Nella maggioranza dei casi inoltre non sono emerse particolari resistenze nell’applicazione di pratiche inclusive: anzi, gli insegnanti dimostrano una certa propensione nel voler sperimentare pratiche di stampo inclusivo, utilizzando la valutazione a scopo formativo, “per” l’apprendimento e rendendo gli studenti partecipi del processo valutativo; in particolare, alcuni riconoscono il valore di applicare pratiche come ad esempio l’autovalutazione affinché gli alunni possano rendersi consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza. Un cospicuo numero di insegnanti non ha manifestato la necessità di sperimentare altre metodiche, ma si è comunque mostrato disposto ad implementare le metodiche già in uso.

Tra le pratiche valutative maggiormente sostenibili nel contesto dell’attuale organizzazione scolastica vi è innanzitutto l’osservazione, riconosciuta come strumento principe della valutazione, considerata inclusiva poiché applicabile trasversalmente nei confronti di tutti i bambini, focalizzata

sul percorso individuale degli stessi invece che sulla prestazione, quindi formativa. Tra le metodologie iscritte nelle pratiche inclusive, la totalità degli insegnanti utilizza le prove facilitate o graduate, nell'ottica di una valutazione differenziata, ma diverse insegnanti hanno già iniziato ad applicare anche altre metodiche ed in particolare in misura consistente la valutazione mediante compito autentico e la valutazione all'interno del lavoro di gruppo a coppie con feedback tra pari; ancora poco spazio viene dato all'autovalutazione. La criticità per ora rimane il fatto che tali metodologie concorrono ancora solo in parte alla formulazione del giudizio finale, ma vengono utilizzate appunto per funzione formativa e per la valorizzazione dell'alunno.

Non emergono ad ora idee in merito a miglioramenti dell'organizzazione scolastica che possano facilitare la diffusione di pratiche inclusive; essa appare caratterizzata da un tempo scuola ridotto che preclude la possibilità di effettuare tutte le sperimentazioni che si desidererebbero, e dalle scadenze legate alla valutazione istituzionale.

Rispetto alla componente collaborativa, essa si configura come uno strumento fondamentale della pratica didattica quotidiana, ostacolata anch'essa da alcuni fattori quali la scarsità di tempo (cui si sono aggiunte negli ultimi due anni le regole di contenimento dell'emergenza pandemica, che hanno permesso un minore confronto in generale e comunque minore nella modalità in presenza). È emerso inoltre che il confronto in presenza è migliore rispetto a quello che avviene in forma telematica, e che è fondamentale anche il confronto che avviene nei momenti informali (ad esempio durante il cambio d'ora o nei momenti di pausa all'interno delle riunioni in presenza), ossia in momenti che esulano dagli incontri istituzionali.

Infine, in merito al metodo di conduzione dello studio, si può affermare che il sistema della *metafora* ha rappresentato uno strumento "potente" per favorire una visione più chiara del pensiero degli insegnanti; essa, infatti, ha offerto ad essi la possibilità di un momento riflessivo in cui hanno potuto esprimere in maniera concreta, creativa e immediata il proprio pensiero sulla valutazione. Nella professione del docente, per natura libera nella selezione delle metodologie di insegnamento e valutazione, dare spazio alle metafore ha un ruolo basilare per favorire il processo riflessivo.

L'intervista ha avuto anche la funzione di favorire l'espressione di una componente riflessiva e relazionale, che rappresenta una dimensione indispensabile e preminente, forse preponderante, della valutazione. Concludendo, si è rilevata l'importanza di effettuare studi sulle "culture"

valutative degli insegnanti: è infatti fondamentale che le prassi scolastiche siano supportate a monte da una filosofia di pensiero.

## BIBLIOGRAFIA

Aguirre, J., & Speer, N. M. (2000). Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice. In: *Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 327 e 356.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge

Ainscow, M., Barrs D. e Martin J. (1998), Taking school improvement into the classroom. In: *Improving Schools*, 1(3), pp. 43-48.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Making Education for All inclusive*. Prospects, 38, 15-34.

Andrade, H., Bennet, R.E., Cizek, G.J. (2019). *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. London: Routledge. Retrieved 10/05/22, from [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).

Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari.

Aquario, D., Ghedin, E. & Seganfreddo, J. (2020). *Per una co-valutazione inclusiva: una ricerca sulle culture valutative dei docenti in servizio*. pp. 431-452

ARG (2002). *Assessment for learning: 10 principles: research-based principles to guide classroom practice*. Assessment Reform Group.

Arter, J. (2009). *Classroom Assessment for Student Learning (CASL). Perspective on the JCSEE student evaluation standards*. Paper presented at AERA 2009.

Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, J. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill.

Bichelmeyer, B. (2000). *Interactivism: Change, sensory-emotional intelligence and intentionality in being and learning*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.

Black, P., Wiliam, D., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006). Developing a theory of formative assessment. *Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 7-74.

Black, P. & Wiliam, D. (2009), Developing the theory of formative assessment. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5-31.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment. Rethinking assessment for the learning society. In: *Studies in continuing education*, 22 (2), 151-167.
- Broadfoot, P., Dougherty, R., Gardner, J. & Gordon, S. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice* Assessment for Learning. Assessment Reform Group.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Ecology of human development*. Harvard: Harvard University Press. (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano* (1986). Bologna: Il Mulino.
- Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. In: *Assessment in Education*, 11 (3).
- Brown, G.T.L., Kennedy K.J., Ping K. F., Jaqueline K.S.C. & Yu W.M. (2009). Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. London: Routledge.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando: dal cooperative learning alla comunità di ricerca*. Roma: Carocci editore.
- Caldin, R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola: percorsi di ricerca e nuove questioni. In: *Studium Educationis*, 2(3), pp.85-99.
- Caldin, R., Cinotti A., Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta "specialistica" alla risposta "ordinaria". In: *Italian Journal of Educational Research (Giornale Italiano della Ricerca Educativa)*, n. 11 23/10/2014.
- Calenda, M. & Milito, F. (2020). L'attualità degli studi degli studi docimologici. In: *Italian Journal of Educational Research (Giornale Italiano della Ricerca Educativa)*. Lecce: Pensa Multimedia. Retrieved April, 12, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it>
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erikson.
- Canevaro, A. (2013a). Lessico. Pedagogia speciale. In: *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), pp.181-184.
- Canevaro, A. (2013b). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erikson.



- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment of learning. In: *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*, 12(1), pp. 39-54.
- Cast (2011), Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. (trad. it Savia G., Mulé P. & Castoldi M. (2012), *Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA), versione 2.0*).
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi M., Cattaneo, P., Peroni, F. (2006). *Valutare le competenze. Certificare le competenze. Dossier*. Retrieved: 17 April 2022, from [www.pdf4pro.com](http://www.pdf4pro.com).
- Chapman, C., King, R. (2012, 2nd edition). *Differentiated Assessment Strategies: one tool doesn't fit all*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Chappuis, J. (2009). The best value in formative assessment. In: *Educational Leadership*, 65(4).
- Coggi, C, Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Conderman G., Hedin L. (2012). Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching. In: *Teaching Exceptional Children*, 44(4), pp. 18-27.
- Condie, R., Livingston, K. & Seagraves, L. (2005). *Quality in Evaluation of the assessment for learning programme: final report*. Glasgow: University of Strathclyde Education Centre.
- Cramerotti, S. & Ianes, D. (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erikson.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Delandshere, J. (2002). Assessment as inquiry. In: *Teachers College Record* 104(7), pp. 1461-1484.
- Delanshere, G., & Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics. A case of assessment paralysis. In: *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(3), pp. 216 e 240.
- Dewey, J. (1917). *Democrazia e educazione. Un'introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia (Edizione 2018).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Domenici G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Dovigo F. (2004). *Abitare la salute. Rappresentazioni e parole della cura*. Milano: Franco Angeli.

- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In: Booth T., Ainscow, M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- Simon, M., Tierney, R., & Forgette-Giroux, R. (2008). *Grading in a standards-based educational system: a secondary school teacher account*. Retrieved: 12 April 2022, from [www.mea.uottawa.ca/documents](http://www.mea.uottawa.ca/documents).
- Elliott, J. (2013). Dynamic assessment in educational settings: realising potential. In: *Educational Review*, 55(1), pp. 15-32.
- Engel G.L. (1977). The need for a new medical model. A challenge for biomedicine. In: *Science*, 196:129-136.
- Felisatti, E., Mazzucco C. (2013). *Insegnanti in ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: the learning propensity assessment device theory. Instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E. (1995). *Non accettarmi come sono*. Milano: RCS.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H. & Rand, Y. (2008). *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Erikson.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H. & Rand, Y. (2013). *LPAD: Learning Propensity Assessment Device. Batteria per la valutazione dinamica della propensione all'apprendimento di Reuven Feuerstein*. Trento: Erikson (ed. or. 1979).
- Foresti, M. (2013). La partecipazione in ambito valutativo: mito o realtà? Teoria e pratica degli approcci partecipati in valutazione. In: *Rassegna italiana di Valutazione*, VII(25), pp. 45-70.
- Florez, M.T., Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. Berkshire CfBT Education Trust Reading.
- Friend, M. (2014). *Co-teaching: Strategies to Improve Student Outcomes*. Dude Publishing: Portchester.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A., Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Galliani, L. (2014) (a cura di). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (Ed.) (2017). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Milano: La Scuola.

- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Ghedin, E. (2010). Co-teaching: a practice to improve inclusive education. *SIRD, Società Italiana di Ricerca Didattica*, dicembre 2013, pp. 157-175.
- Ghedin, E. (2013). Challenges and opportunities for inclusive education: the co-teaching practice. In: *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), pp. 115-132.
- Ghedin, E., Aquario, D., Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. In: *Giornale italiano della ricerca educativa*, 11, pp.157-175.
- Ghedin, E., Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. In: *Italian Journal of Special Education for Inclusion (Rivista ufficiale della società italiana di Pedagogia Speciale SI.Pe.S.)*, IV (1), pp. 165-180.
- Ghedin, E., Aquario, D., Di Masi, D. & Caprara G. (2018). *Quale collaborazione a scuola? Le prospettive dei docenti sul co-teaching*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ghedin, E., Aquario, D. (2020). Collaborative Teaching in Mainstream Schools: Research with General Education and Support Teachers. In: *International Journal of Whole Schooling*, 16(2) pp. 1-34.
- Glatthorn, A.A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*. Larchmont, NY: Eye on Education. Retrieved 22/04/22, from [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).
- Goodenough, W. H. (1990). Evolution of the human capacity for beliefs. In: *American Anthropologist*, 93, pp. 597-612.
- Gregory, A. (2000). Problematizing participation: a critical review of approaches to participation in evaluation theory. In: *Evaluation* 6(2), pp. 179-199.
- Grion, V, Aquario, D., Restiglian, E. (2017). *Valutare. Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Padova: Cleup.
- Grion, V., Serbati, A., Tino C. (2018). Verso una valutazione sostenibile all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. In: *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Grion, V. & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion, V., Serbati, A., Felisatti, E. & Li, L. (2019). Peer feedback and technology -enhanced assessment as critical issues to foster student learning. In: *Italian Journal of Educational Research*, Numero speciale maggio 2019, 9-14.

- Grion, V. & Restiglian, E. (Eds). (2020). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.
- Guba, G., Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hayward, L. & Spencer, E. (2010). The complexity of change: formative assessment in Scotland. In: *Curriculum Journal*, 21(2), pp. 167-177.
- Harlen, W. and James, M., (1997), Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), pp. 365-379.
- Harris, L.R. & Brown, G.T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer and self-assessment to improve student learning: case studies into teachers' implementation. In: *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.
- lanes, D., Cramerotti, S. (Eds). (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erikson.
- James, M. (2017). (Re)viewing assessment: changing lenses to refocus on learning. In: *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, July 2017. Retrieved: 31/03/22, from [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).
- James, M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P. Fox, A., et al. (2006). *Learning How to Learn: tools for schools*. London: Routledge.
- Kellard, K., Costello, M., Godfrey D., Griffiths E. & Rees C. (2008). *Evaluation of the developing thinking and assessment for learning development programme*. Welsh Assembly Government.
- Kesen, A. (2013). What lies beneath teacher beliefs? A study on metaphoric perceptions. In: *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), pp. 1491.
- Ketterlin-Geller L.R. (2005). Knowing what all students know: procedures for developing Universal Design for assessment. In: *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4, 2, pp.1-23.
- Kim, M. (2009). The impact of an elaborated assessee's role in peer assessment. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 105-114.
- King, M.B., Schroeder, J., Chawszczewski, D. (2001). Authentic assessment and student performance in inclusive schools. In: *Research Institute on Secondary Education Reform for youth and Disabilities (RISER) Brief*, 5, pp.1-15.
- Kirton, A., Hallam, S., Pfeffers, J., Robertson, P. & Stobart, G. (2007). Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools. In: *British Educational Research Journal*, 33, 4, pp. 605-627.

- Kyriazopoulou, M. e Weber, H. (Eds.) (2009), *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica: per una scuola inclusiva in Europa*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.
- Looney, A., Cumming, J., Van Der Kleij, F. & Karen, H. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teachers assessment identity. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), pp 442-467
- Martinez, M. A., Sauleda, N. & Huber, G.L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. In: *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 965-977.
- Mason L., Rubino F. (2010). *Eplorando la percezione della valutazione in un campione di studenti e insegnanti delle scuole secondarie trentine. Rapporto tecnico*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Nota prot. n. 4274. Retrieved: 22/04/22, from [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).
- Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione delle pratiche formative. Metodi, dispositivi, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Murawski, W.W. (2003). *Co-teaching in the inclusive classroom: working together to help all your students find success (grades 6-12)*. Medina, WA: Institute for Educational Development
- Oakley, P. (1991). *Projects with people*. Geneva: International Labour Organisation.
- Nevin, A., Villa, R., & Thousand, J. (2009). *A Guide to Co-Teaching with Paraeducators Practical Tips for K-12 Educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Nicol, D. (2014). Guiding principles for peer review: Unlocking learners' evaluative skills. In: Kreber C., Anderson N., Entwistle & J. Mc Arthur (Eds). *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 197-224). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nicol, D., Serbati, A. & Tracchi, M. (2019). Competence development and portfolios: promoting reflection through peer review. In: *The All-Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11 (2), 1-3.
- Parsons, B. (2002). *Evaluative inquiry: using evaluation to promote student success*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-Focused Evaluation*. Sage Publication, Thousand Oaks.
- Patton, M. Q. (1988a). Reports on topic areas: The evaluator's responsibility for utilization. In: *Evaluation Practice*, 9(2), 5-24.

- Patton, M. Q. (1988b). How primary is your identity as an evaluator? In: *Evaluation Practice*, 9(2), 87-92.
- Patton, M. Q. (1997). Discovering Process Use. In: *Evaluation*, 4(2), 225-233.
- Patton, M. Q. (2012). *Identifying the Intended User(s) and Use(s) of an Evaluation. Evaluation Guidelines*. IDRC Evaluation.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997) *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Peck, C.A., Donaldson, J. e Pezzoli, M. (1990). Some benefits non-handicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. In: *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(4), pp. 23-35. (Trad. It. *I benefici dell'integrazione scolastica vissuti dai compagni di classe, Insegnare all'handicappato*, 7(1), 1992, pp. 41-54)
- Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e post-modernità*. Roma: LAS, pp. 165.
- Perry, C., Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: reflecting on change for teacher educators. In: *Reflective Practice*, 2 (1), pp. 41-52.
- Rebien, C.C. (1996). Participatory evaluation of development assistance: dealing with power and facilitative learning. In: *Evaluation*, 2, 2, pp. 151-172.
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. Unpublished doctoral thesis. Universidad de Barcelona.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: a qualitative study. In: *Teaching and Teacher Education*, 27(2), pp. 472-482
- Rytivaara A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. In: *International Journal of Educational Research*, 53, 182-191
- Sadler, D.R. (1998). Formative assessment: revisiting the theory. In: *Tandfonline*, 28 Jul 2006. Retrieved 21/04/22, from [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com).
- Santi, M. & Ghedin, E. (2014). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un repertorio multidimensionale. In: *Giornale italiano della ricerca educativa*, V, pp. 99-111.
- Santi, M., Zorzi, E. (2015). The Improvisation Between Method and Attitude: Didactic Potential for Education Today and Tomorrow. In: *Itinera*, N. 10, 2015. Pagina 351

- Serbati, A., Grion, V. (2019). IMPROVe: six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. In: *Open Journal per la formazione in rete*. 19 (3), pp. 89-105. Retrieved: 25/04/2022, from [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).
- Scriven, M. (1987). *Theory and practice of evaluation*. Auckland: Edge Press and Sage.
- Sharan, S., Sharan Y. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erikson.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Simon, M., Tierney, R., & Forgette-Giroux, R. (2008). *Grading in a standards-based educational system: a secondary school teacher account*. Retrieved: 15 May 2022, from [www.mea.uottawa.ca/documents](http://www.mea.uottawa.ca/documents).
- Slavin, E. (1987). Cooperative Learning and the Cooperative School. In: *Educational Leadership*, 45, pp. 7-13.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Pubns.
- Stiggins, R., Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes. In: *Journal of Staff Development*, 27(1), pp. 10-14.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to Assessment for Learning: a path to success in Standards – Based schools. In: *The Phi Delta Kappan*, 87(4), pp. 324-328
- Swaffield, S. (2008). *Unlocking Assessment. Understanding for Reflection and Application*. Milano: Hoepli.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. In: *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*. November 2011. Retrieved 28/03/22, from [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).
- The Center for Universal Design (1997a). *The principles of Universal Design, version 2.0*. Raleigh: North Carolina State University.
- Thompson, S.J., Thurlow, M.L. (2002). *Universal Design assessments: better tests for everyone!* Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere alla promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Tinto, V., Goodsell-Love, A. & Russo P. (1994). *Building community*. Fall: Liberal Education.
- Tomlison, C.A., Moon T. (2013a). Differentiation in Classroom Assessment. In Mc Millan J. H. (a cura di). *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*, pp. 415-430. Los Angeles: Sage.
- Topping, K. (2010). Peers as source of formative assessment. In H.L. Andrade & G.J. Cizek. (Eds). *Handbook of formative assessment*. (pp. 61-74). New York: Routledge.

- Topping, K.J. (2013). Peers as a source of formative assessment. J. H. McMillan (Ed.). *Sage Handbook of research on classroom assessment* (pp. 395-412). Los Angeles: Sage.
- Topping, K.J. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. In: *Interdisciplinary Education and Psychology*, 6 October 2017.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer.
- Tzuriel, D. (2004). *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*. Trento: Erickson.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*. Salamanca: UNESCO.
- Vanini, P. (1999b). I concetti chiave dell'educazione cognitiva: la mediazione. In: *Innovazione Educativa*, 6, pp. 18-21.
- Vanini, P. (2003). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile: l'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*. Brescia: Vannini Editrice.
- Varisco, B. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.
- Vygotskij, L.S. (1976). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Wheeler, R. & Ryan, FL (1980). Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities. In: *Journal of Educational Psychology*, 65(3), 402-407
- WHO (2007). *International Classification of Functioning*. Geneva: WHO.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (2012). 7 keys to effective feedback. In *Educational Leadership*, 70(1), pp. 11-16.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2007). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- William, D. (2011b). What is assessment for learning. In: *Studies in Educational Evaluation*, 37, pp. 3-14.



William, D., Lee, C., Harrison C. & Black P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement". In: *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 11, 1, pp. 49-65.

Willis, J. (2008). Assessment for learning: a socio-cultural approach. In: *Proceedings of the AARE 2008 International Education Research Conference (Brisbane 30/11-4/12 2008 - Conference of the Australian Association for Research in Education)*.

Wolf, D., Bixby, J., Glenn, H., & Gardner, H. (1991). To use their minds well: investigation new forms of students' assessment. In: *Review of Research in Education*, 17, 31 e 74.

Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: assessing and grading in the differentiated classroom*. Stenhouse: Portland.

Xu, Y., & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: a narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. In: *TESOL Quarterly*, 43(3), 493 e 513.

Zukoski, A., Luluquisen, M. (2002). Participatory evaluation. What is it? Why do it? What are the challenges?". In: *Policy & Practice*, 5, pp 1-6

### **Riferimenti normativi**

Circolare Ministeriale 10 novembre 2005, n.84, "*Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione*" (Prot. 10328, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici). Retrieved: 12 April 2022, from [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, "*Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)*" (Prot. 561, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici). Retrieved: 12 April 2022, from [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).

Costituzione della Repubblica Italiana (Pubblicata nella G. U. 27 dicembre 1947, n. 298).

Decreto del presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, "*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*" (Pubblicato nella G.U. 10 agosto 1999, n.186).

Decreto del presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, "*Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.*" (Pubblicato nella G.U. 19 agosto 2009, n.191). Retrieved: 13 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, *“Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.”* (Pubblicato nella G.U. del 19-05-1994, n.115).

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 *“Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.”* (Pubblicato nella G.U. del 19 maggio 1994, n. 115 - Suppl. Ordinario n. 79). Retrieved: 15 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Decreto Ministeriale 19 luglio 1999, n. 179 *“Sperimentazione dell’Autonomia Scolastica – A.S. 1999-2000”* (Pubblicato nella G.U. 2 agosto 1999, n. 179).

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *“Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.”* (Pubblicato nella G. U. 2 marzo 2004, n. 51 - Suppl. Ord. n. 31). Retrieved: 11 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *“Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.”* (Pubblicato nella G.U. 16 maggio 2017, n.112 - Suppl. Ordinario n. 23). Retrieved: 13 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139 *“Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione, ai sensi dell’articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.”* (Pubblicato nella G.U. 31 agosto 2007, n.202). Retrieved: 11 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Decreto Ministeriale 27 gennaio 2010 n. 9 *“Adozione del modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell’assolvimento dell’obbligo di istruzione.”* (Pubblicato nella G.U. 25 giugno 2010, n.146). Retrieved: 15 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Direttiva MIUR 27 dicembre 2012 *“Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”*. Retrieved: 10 April 2022, from [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *“Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.”* (Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 18 ottobre 2010, n.244).

Legge 4 agosto 1977, n. 517 *“Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico.”* (Pubblicata nella G.U. 18 agosto 1977, n.224). Retrieved: 04 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 *“Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.”* (Pubblicato nella G.U. 17 febbraio 1992, n. 39 - Suppl. Ordinario n. 30). Retrieved: 04 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Legge 10 febbraio 2000, n. 30. *“Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione.”* (Pubblicata nella G.U. 23 febbraio 2000, n. 44).

Legge 13 luglio 2015, n. 107 *“Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.”* (Pubblicato nella G.U. 15 luglio 2015, n.162 del 15-07-2015). Retrieved: 17 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62 *“Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.”* (Pubblicato nella G.U. 16 maggio 2017, n.112 - Suppl. Ordinario n. 23). Retrieved: 20 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96 *“Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».”*(Pubblicato nella G.U. 28 agosto 2019, n.201). Retrieved: 21 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Legge 6 giugno 2020, n. 41 *“Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato.”* (Pubblicato nella G.U. del 6 giugno 2020, n.143). Retrieved: 04 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Legge 3 marzo 2009, n. 18 *“Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.”* (Pubblicata nella G.U. 14 marzo 2009).

Decreto-legge 26 novembre 2021, n. 172 *“Misure urgenti per il contenimento dell'epidemia da COVID-19 e per lo svolgimento in sicurezza delle attività economiche e sociali.”* (Pubblicato nella G.U. del 276 novembre 2021, n.282). Retrieved: 04 April 2022, from [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it).

Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 *“Competenze chiave per l'apprendimento permanente”* (Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 18 dicembre 2006, n.962). Retrieved: 04 April 2022, from [www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu).

Raccomandazione del consiglio 2018 del 22 maggio 2018 *“Competenze chiave per l’apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE)”* (Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea 22 maggio 2018, n.189). Retrieved: 04 April 2022, from [www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu).

Sentenza Costituzionale del 3 giugno 1987, n. 215 *“Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale”* (Pubblicata nella G.U. 17 giugno 1987, n.25). Retrieved: 04 April 2022, from [www.cortecostituzionale.it](http://www.cortecostituzionale.it).

### **Documentazione scolastica**

IC- Puos d’Alpago (2019). *PTOF Piano triennale dell’Offerta Formativa 2019-2022*. Retrieved: 12 May 2022, from [www.compensivopuos.it](http://www.compensivopuos.it).

## Ringraziamenti

Al termine di questo intenso e ricco percorso di studi, vorrei ringraziare le persone che hanno contribuito al raggiungimento di tale importante traguardo.

Ringrazio innanzitutto chi mi ha a lungo accompagnato nell'esperienza universitaria, esperienza nella quale ho avuto la fortuna di incontrare molte persone valide, sensibili e appassionate del proprio lavoro. In primis, esprimo una profonda gratitudine al Prof. Pietro Tonegato che, oltre ad essersi dimostrato estremamente puntuale e professionale nel rispondere alle necessità degli studenti, ha trasmesso, con il suo esempio, forti motivazione e passione in noi futuri docenti. Ringrazio inoltre le tutor, Prof.sse Claudia Boldrin e Mariacristina Calogero per averci seguito con altrettanta puntualità.

Ringrazio le insegnanti Claudia, Lucia, Gisella e Diletta per avermi guidato nell'esperienza di tirocinio diretto all'interno dell'Istituto Comprensivo IC3 Belluno, dimostrandosi fonte di preziosi consigli per la costruzione della mia identità di insegnante. Ringrazio altresì la Dirigente e la vicaria, ins. Anna Buttignon per avermi accolto nell'Istituto.

Ringrazio la Prof.ssa Debora Aquario, relatrice della presente tesi, che si è dimostrata sempre attenta, disponibile, propensa a darmi fiducia e a fornirmi puntuali consigli per la realizzazione dell'elaborato.

Ringrazio la Dirigente e la prof.ssa Katia Barattin dell'Istituto Comprensivo Puos d'Alpago, così come gli insegnanti che si sono resi disponibili per le interviste, per avermi permesso di addentrarmi nel tema delle culture valutative dei docenti.

Ringrazio i colleghi del corso, per la solidarietà e le amicizie che si sono create, nel vero spirito di un "gruppo classe".

Ringrazio i miei genitori, Renzo e Lucia e mia zia Loretta per aver condiviso saggi consigli, per avermi esortato a "non mollare mai" e a credere in quello che facevo.

Ringrazio infine mio marito Mauro per la pazienza e l'ascolto dimostrati anche nei momenti più impegnativi del corso.



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

Relazione finale di Tirocinio del 5° anno  
del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria

**Una montagna di risorse.**  
Percorso sulla definizione e l'utilizzo delle risorse nella storia del  
nostro territorio, con approfondimento su ferro, pietra e legno

Tutor coordinatore: Dott. Pietro Tonegato

Tutor organizzatore: Dott.ssa Mariacristina Calogero

Studentessa: Clara Andrich  
Matricola:1171628

Anno accademico: 2021/2022



INTRODUZIONE	5
1. OSSERVAZIONE DEL CONTESTO CLASSE	8
1.1 L'Istituto scolastico e il Plesso, dati essenziali	8
1.2 La classe: insegnanti, alunni, processi di insegnamento e apprendimento in ottica inclusiva	10
1.3 Modalità e strumenti dell'osservazione	11
1.4 Analisi del contesto in relazione allo sviluppo dell'idea progettuale e dell'intervento didattico	12
2. L'INTERVENTO DIDATTICO	15
2.1 Elementi essenziali di ordine pedagogico, didattico, disciplinare, normativo alla base dell'intervento didattico	15
2.2 Conduzione dell'intervento in ottica inclusiva	24
2.3 Narrazione degli interventi	24
2.4 Valutazione del percorso didattico	32
2.5 Risultati della valutazione espressi mediante la rubrica	35
3. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE	39
3.1 Il feedback della tutor mentore del tirocinante e degli alunni	39
3.2 Riflessione in merito alla valutazione di punti di forza, criticità, opportunità e rischi del project work, ispirata all'analisi SWOT.	41
3.3 Riflessione in merito alla didattica inclusiva	43
3.4 Riflessione in merito alle competenze professionali acquisite nell'esperienza di tirocinio	45
CONCLUSIONI	49





## Introduzione

La realtà attuale multiforme, carica di richieste e segnata dall'incalzare del tempo, riporta la persona di fronte alla necessità di "rallentare" e recuperare ritmi di vita più consoni. Solo rallentando, infatti, ci si può soffermare ad osservare la realtà circostante e a costruire pensiero, con ripercussioni del tutto positive sulla qualità di vita. Kahneman, nell'opera "Pensieri lenti e veloci" (2013), afferma che vi siano due forme di pensiero capaci di influenzare le decisioni che l'individuo prende nel corso della propria vita: i **pensieri veloci**, intuitivi e rapidi ma spesso inaccurati poiché viziati delle immagini, dalle emozioni e da "scorciatoie" mentali; i **pensieri lenti**, guidati dalla logica e dal ragionamento, maggiormente "pigri" ma meno soggetti ad errori.

In una realtà ricca di stimoli cognitivi e plurisensoriali, oltre che di proposte diversificate di attività, sembra prevalere la modalità del pensiero veloce. La conseguenza sul lungo termine è quella di effettuare scelte, piccole e grandi, in maniera affrettata, perdendo di vista obiettivi essenziali di vita e disperdendo tempo ed energie.

Nella scuola tutto ciò si può tradurre nell'insistenza sulla quantità di informazioni, a scapito della qualità, pur partendo da una gamma di possibilità più vasta e adattabile alle peculiarità del singolo. Di conseguenza, uno dei compiti dell'insegnante è quello di selezionare accuratamente obiettivi, contenuti e attività, tenendo ben presenti quali sono le competenze di base dell'apprendimento.

Tra le competenze si reputano fondamentali:

- la capacità di sviluppare un pensiero logico, aderente alle problematiche della realtà attuale;
- la capacità di leggere ed interpretare il contesto di vita.

Nel Quadro Europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018) tali competenze possono essere iscritte nella "competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare" e nella "competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali".

Il titolo del progetto "Una montagna di risorse" richiama proprio il connubio tra le due competenze citate sopra: "montagna" come consapevolezza del proprio territorio e "risorse" come possibilità di ragionare nel tempo e nello spazio.

Come già descritto nel Project work, *“la riflessione sarà incentrata sulle risorse personali, naturali e territoriali: le risorse personali come potenzialità individuali che si esprimono attraverso la relazione; le risorse naturali, per la definizione dei concetti di materia prima, energia e materiali e infine le risorse territoriali con il loro utilizzo nella quotidianità e nel tempo, per costruire l’ambiente antropico che ci circonda”*.

Il progetto permette aperture su vari fronti, riconducibili al modello delle 5 aree di Tonegato (2017):

- sull’area **inclusiva** perché, in linea con i principi dell’Universal Design for learning (CAST; 2011), permette lo sviluppo di molteplici forme di rappresentazione, espressione e azione, che mirano a fare emergere le predisposizioni individuali e allo stesso tempo a creare coesione di gruppo;
- sulle aree **progettuale** e **didattica**, poiché attiva canali alternativi alla progettualità curricolare delle classi;
- sulle aree della **comunicazione esterna ed interna** poiché coinvolge interlocutori diversi intra ed extrascolastici.

L’importanza del creare nuovi agganci con la realtà umana e territoriale è tanto più opportuna nel contesto post pandemico, caratterizzato da una necessità di ritorno alle relazioni e alla concretezza della realtà.

La presentazione del percorso si snoda attraverso l’**analisi** del contesto scolastico e di classe, la **realizzazione** del project work e le **riflessioni** in merito alla professione docente.

Utile guida alla riflessione sono i quadri di riferimento delle competenze della professione docente, presentati nell’ambito del tirocinio indiretto.

Tra questi si citano:

- il Profilo del **docente inclusivo** (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli alunni Disabili, 2012), che sottolinea l’importanza della valorizzazione e sostegno della diversità come valore fondamentale del sistema scuola;
- il modello di Perennoud (2002) che si sviluppa lungo una progressione in cui vengono attivate a vari livelli le **competenze empatico-relazionali** e che definisce un quadro ampio e completo delle competenze della professione insegnante;

- i paradigmi di Pasquay e Wagner (2006), che delinea varie sfaccettature della professione docente, tra cui quelle dell’*“esperto artigiano”* e dell’ *“esperto riflessivo”*.

La relazione si articola in tre capitoli:

- il primo è dedicato alla descrizione e contestualizzazione delle classi, destinatarie del progetto;
- il secondo si focalizza sulla descrizione dell’intervento didattico, a partire dalla fase di progettazione, per poi passare attraverso la fase di conduzione e giungere infine alla fase di valutazione;
- il terzo riporta il processo riflessivo in ottica professionalizzante, snodandosi attraverso l’analisi del progetto, fino a presentare una riflessione più accurata rispetto alla didattica inclusiva e alla professione docente in generale, ipotizzando anche le sfide per il futuro.

# 1. Osservazione del contesto classe

## 1.1 L'Istituto scolastico e il Plesso, dati essenziali

L'Istituto è stato analizzato secondo i modelli delle "5 Aree per leggere l'Istituto scolastico" di Tonegato (2017) ed "ecologico" di Bronfenbrenner (1979). Si riportano di seguito le caratteristiche salienti dello stesso, sulla base di quanto descritto all'interno del Project Work.

Rispetto all'**area strutturale**, l'Istituto comprensivo 3 di Belluno comprende nove scuole dislocate dal Centro alla periferia (tre plessi dedicati all'infanzia, quattro alla primaria, uno alla secondaria di 1° grado; vi è inoltre una sezione scolastica nell' Ospedale Civile della Città); la parte amministrativa e dirigenziale hanno sede nel plesso della scuola secondaria di Castion.

Il plesso "Gabelli", dove si svolge il tirocinio, è ubicato nel Centro storico della città di Belluno, in un prefabbricato, all'interno del parco cittadino, in attesa del termine dei lavori di recupero del precedente plesso, edificato negli anni '30, sul modello della Rinnovata di Milano.

L'utenza della scuola è eterogenea sia dal punto di vista socio-economico, sia dal punto di vista culturale.

Rispetto all'area dell'**organizzazione** e della **comunicazione interna**, la scuola ha un orario settimanale di 27 ore, ma opera in collaborazione con l'Istituto "Sperti" che offre la vigilanza al mattino presto, la mensa ed un servizio di doposcuola. La comunicazione avviene, come nell'annualità precedente, secondo una precisa calendarizzazione di incontri, tra cui quelli di Modulo, di Plesso e di Interclasse.

L'Istituto dà molto spazio all'area **progettuale-didattica**. L'area progettuale si riaggancia anche all'area della comunicazione con l'esterno, in quanto la scuola coinvolge all'interno della progettualità più enti del territorio e professionisti esterni; sono ora all'attivo sia numerosi progetti dedicati ad aree specifiche di sviluppo, sia progetti d'Istituto, quali la Giornata delle Istituzioni l'Educazione alla lettura, l'Approfondimento della lingua inglese, il Teatro e la Drammatizzazione, l' Intercultura e la Solidarietà, l'Educazione ambientale, l'Educazione stradale, la Salute e l' affettività. La progettualità segue inoltre, come descritto all'interno del PTOF 2019-2022, un Curricolo verticale tra i vari ordini di scuola, volto all'avvio alle otto competenze chiave europee.

Rispetto all'**area inclusiva**, infine il PTOF 2019-2022 demanda all'Istituto la precisa mission di promuovere l'accoglienza di tutti gli alunni, attraverso *"il coinvolgimento attivo delle famiglie e delle altre Agenzie educative presenti sul territorio..."* garantendo *"...il benessere a scuola che si realizza attraverso un ambiente sereno e accogliente, ... il successo umano e scolastico degli alunni per il raggiungimento dell'autonomia e della capacità di orientarsi per compiere delle scelte"*.

L'orientamento inclusivo si declina nelle attività scolastiche atte a favorire l'accoglienza e l'integrazione degli alunni, nelle logiche di personalizzazione e individualizzazione degli apprendimenti e nella volontà di garantire effettivi livelli di partecipazione da parte di tutti.

Rispetto alle dinamiche interne, torna utile il modello bio-ecologico di Bronfenbrenner (1979), il quale sostiene che lo sviluppo del bambino avviene secondo forze che agiscono su macro-meso-micro-eco-crono-sistemi; uno dei microsistemi è la classe, che insieme agli altri microsistemi di famiglia e scuola, costituisce il mesosistema: per mantenere l'equilibrio è importante che i vari microsistemi siano in interazione costruttiva tra loro.

Nel plesso in questione si può dire che mesosistema costituisce un ambiente di sviluppo favorevole, perché al suo interno c'è un buon dialogo tra i vari microsistemi, in particolare tra famiglia, classe, corpo docente.

A livello di ecosistema, ossia di sistemi sociali che agiscono indirettamente sul bambino, si può dire che il suo sviluppo è influenzato da una vita di quartiere tranquilla e dalla presenza di servizi dedicati, come doposcuola e centri sportivi, oltre che di servizi psico-educativi, tutti facilmente raggiungibili, che forniscono un valido supporto educativo alle famiglie.

Infine, il cronosistema, costituito dalla dimensione temporale storica, si caratterizza da una parte dall'attenzione sempre più convergente verso il bambino, favorita anche dal progressivo aumento negli anni della qualità di vita e delle cure mediche offerte, oltre che da una sensibilizzazione verso la tutela di alcune problematiche ( Leggi 104/92 e 170/2010); dall'altra alla focalizzazione sempre maggiore verso la dimensione valutativa dello stesso e delle sue problematiche, che talvolta porta a forme di "etichettamento" e alla delega del problema ad altri microsistemi.

Anche all'interno del microsistema classe si evidenziano dinamiche positive, favorite anche dal numero limitato di alunni. Punti di forza sono il supporto verbale e l'aiuto dei compagni in difficoltà; l'apprezzamento e la partecipazione ai successi dei compagni; una generale maturità

nell'intervenire durante gli interventi didattici e nel gestire gli insuccessi, seppure con una certa vulnerabilità rispetto alla capacità di organizzazione autonoma da parte di alcuni alunni.

### ***1.2 La classe: insegnanti, alunni, processi di insegnamento e apprendimento in ottica inclusiva***

Il progetto ha per destinatari gli alunni appartenenti a due classi quarte della scuola primaria Gabelli. Fino all'a.s. 2020/2021, i due gruppi classe costituivano una classe unica, che è stata divisa in due gruppi rispettivamente da 13 e 12 alunni, in ottemperanza alla normativa sul distanziamento.

Sono presenti quattro insegnanti curricolari (una per l'italiano, la storia, la tecnologia; una per la matematica e le scienze; una per la musica, l'arte e l'immagine; una per la lingua inglese), oltre all'insegnante di religione. Nelle due classi sono presenti un alunno certificato ADHD e con disturbo dell'apprendimento; due alunni di origine straniera certificati DSA; altri quattro alunni presi in carico dai Servizi per sospetto DSA, in corso di valutazione; un alunno considerato in fascia BES; un alunno con lieve disturbo dello spettro autistico, con buon compenso e ben inserito nella classe che, per volontà della famiglia, non si avvale del sostegno.

Le classi non dispongono attualmente di compresenze, tuttavia, essendo di piccole dimensioni, il gruppo classe è ben condotto anche da una singola insegnante. L'organizzazione quotidiana prevede anche le routine del saluto mattutino con una breve canzoncina e la distribuzione degli incarichi. Le attività di gruppo, sempre a causa di provvedimenti emergenziali, sono ridotte ma vengono effettuate comunque, spesso disponendo i bambini a coppie, in un setting d'aula che, pur nel rispetto delle norme legate all'emergenza pandemica, rimane flessibile.

Una delle due classi presenta un cospicuo gruppo di alunni con buone capacità inferenziali e di ragionamento verbale, capaci dunque di ricordare molti dei contenuti presenti nel corso delle lezioni con conoscenze pregresse; di contro, molti di loro vanno ancora guidati nell'espressione corretta dell'emotività e nel raggiungere consapevolezza delle risorse personali proprie e altrui.

Il livello di conoscenze teoriche della classe in ambito storico e geografico è molto buono, grazie ad esperienze stimolanti che gli alunni hanno avuto modo di svolgere, sia a scuola, nella fase pre-pandemica e all'inizio dell'annualità corrente, sia all'interno della propria famiglia (uscite didattiche, visite a musei); gli alunni vanno però ancora guidati nel creare collegamenti tra quanto appreso in contesto scolastico e nel proprio contesto umano e territoriale di vita, favorendo la

messa in atto di processi decisionali e di problem solving in ambito ambientale e nella propria classe; allo stesso tempo gli alunni vanno ancora stimolati nell'impiego delle abilità manuali e nell'espressività creativa, mediante l'utilizzo di materiali concreti; hanno invece buone competenze riguardo all'utilizzo di alcuni dispositivi tecnologici (LIM, tablet) .

Il secondo gruppo classe è costituito da alunni generalmente meno maturi nell'effettuare ragionamenti verbali, ma con una buona attenzione all'inclusione sociale, tanto che si evidenzia una efficace rete di supporto reciproco nello svolgimento delle attività. Anche in questo caso, gli alunni vanno sostenuti nel collegare le conoscenze teoriche con il contesto di vita e nello sviluppare consapevolezza rispetto alla ricaduta delle proprie decisioni sulla classe e sul contesto ambientale; hanno inoltre necessità di sviluppare le abilità manuali.

All'interno della classe, è molto valorizzato l'apprendimento cooperativo, in particolare nella fase iniziale di brainstorming/recupero delle conoscenze pregresse, in cui ogni alunno contribuisce al sapere collettivo; sempre in questo contesto, seppure in maniera non strutturata, vengono incoraggiati feedback tra pari; inoltre, in molte attività, vengono sfruttate la condivisione del lavoro in coppia/piccolo gruppo, pur nei limiti imposti dalla pandemia.

Per quanto riguarda i modelli didattici, la prevalenza va in generale ai modelli process-oriented, che si focalizzano soprattutto sul processo di apprendimento; nelle discipline arte/musica prevale invece un approccio product-oriented; nell'ambito delle gite/uscite viene adottato anche l'approccio context-oriented. Vi è un equilibrio tra l'utilizzo delle metodologie affermative, interrogative e attive. Viene utilizzata prevalentemente una metodologia affermativa, mediante il format della lezione frontale ma, nelle discipline scientifiche e matematiche, artistiche e musicali, vengono anche inserite metodologie attive di tipo laboratoriale.

### ***1.3 Modalità e strumenti dell'osservazione***

Lo strumento chiave dell'osservazione del contesto e della progressione del progetto didattico è stato rappresentato dal Portfolio del tirocinio del quinto anno. Nell'ottica dei paradigmi di Pasquay e Wagner (2006), il portfolio ha permesso l'attivazione della figura docente come "esperto riflessivo", capace cioè di scomporre e analizzare le varie sfaccettature della professione.

Il portfolio si sviluppa secondo la cronologia degli interventi didattici. Ogni post relativo ai singoli interventi è organizzato in una parte di presentazione dell'intervento, una parte di conduzione e



infine una parte di riflessione; vi sono invece altri post dedicati esclusivamente alla riflessione, in particolare a seguito dei colloqui di feedback con l'insegnante tutor del tirocinante o di incontri di condivisione intercollegiale.

All'interno del portfolio sono stati inoltre inseriti altri strumenti utili all'osservazione e, in particolare la rubrica olistica, le checklist e le ulteriori griglie valutative; tali strumenti sono stati utili in primo luogo per verificare se i modelli, metodologie, format, strategie e tecniche messe in campo erano adeguate a favorire l'apprendimento dei bambini e, in secondo luogo, a verificare i livelli di motivazione.

#### ***1.4 Analisi del contesto in relazione allo sviluppo dell'idea progettuale e dell'intervento didattico***

Il progetto vuole essere un progetto trasversale tra più discipline, coinvolgendo anche enti territoriali esterni. si configura come multidisciplinare poiché connette la storia con la tecnologia, e le scienze. La storia *"contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni"* (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2018), la tecnologia favorisce e stimola *"la generale attitudine umana a porre e a trattare problemi"* (ib.) la geografia *"studia i rapporti delle società umane tra loro e il pianeta che li ospita"* (ib.) Nell'intersezione tra queste discipline si colloca il concetto di *"risorsa"*. Per soddisfare le necessità di vita utilizziamo risorse personali e naturali, che se utilizzate bene, ci permettono di vivere in armonia con noi stessi, con gli altri e con l'ambiente. Il primo scopo del progetto è promuovere negli alunni la consapevolezza delle risorse personali e naturali e di come queste siano parte integrante delle nostre esperienze quotidiane. L'idea successiva riguarda l'utilizzo di tali risorse ed in particolare di come sia possibile farne buon uso: sul piano personale, incoraggiando consapevoli atteggiamenti cooperativi, che favoriscano la coesione del gruppo (gentilezza, ordine, ascolto...); sul piano ambientale, per promuovere un uso ecologico del materiale disponibile (carta, plastica...). Un'ulteriore valutazione riguarda la conoscenza di come le risorse presenti sul territorio, in particolare della pietra, del ferro e del legno, siano state utilizzate per la costruzione della Città e nell'attività economica della stessa. L'ultima esperienza ha come tema l'utilizzo delle risorse territoriali nell'economia di sussistenza in ambiente montano, nel secolo scorso per evidenziare come le attività umane e l'utilizzo delle risorse sia cambiato nel tempo. I contenuti verranno costruiti anche attraverso esperienze laboratoriali di osservazione e manipolazione e visite guidate.

Il project work è stato progettato anche sulla base delle considerazioni sulle specificità della scuola Gabelli, in particolare la sua collocazione centrale, vicina al Museo Civico Fulcis, dove quest'anno è stata allestita la mostra "Acqua, Ferro e Fuoco" sulla produzione di spade e la possibilità inoltre di poterne scoprire le ricchezze storico artistiche del Centro cittadino.

Le scelte progettuali si basano innanzitutto sui documenti fondanti il curriculum scolastico, già considerati nei progetti di tirocinio del terzo e quarto anno. Si tratta in primo luogo delle Indicazioni Nazionali per il Curriculum (2018): oltre a fornire un quadro di riferimento per la progettazione didattica esse forniscono uno spunto rispetto agli approcci da adottare nello sviluppo della competenza tecnologica; l'approccio tipico riguarda l'utilizzo del format del laboratorio inteso come *"modalità per accostarsi al mondo attivo e operativo a situazioni e fenomeni oggetto di studio"* (cit.).

In secondo luogo, si fa riferimento alle Competenze Chiave Europee (Raccomandazioni del Parlamento Europeo, 2018), e più nello specifico alla "competenza in scienze, tecnologie e ingegneria" e alla *"competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali"*. Altro riferimento importante è la Legge 107/2015 sulla "Buona Scuola", contenente il piano nazionale Scuola digitale, importante nell'evidenziazione del ruolo della tecnologia nella didattica.

Per la parte di inclusione, si tengono come riferimenti la Legge 104/92 ("Linee guida per l'Integrazione scolastica degli alunni con disabilità") e la Legge 170/2010, relativa alle normative per la tutela dei DSA; di supporto, considerando la presenza di alunni di origine straniera, sono anche le "Indicazioni per l'inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana" (C.M. 2/2010, Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri, 2014).

Alcuni concetti di ordine didattico e metodologico fondano il Project work:

- lo "Universal Design for learning" (CAST, 2011) ha suggerito una progettazione delle attività nell'ottica di fornire molteplici forme di rappresentazione e azione;
- il modello TPACK (Mishra, Koheler & Heinriksen, 2006) e la tabella "Format didattici e tipi di strategie didattiche" (De Rossi, 2015 in De Rossi, Messina, 2018) hanno guidato la microprogettazione delle singole attività;
- i manuali "Imparare cooperando: dal cooperative learning alla comunità di ricerca" (Cacciamani, 2008) e "La comunicazione in classe" (Selleri, 2016) hanno rispettivamente orientato la progettazione del lavoro di gruppo e la selezione di strategie efficaci di comunicazione in contesto di classe; il lavoro in gruppo e cooperativo, come si dirà poi, si è

rivelato una modalità di lavoro enormemente efficace all'interno del presente contesto scolastico;

- il manuale "Adempiere alla promessa di una classe differenziata" di Tomlison (2006), ha fornito ulteriori spunti di strategie di comunicazione e ha fornito format per la costruzione delle griglie di autovalutazione e feedback tra pari;
- la prospettiva trifocale (Castoldi, 2015), e alcune metodologie valutative quali la rubrica olistica, le checklist, la valutazione tra pari e l'autovalutazione (Galliani, 2017) hanno orientato la parte relativa alla valutazione;
- l'articolo "le 5 porte della geografia" (Rocca, 2012) ha consentito una lettura attenta delle varie dimensioni del contesto territoriale, sottolineando l'ottica multiprospettica dalla quale analizzarlo: territorio, luoghi, paesaggio, ambiente, spazio;
- le strategie per la costruzione di un modulo didattico (Bianchi, 2021) hanno suggerito l'impostazione modulare del progetto.

## 2. L'intervento didattico

### **2.1 Elementi essenziali di ordine pedagogico, didattico, disciplinare, normativo alla base dell'intervento didattico**

Il progetto si è orientato sulle seguenti competenze chiave europee (2018): *“competenza in scienze, tecnologia e ingegneria”*, *“competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali”*. La prima rappresenta *“l'applicazione della conoscenza e metodologia in ambito tecnologico per dare risposta ai bisogni e ai desideri avvertiti dagli esseri umani”* (Indicazioni Nazionali per la scuola dell'Infanzia e del primo ciclo, 2012, agg. 2018), mentre la seconda riguarda *“l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze, emozioni, in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione”* (cit.).

Si tratta infatti di un progetto che si è articolato trasversalmente tra più discipline, specialmente storia, tecnologia e geografia, partendo dalla conoscenza del territorio e delle sue risorse, così come del loro utilizzo nella storia, in risposta ai bisogni, per arrivare ad un utilizzo creativo delle risorse attuali, nell'ottica del rispetto dell'ambiente, ancora una volta per rispondere ad uno dei grandi temi ambientali del momento ossia, il tema ecologico.

Come già detto nell'introduzione, un'altra competenza più generale che ha fatto da filo conduttore al progetto è stata la *“capacità di Imparare ad imparare”* legata ai processi di costruzione delle capacità di ragionamento. Modi per sviluppare tale competenza sono stati l'utilizzo costante dell'intervento didattico metacognitivo per l'indagine delle preconoscenze e la metodologia dell'autovalutazione e del feedback tra pari nella fase valutativa.

I traguardi e gli obiettivi del progetto, riportati per esteso all'interno della *tabella 1*, riguardano sia l'acquisizione di conoscenze storiche relative al territorio e alle sue modifiche nel tempo, con le modifiche naturali e artificiali, sia di abilità, quali organizzare le informazioni, conoscere e utilizzare semplici oggetti, pianificare la fabbricazione di oggetti, prendere decisioni in risposta ai problemi dell'ambiente.

Utili alla progettazione sono risultati i seguenti modelli:

- Il modello relativo alla progettazione a ritroso di Wiggins e Mc Tighe, 2004;
- Il modello TPACK di Koehler, Mishra e Heinriksen (2011);
- Il modello di Kolb (1984);

- I principi dello Universal Design for Learning (CAST, 2011).

Il modello della progettazione a ritroso è stato utilizzato in particolare per organizzare il progetto didattico, stabilire il tema, le abilità e conoscenze da raggiungere e infine definire le attività da svolgere (cfr. *tab. 1*).

Nel modello si parte dall'identificazione dei risultati desiderati per determinare le evidenze di accettabilità e giungere infine a pianificare esperienze ed istruzione. In particolare, nella fase di identificazione dei risultati desiderati, sono state innanzitutto identificate le conoscenze con le quali i bambini dovrebbero avere familiarità, in maniera da collegare l'intervento didattico alle preconcoscenze e successivamente verificata la significatività delle conoscenze introdotte, perché risultino durature, durevole e resistenti (*enduring*).

Nel caso specifico, le conoscenze già presenti riguardano:

- La Preistoria e la tecnologia, legate alla recente visita delle classi al Villaggio palafitticolo di Livelet (TV);
- la geografia, legate alla conoscenza delle mappe e degli strumenti propri della disciplina;
- l'educazione civica, riguardanti le principali regole della convivenza civile (cfr. *tab. 1*).

Le abilità e conoscenze da apprendere sono state delineate con precisione nella *tabella 4*, in ALLEGATO 2; le domande guida sono riportate nella *tabella 1*.

Pur essendo più attinente alla disciplina delle scienze, il modello di Kolb è stato utile per la progettazione di alcune microattività, per conferire ad esse una struttura simile e dare loro il carattere di attività esperienziali, che si riaggancino al concetto di *learning by doing* (De Rossi, Messina, 2017).

Nel modello di Kolb (1984), la progettazione didattica attraversa quattro fasi:

- **l'esperienza concreta** mediata dalla lezione, dall'esperienza, dalla presentazione di problemi;
- **l'osservazione riflessiva** che comprende l'osservazione da prospettive multiple e la riflessione sull'esperienza;
- la **concettualizzazione astratta** riguarda la creazione di concetti che integrano e generalizzano in teorie astratte;
- la **sperimentazione attiva**, che prevede il test delle ipotesi attraverso l'azione.

La microprogettazione delle attività parte infatti dalla presentazione di una situazione problematica (es. il riciclo) o dall'osservazione di alcuni elementi (es. materiali, luoghi significativi del territorio...), per poi effettuare un'esperienza laboratoriale, riflettere su di essa, concettualizzarla in una sintesi effettuata dalla tirocinante nel format della lezione o della costruzione di una mappa concettuale e infine la sperimentazione mediante il compito autentico. Il modello TPACK (Koehler, Mishra & Henriksen, 2011) ha consentito di integrare conoscenze e utilizzo delle tecnologie e modalità pedagogiche.

In particolare:

- nel dominio PCK (pedagogical technological knowledge) possono essere inseriti modelli di metodo didattici, metodologie, format, strategie, tecniche;
- nel dominio CTK (content technological knowledge) può essere inserita la declinazione dei contenuti nei video e nei power point presentati attraverso la LIM;
- nel dominio PTK (pedagogical technological knowledge) può essere inserita la maggiore efficacia della sintesi/rappresentazione dei contenuti mediante strumenti informatici;
- nel dominio TPACK può essere inserito l'apporto positivo dato dall'integrazione di contenuti, approcci didattici e tecnologie sia nel rendere efficace l'apprendimento, sia nella condivisione dei contenuti con attori esterni, come le famiglie.

I principi dello "Universal Design for Learning" (CAST, 2011) sono stati utili per la progettazione dell'intervento in ottica inclusiva, i cui principi di base prevedono di fornire molteplici forme di rappresentazione.

In particolare:

- trasmissione verbale dei contenuti;
- utilizzo di video e supporti grafici per la concettualizzazione dei contenuti (mappe concettuali);
- accesso alla tecnologia, reso possibile anche dalle esperienze di didattica a distanza;
- possibilità di sperimentarsi in varie attività, che prevedano l'utilizzo di canali e abilità diverse, per accrescere la motivazione.

Nel progetto si sono cercate di sviluppare sia forme di conoscenza divergente (visiva, concettuale e orientata al prodotto), sia convergente (Harris & Hofer, 2009).

Considerando la classificazione degli approcci in *product oriented* (centrati sul prodotto), *process oriented* (orientati al processo di apprendimento) e *context oriented* (orientati all'apprendimento nel contesto esterno), si può affermare che tutti e tre gli approcci trovano un congruo spazio all'interno del progetto, i primi due soprattutto nelle attività in aula; il terzo nelle due uscite programmate.

Rispetto agli approcci didattici sono stati adottati i seguenti:

- **approccio interrogativo**, prevalente nella prima fase di introduzione al tema e di recupero delle conoscenze pregresse;
- **approccio affermativo** durante la concettualizzazione/trasmisione dei contenuti;
- **approccio attivo** durante le attività laboratoriali.

I format, le strategie e le tecniche sono riportate all'interno della *tabella 4* di microprogettazione degli interventi didattici (v. ALLEGATO 2).

<b>Tab.1: Format di progettazione</b>
<b>TITOLO</b>
Una montagna di risorse. Percorso sulla definizione e l'utilizzo delle risorse nella storia del nostro territorio, con approfondimento su ferro, pietra legno.
<b>PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI</b> (Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)
<b>Competenza chiave</b> (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)
Competenza in tecnologie, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare.
<b>Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento</b> (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)
Storia, geografia, tecnologia
<b>Traguardo/i per lo sviluppo della competenza</b> (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)
<p>STORIA</p> <p>L'alunno riconosce elementi significativi del passato nel suo ambiente di vita.</p> <p>Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.</p> <p>GEOGRAFIA</p> <p>Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e interdipendenza.</p> <p>TECNOLOGIA</p>

È a conoscenza di alcuni processi di trasformazione di risorse e di consumo di energia, e del relativo impatto ambientale.
<b>Obiettivo/i di apprendimento</b> (solo per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)
<p><b>STORIA</b></p> <p>Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto.</p> <p><b>GEOGRAFIA</b></p> <p>Conoscere gli elementi che caratterizzano il paesaggio circostante e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare.</p> <p><b>TECNOLOGIA</b></p> <p>Effettuare prove ed esperienze sulle proprietà dei materiali più comuni.</p> <p>Prevedere le conseguenze di decisioni o comportamenti personali o relativi alla propria classe.</p> <p>Pianificare la fabbricazione di un semplice oggetto elencando gli strumenti e i materiali necessari.</p>
<b>Ambito tematico</b> (di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)
Le risorse, dalla loro definizione, alla distinzione tra risorse personali, naturali, territoriali, all'approfondimento dell'uso delle principali risorse, in particolare pietra, legno, ferro
<b>Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi (in relazione al traguardo indicato)</b>
<p>Le classi si presentano come gruppi coesi, in cui vi è generalmente una buona armonia tra i compagni e un adeguato rispetto delle regole sociali e di convivenza civile.</p> <p>Una delle due classi presenta un cospicuo gruppo di alunni con buone capacità inferenziali e di ragionamento verbale, capaci dunque di raccordare molti dei contenuti presenti nel corso delle lezioni con conoscenze pregresse; di contro molti di loro vanno ancora guidati nell'espressione corretta dell'emotività e nel raggiungere consapevolezza delle risorse personali proprie e altrui. Il livello di conoscenze teoriche della classe in ambito storico e geografico è molto buono, grazie ad esperienze stimolanti che gli alunni hanno avuto modo di svolgere sia a scuola nella fase pre-pandemica e all'inizio dell'annualità corrente, sia all'interno della propria famiglia (uscite didattiche, visite a musei); gli alunni vanno però ancora guidati nel creare collegamenti tra quanto appreso in contesto scolastico e nel proprio contesto umano e territoriale di vita, favorendo la messa in atto di processi decisionali e di problem solving sia in ambito ambientale che nella propria classe; allo stesso tempo gli alunni vanno ancora stimolati nell'impiego delle abilità manuali e nell'espressività creativa mediante l'utilizzo di materiali concreti; hanno invece buone competenze riguardo l'utilizzo di alcuni dispositivi tecnologici (LIM, tablet).</p> <p>L'altro gruppo classe è costituito da alunni generalmente meno maturi nell'effettuare ragionamenti verbali, ma con una buona attenzione all'inclusione sociale, tanto che si evidenzia una efficace rete di supporto reciproco nello svolgimento delle attività. Anche in questo caso, gli alunni vanno sostenuti nel collegare le conoscenze teoriche con il contesto di vita e nello sviluppare consapevolezza rispetto alla ricaduta delle proprie</p>



decisioni sulla classe e sul contesto ambientale; hanno inoltre necessità di utilizzare le abilità manuali.

Nello specifico, nell'anno scolastico precedente e nelle prime mensilità di quello corrente gli alunni hanno acquisito le seguenti conoscenze:

- Storia e tecnologia: la preistoria, le principali ere preistoriche, lo sviluppo delle abilità tecnologiche umane nel corso della preistoria;
- geografia: riconoscere e denominare elementi antropici e fisici del territorio e del paesaggio;
- scienze: le basi del metodo scientifico;
- educazione civica: riconoscere le principali regole di convivenza civile anche contestualizzate.

Inoltre, hanno acquisito le seguenti abilità:

- utilizzare una terminologia specifica per disciplina;
- acquisire le basi del metodo di studio;
- utilizzare strumenti per effettuare semplici misurazioni e osservazioni nell'ambiente circostante e nelle attività scientifiche sperimentali;
- utilizzare gli strumenti propri della disciplina: carte geografiche, mappe ecc. (geografia), materiali (tecnologia);
- formulare un pensiero ed esprimerlo con frasi compiute e coerenti.

**Situazione problema (situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)**

Conoscere la definizione di risorsa, declinandola nelle tipologie "personale", "naturale", "territoriale"; conoscere le principali risorse naturali e territoriali del territorio bellunese e il loro utilizzo nel corso della storia; capire come le risorse possano essere utilizzate in un'ottica di rispetto dell'ambiente.

**Domande chiave:**

- Cos'è una risorsa?
- Cosa significano "risorse personali", "risorse naturali" e "risorse territoriali"?
- Quali sono le principali risorse naturali e territoriali del nostro territorio, presenti anche nel passato?
- Quali sono le principali risorse personali di sé e dei propri compagni?
- Quali sono le proprietà del ferro e qual è stato il suo impiego nel nostro territorio nel corso della storia?
- Quali sono i principali tipi di legno presenti nel nostro territorio e qual è stato il loro impiego nel corso della storia?
- Qual è stato l'impiego della pietra nel corso della storia nel nostro territorio? Quali elementi del paesaggio richiamano l'utilizzo della pietra nella nostra città?
- Come sono state utilizzate le risorse del territorio nei mestieri di un tempo?

- Quali sono, nel nostro territorio, le risorse territoriali e naturali attuali?
- Come possono essere utilizzate le risorse attuali per produrre oggetti, in un'ottica di rispetto dell'ambiente?

**Rubrica valutativa** (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
Acquisizione di conoscenze generali	Conoscere il concetto di "risorsa" e la sua declinazione in risorse personali, naturali, territoriali.	Definisce le risorse; elenca alcune delle principali risorse naturali; individua le risorse personali proprie e altrui.	Con sicurezza, elenca una serie di risorse naturali/territoriali e individua le risorse personali proprie e altrui.	Elenca alcune risorse naturali/territoriali; individua con sufficiente consapevolezza alcune delle risorse personali proprie e altrui.	Se guidato, riconosce alcune tra le principali risorse naturali/territoriali; è poco consapevole delle risorse personali proprie e altrui.	Con difficoltà e solo quando guidato, riconosce alcune risorse naturali/territoriali e individua risorse personali proprie e altrui.
Conoscenze relative alle risorse territoriali	Conoscere il ferro, la pietra e il legno e il loro impiego all'interno del territorio nel periodo 1400-1900.	Conosce il ferro, il legno e la pietra, la loro provenienza, il loro impiego come materiale da costruzione e nelle attività economiche del territorio nel periodo 1400-1900.	Conosce in maniera sicura il ferro, il legno e la pietra e la loro provenienza; ne individua l'impiego nelle costruzioni del centro storico e nella costruzione di prodotti territoriali (spade, zatterre ecc.); associa antichi mestieri legati a ferro/pietra e legno con i relativi prodotti.	Conosce in maniera sufficiente il ferro, il legno e la pietra e la loro provenienza; ne individua l'impiego in alcune costruzioni del centro storico e nei prodotti territoriali; collega alcuni antichi mestieri legati a ferro/pietra/legno con i relativi prodotti.	Se guidato, recupera alcune conoscenze rispetto a pietra, ferro, legno; talvolta riconosce l'impiego del ferro, del legno e della pietra nelle costruzioni del centro storico e nei prodotti territoriali; se guidato collega antichi mestieri legati a ferro/pietra/legno con i relativi prodotti.	Con difficoltà e solo se guidato, recupera in maniera lacunosa conoscenze rispetto a pietra, ferro, legno e al loro impiego territoriale; fatica a collegare gli antichi mestieri legati a ferro/pietra/legno con i relativi prodotti.
Sviluppo di abilità e competenze relative ai contenuti proposti	Elaborare, fissare ed esporre, oralmente, esperienze e conoscenze.	Mette in relazione le conoscenze nuove con quelle pregresse; memorizza i contenuti proposti che espone, oralmente o per iscritto, con ordine, anche utilizzando la terminologia specifica.	Con sicurezza, mette in relazione le conoscenze nuove con quelle pregresse; memorizza i contenuti proposti che espone oralmente o per iscritto, con ordine, anche utilizzando una terminologia specifica.	Generalmente mette in relazione le conoscenze nuove con quelle pregresse; memorizza ed espone i contenuti in maniera sufficientemente ordinata anche se con scarso utilizzo di termini specifici.	Se guidato mette in relazione conoscenze nuove con quelle pregresse; verbalizza in autonomia, ma con poca precisione esperienze e contenuti, senza utilizzare una terminologia specifica.	Con difficoltà e solo se guidato mette in relazione le conoscenze nuove con quelle pregresse; memorizza in maniera lacunosa i contenuti e li espone in maniera confusa.
	Saper dare definizione dei concetti proposti	Definisce in maniera pertinente, chiara ed esauriente	Fornisce definizioni pertinenti, chiare ed esaurienti	Fornisce definizioni pertinenti e chiare ma talvolta poco	Se supportato dall'adulto, fornisce definizioni	Fornisce generalmente definizioni poco pertinenti,

	sti	stiva i concetti appresi.	concetti appresi.	esaustive dei concetti appresi.	pertinenti ma scarsamente chiare ed esaustive dei concetti proposti.	chiare ed esaustive dei concetti appresi.
	Classificare i materiali	Classifica i materiali di cui sono fatti gli oggetti di uso comune, secondo la provenienza e le specifiche caratteristiche.	Con sicurezza, classifica secondo utilizzo e provenienza i materiali contenuti in oggetti di uso comune.	Identifica alcuni dei materiali costituenti gli oggetti e sa spesso identificarne la provenienza e le caratteristiche.	Se guidato nomina alcuni materiali di cui sono fatti gli oggetti e li classifica secondo uso e provenienza	Con difficoltà e solo se guidato dall'adulto, nomina e classifica i materiali con cui sono fatti gli oggetti.
	Collegare i temi proposti con i problemi ambientali attuali.	Collega una determinata risorsa a un problema ambientale trattato nell'ambito del progetto.	Individua e descrive con sicurezza i problemi ambientali trattati nel progetto collegandoli opportunamente con i temi presentati.	Individua e descrive in maniera sufficientemente estesa i problemi ambientali trattati nel progetto, definendone alcuni collegamenti con i temi presentati.	Individua e descrive con alcune incertezze i temi ambientali trattati nell'ambito del progetto, collegandoli solo parzialmente ai temi proposti.	Manifesta molte incertezze nel descrivere i temi presentati e nel collegarli in maniera ai temi presentati
Approccio al compito autentico	Svolgere il compito in maniera organizzata, puntuale e creativa il compito.	Svolge in maniera puntuale e organizzata le compiti, dimostrandosi al tempo creativo.	Procede con metodo nell'esecuzione del compito, rispettando le fasi esplicitate dall'insegnante; si dimostra abile nel trovare idee/soluzioni creative.	Procede nel compito in maniera quasi sempre organizzata, necessitando talvolta del supporto dell'insegnante; si dimostra quasi sempre abile nel trovare idee/soluzioni creative.	Procede nel compito in maniera parzialmente organizzata, necessitando spesso del supporto dell'insegnante; si dimostra poco creativo nel trovare idee/soluzioni.	Necessita di essere guidato puntualmente dall'insegnante nell'esecuzione del compito; in autonomia, manifesta scarsa o nulla creatività.
Partecipazione	Partecipare attivamente alle attività proposte.	Partecipa attivamente alle attività proposte, dimostrandosi attento ed interessato	Dimostra interesse per le attività proposte e vi partecipa in maniera spontanea e puntuale.	Dimostra interesse per le attività proposte e, se sollecitato, vi partecipa attivamente.	Dimostra interesse e partecipazione incostanti alle attività proposte.	Dimostra scarso interesse per le attività e vi partecipa solo se stimolato e supportato dall'insegnante.
Collaborazione	Collaborare in modo spontaneo e costruttivo nel gioco e nelle attività proposte, con attenzione alle norme	Collabora spontaneamente e positivamente alle attività, nel rispetto delle norme in vigore	Gioca e lavora, collaborando in modo costruttivo e creativo, nel rispetto delle norme in vigore	Gioca e lavora dimostrandosi quasi sempre collaborativo nel gioco e nel lavoro, nel rispetto delle norme in vigore.	Collabora nel gioco e nel lavoro se sollecitato, rispettando le norme in vigore.	Fatica a giocare e lavorare in modo collaborativo e costruttivo.
Autoregolazione	Rispettare le consegne e le regole di comportamento sia in classe, sia in altri contesti.	Rispetta le consegne del compito e le regole di comportamento, sia in classe, sia in altri contesti.	Rispetta pienamente le consegne del compito e sa regolare il suo comportamento, adeguandolo ai vari contesti.	Rispetta quasi sempre le consegne del compito e le regole di comportamento; se sollecitato può autoregolarsi	Rispetta parzialmente le consegne del compito, tralasciando alcune richieste. Rispetta in parte le regole di comportamento, ma deve ancora	Denota difficoltà nel rispettare le consegne del compito e le regole di comportamento

					raggiungere una piena autoregolazione	
<b>SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITA'</b>						
<b>(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)</b>						
<b>Compito/i autentico/i</b> (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)						
<p>Utilizzando le risorse territoriali e naturali, produrre un oggetto artistico o funzionale.</p> <p>Prestazioni attese: saper pianificare il compito, saper trarre spunto da un modello, saper utilizzare in maniera creativa le risorse a disposizione.</p> <p>Produzioni attese: elaborato realizzando mediante il riciclo di materie e materiali.</p> <p>Per la valutazione della prestazione del compito autentico, si rimanda alla rubrica, riportata sotto.</p>						
<b>Modalità di rilevazione degli apprendimenti</b> (strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale)						
<p>Valutazione oggettiva: rubrica di valutazione riassuntiva finale, tre prove oggettive effettuate in itinere;</p> <p>Valutazione soggettiva: scheda di autovalutazione (v. ALLEGATO 3)</p> <p>Valutazione intersoggettiva: feedback tra pari, feedback relativo all'esperienza proposta.</p>						
<b>TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE</b>						
<b>(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)</b>						
<p>L'intervento è articolato in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>tre incontri</b> di carattere generale, che hanno riguardato la definizione di "risorse" e la sua declinazione in risorse territoriali, naturali e personali;</li> <li>- <b>tre incontri</b> dedicati agli approfondimenti sui materiali (ferro, legno e pietre);</li> <li>- <b>due incontri</b> preparatori alla Visita al Museo;</li> <li>- <b>un incontro</b> specifico per la valutazione.</li> </ul> <p>Si rimanda all'<b>ALLEGATO 2</b> per la definizione dettagliata delle attività.</p>						

Tabella 1: Format progettazione TOL IV anno

## **2.2 Conduzione dell'intervento in ottica inclusiva**

L'intervento si è svolto tra novembre 2021 e gennaio 2022 e si è composto di 9 incontri; l'incontro specifico dedicato alla valutazione viene descritto nel par. 2.4.

Gli incontri sono stati ricondotti ai contenuti didattici, presentati a scuola nel corso dell'annualità corrente e pregressa: la Preistoria, le Civiltà antiche, il tema della Pace.

La conduzione ha permesso di declinare il paradigma di Pasquay e Wagner (2006) dell'insegnante come "*esperto artigiano*", in grado di progettare percorsi didattici significativi.

Riprendendo inoltre il modello di Perrenoud (2002), nel progetto si è cercato di attivare tutto il ventaglio di competenze, in particolare le competenze di organizzazione delle situazioni di apprendimento, di gestione della progressione degli apprendimenti e di differenziazione degli apprendimenti.

L'intervento didattico metacognitivo, di richiesta agli alunni delle conoscenze pregresse, ha costituito anche un momento inclusivo, che ha permesso la partecipazione di tutti.

Gli interventi didattici sono stati accompagnati dalle presentazioni power point, mediante l'utilizzo del tablet e della LIM, per favorire l'implementazione della didattica, all'interno del progetto.

Gli approfondimenti su ferro, legno e pietra hanno previsto una prima fase esperienziale concreta, una fase di osservazione riflessiva, una fase di concettualizzazione astratta ed infine di sperimentazione attiva (Kolb, 1984).

Per gli incontro relativo al legno, è stato preparato un video che illustra i passaggi della filiera del legno da Belluno a Venezia, mediante le zattere.

La visita relativa al Museo degli Usi e dei Costumi di Goima di Zoldo, a causa del rinvio della stessa per cause di forza maggiore, è stata infine anticipata da una presentazione virtuale della mostra,

Entrambi i video sono stati inseriti all'interno del portfolio nella pagina di [www.moodle.unipd.it](http://www.moodle.unipd.it);

i materiali digitali utilizzati sono reperibili al link drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/1er8SaOdPS5Kz5uoFuaqcs5s5SMbajERu?usp=sharing>.

## **2.3 Narrazione degli interventi**

L'inizio di ogni incontro ha previsto una fase di sintesi degli incontri pregressi.

Per conoscere i materiali, obiettivo dei primi tre incontri, sono stati predisposti oggetti significativi per un approccio sensoriale.

In particolare:

- una lamina di ghisa, un ferro di cavallo e posate in acciaio, per il **ferro**;
- un gioco di abbinamento foglie/albero, per il **legno**;
- frammenti di pietra locale, per la **pietra**.

La visita alla mostra temporanea “Ferro, acqua e fuoco”, allestita al Museo civico Fulcis di Belluno, ha permesso di conoscere l’utilizzo del **ferro** nella produzione di spade ed altre armi bianche, per molto tempo un’eccellenza della Città.

La visita è stata preceduta da un’indagine delle preconoscenze e dalla presentazione in power point della filiera del ferro in territorio bellunese, a partire dalla sua estrazione dalla miniera del Fursil, a Colle s. Lucia. La mostra guidata delle spade, tra cui la schiavona, arma bianca pesante utilizzata dai mercenari della Repubblica di Venezia, sotto il cui dominio la Città è stata quasi ininterrottamente dal 1404 al 1797, ha permesso di recuperare riferimenti storici precedenti ed in particolare il collegamento su zattera tra Belluno e Venezia, attraverso il Piave (visita alla Mostra delle Zattere, Codissago di Longarone). Prima di tornare in classe gli alunni hanno potuto osservare lo scorpione dello stemma della famiglia Barcelloni, la cui fortuna è stata legata alla produzione di spade, il cui marchio era appunto con lo scorpione. A conclusione è stato proposto un quiz a squadre.



*Figura 1: oggetti significativi utilizzati per la fase esperienziale concreta dell’incontro*

*Figura 2: Museo Civico Fulcis, Belluno*



Figura 3: locandina della mostra "Acqua ferro, fuoco"

Figura 4: alcune spade esposte nella mostra

Figura 5: alcune spade esposte nella mostra

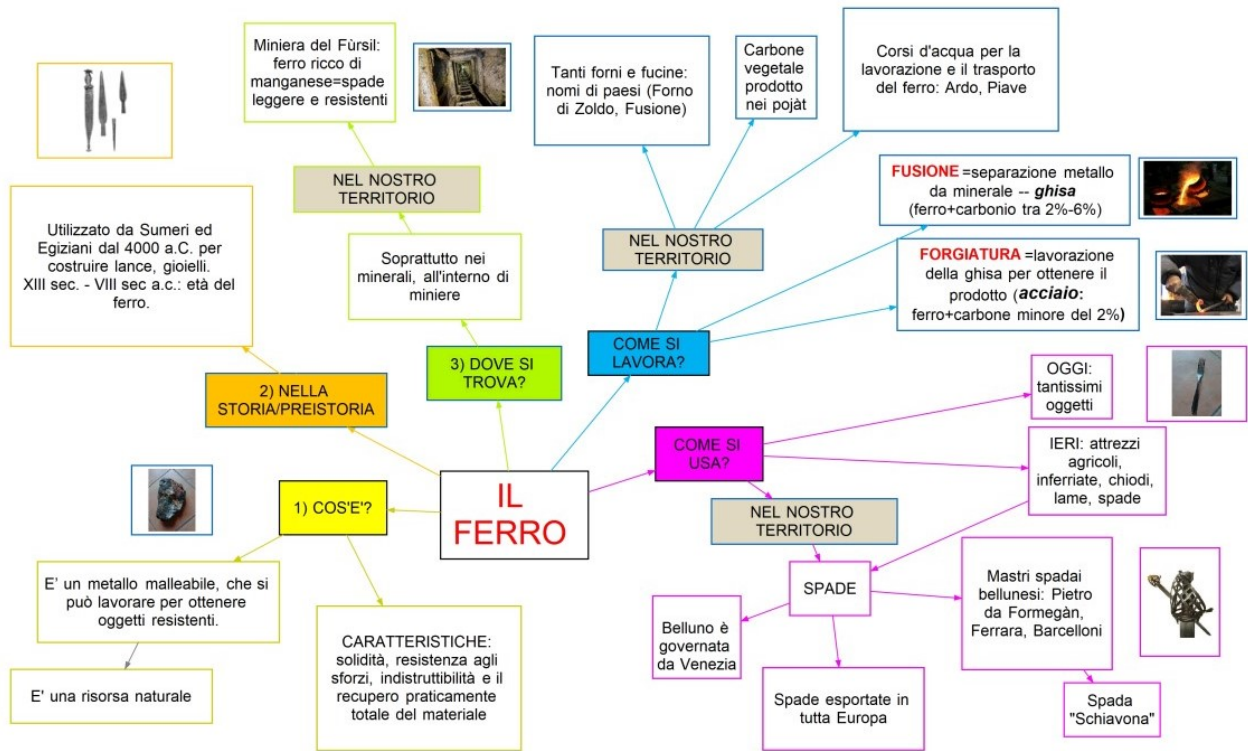


Figura 6. concettualizzazione dei contenuti didattici relativi al ferro mediante mappa

L'incontro sul **legno**, seguito al gioco di abbinamento foglie/albero, è proseguito anche in questo caso con la presentazione della filiera del legno nel territorio bellunese e sul suo utilizzo, sempre riferito al periodo storico della dominazione veneziana. Non è mancato un accenno alle problematiche attuali dei boschi, iniziate con la tempesta Vaia della fine di ottobre 2018 e che proseguono con l'aggressione alle piante da parte del bostrico, un insetto coleottero che sta letteralmente distruggendo il patrimonio boschivo circostante. L'incontro si è concluso con un video realizzato dalla tirocinante stessa, il quale illustra le tappe della filiera del legno dalla Provincia di Belluno a Venezia, mediante il trasporto delle zattere.



Figura 7: materiali significativi relativi all'incontro sul legno

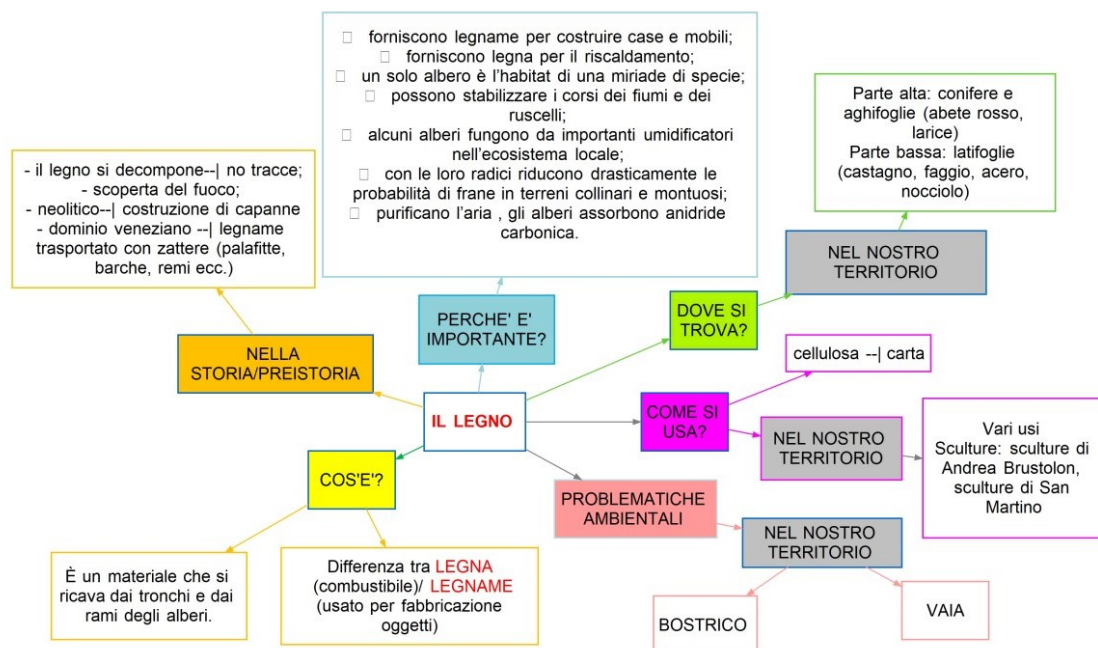


Figura 8: concettualizzazione dell'incontro relativo al legno mediante mappa



Infine, l'incontro relativo alla **pietra**, ha previsto un'osservazione dei vari tipi di pietra, seguita da una fase esplicativa sul tema, concettualizzata nello schema e al termine e si è conclusa con un transfer in situazione reale, mediante l'organizzazione di una caccia al tesoro a squadre, che prevedeva la ricerca dei particolari delle opere in pietra, nel centro storico di Belluno, a partire dalle immagini date. Al termine, gli alunni hanno provato a tracciare sulla mappa della città di Belluno, il percorso svolto.

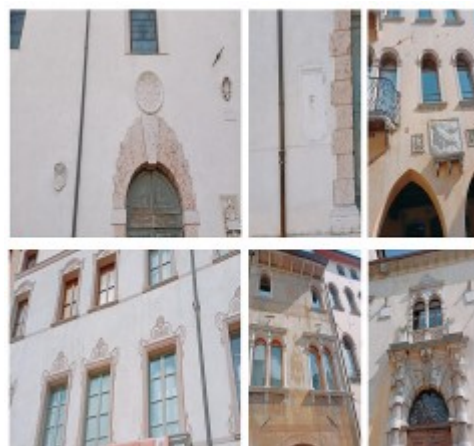


Figura 9: materiali significativi utilizzati durante l'incontro sulla pietra.

Figura 10: tracciamento del percorso effettuato durante la caccia al tesoro.

Figura 11: alcuni luoghi target della caccia al tesoro.

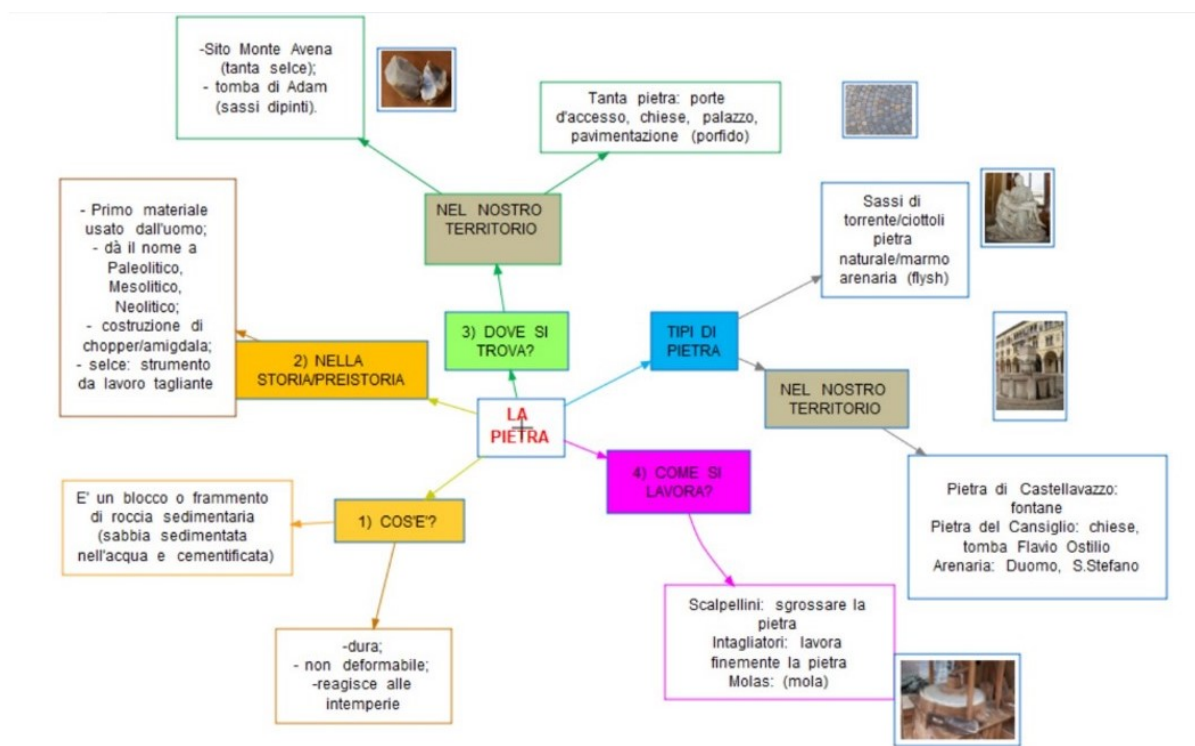


Figura 12: concettualizzazione dell'incontro relativo alla pietra mediante mappa

Riguardo all'incontro riassuntivo sulle **risorse**, gli alunni sono stati invitati a fare un gioco comunemente chiamato "il gioco di Kim", che prevede l'identificazione di oggetti presenti all'interno di una scatola, mediante indizi su materiali di costruzione e funzioni. Successivamente è stata costruita insieme agli alunni una schematizzazione di sintesi sulle "risorse"; infine sono stati illustrati alcuni spezzoni del video "Plastic war" (Barone, 2022), reperibile sul sito [www.raiplay.it](http://www.raiplay.it) e aperta una discussione sul tema dello spreco delle risorse ambientali.



Figura 13: materiali significativi utilizzati per l'incontro relativo alle risorse. Figura 14: poster del documentario "Plastic war"

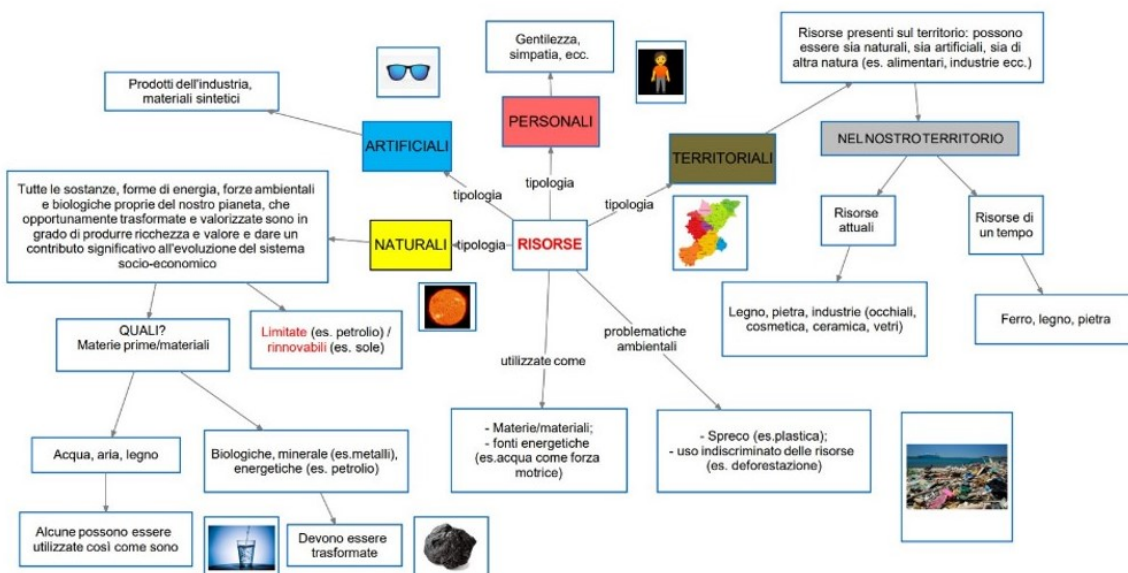


Figura 15: concettualizzazione astratta relativa al tema delle "risorse" mediante mappa

Nell'incontro relativo alle risorse personali, sono state valorizzate le competenze empatico-relazionali: agli alunni è stato chiesto di individuare le qualità dei propri compagni, da visualizzare su un cartellone. È stata proposta inoltre una riflessione sulla comunicazione serena all'interno del gruppo classe e la realizzazione di un altro poster con le parole relative alla gentilezza. Proprio a partire da qui, l'incontro si è iscritto all'interno del progetto sulla pace. Un'ultima riflessione ha riguardato la lettura di una pagina autobiografica di Bebe Vio, per una considerazione sulla resilienza come capacità di superare positivamente le difficoltà.



Figura 16: cartellone relativo alle parole della gentilezza.



Figura 17: cartellone relativo alle risorse personali.



Figura 18: cartellone relativo al tema della pace, all'interno del quale è stato iscritto il lavoro relativo alle risorse.

Particolarmente interessante è stato l'incontro sul compito autentico, in cui ad ogni bambino è stato consegnato un sacchetto contenente una serie di materiali che i bambini potevano usare per costruire un elaborato; in ottica ecologica, i materiali non sono stati attaccati al supporto dell'elaborato, ma sono stati raccolti per essere nuovamente utilizzati. I prodotti sono stati fotografati ed è stata creata una mostra virtuale degli stessi, da presentare ai genitori e alle altre classi.



Figura 19: alcuni prodotti dell'attività relativa al compito autentico

Nel penultimo intervento didattico, gli incontri precedenti sono stati integrati nel tema dei mestieri di un tempo, anche in preparazione alla visita al Museo degli Usi e Costumi di Goima di Zoldo. L'incontro prevedeva un momento di lettura di brevi stralci di testo tratti dal libro "Antichi mestieri" (Rigo, Simeoni, 2013), un momento in cui gli alunni dovevano identificarsi con uno dei mestieri presentati e una fase in cui dovevano rappresentare graficamente e drammatizzare il mestiere prescelto. L'incontro è stato modificato in corso d'opera a causa di un clima piuttosto movimentato che si era creato nella classe caratterizzato da domande incalzanti degli alunni in merito al proseguo dell'attività (ad esempio "maestra, dopo cosa facciamo?"); si è pertanto deciso di sospendere l'ultima parte dell'attività per "fermarsi" e provare a concentrarsi sul "qui ed ora" mediante una pratica di mindfulness infantile; si è riflettuto sulle sensazioni che provoca lo "stare fermi", nella società odierna caratterizzata dalla fretta, e si è ricollegato il tema al lavoro svolto in precedenza sulle risorse interiori e sulla resilienza, qualità che permettono di ritrovare la pace interiore.

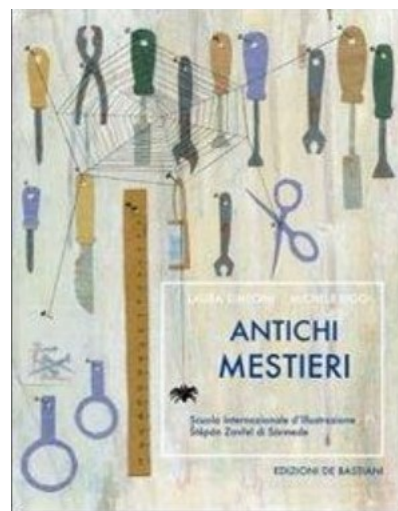


Fig. 20a. copertina del libro "Antichi mestieri"



Fig.20b alunni durante la pratica di mindfulness

Nell'ultimo incontro era prevista una visita al Museo degli Usi e Costumi di Goima che è stata prima procrastinata di due settimane per positività al Covid di alcuni alunni (2 aprile) e poi ulteriormente rimandata al 27 maggio, per la chiusura della strada di accesso alla Valle a seguito di un incendio e anche per la previsione di consistenti nevicate. La mostra è stata tuttavia sostituita da un video illustrante la stessa.



Figura 21: copertina del video relativo alla mostra virtuale del Museo degli Usi e Costumi della Valle di Goima

#### **2.4 Valutazione del percorso didattico**

La valutazione ha seguito tre principali direttive:

- un **modello** ispirato alla **prospettiva trifocale** di Castoldi (2009) che prevede tre prospettive, intersoggettiva, oggettiva, soggettiva, declinate per i due diversi tipi di destinatari, gli alunni e la tirocinante;
- il **modello** della **progettazione a ritroso** di Wiggins e McTighe (2004), che ha permesso di determinare le evidenze di accettabilità, utile per costruire gli strumenti di accertamento delle competenze raggiunte, nell'ottica di un continuum, che va dai controlli informali/osservazione/dialogo a questionari/test ai compiti autentici;
- il **modello valutativo di Galliani** (2017) che prevede la distinzione tra *valutazione dell'apprendimento*, declinata in questo caso nelle prove oggettive e nella rubrica valutativa e *valutazione per l'apprendimento*, declinata nella revisione tra pari e nel compito autentico.

La valutazione mantiene sullo sfondo una **rubrica olistica**, strutturata in:

- acquisizione di conoscenze teoriche;

- l'acquisizione di competenze e abilità;
- comportamento.

Le tre dimensioni sono state previste sulla base del processo di "determinazione delle evidenze di accettabilità", nell'ambito del modello di progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004).

La rubrica è poi stata declinata in una serie di prove oggettive, di checklists e di ulteriori tipologie di prove valutative, che rispecchiano la declinazione della valutazione nelle dimensioni oggettiva, intersoggettiva e soggettiva, della prospettiva trifocale di Castoldi (2009). I livelli finali della rubrica sono stati dedotti dalla sintesi dei punteggi degli strumenti utilizzati.

In particolare:

- per la **valutazione oggettiva**: sono state predisposte tre sintetiche prove oggettive strutturate/semistrutturate, somministrate al termine degli incontri specifici dedicati al ferro alla pietra e al legno (cfr. ALLEGATO 4).

Le conoscenze generali relative alle risorse sono state sondate mediante due checklists, così come la partecipazione, la collaborazione (cfr. ALLEGATO 5); queste sono state compilate sulla base dei momenti iniziali di ogni incontro dedicati all'intervento didattico metacognitivo e dei momenti di sintesi;

Il compito autentico è stato valutato mediante una griglia specifica (cfr. ALLEGATO 6).

- la **valutazione soggettiva**: è stata realizzata sia nella fase finale di debriefing in cui, mediante un controllo informale e il dialogo/osservazione, è stato chiesto agli alunni di definire il proprio livello di comprensione degli argomenti, sia in un momento finale, maggiormente strutturato, in cui è stato chiesto ai bambini di compilare una griglia con alternative "poco", "abbastanza", "molto", "tutto" (v. ALLEGATO 7);
- per la **valutazione intersoggettiva**: oltre ai feedback raccolti durante le attività laboratoriali, mediante lo strumento del dialogo, è stato predisposto un momento strutturato di revisione tra pari al termine del progetto, secondo il modello presente nell'ALLEGATO 8; l'esperienza è stata realizzata mediante la proposta di quattro attività e il confronto tra autovalutazione delle stesse e feedback tra pari. È importante sottolineare che, nelle dimensioni della rubrica relative alle conoscenze, al compito autentico e all'area

comportamentale, il ruolo valutativo preminente è stato detenuto dall'insegnante/tirocinante, pur mantenendo presente sullo "sfondo" l'autovalutazione degli alunni; nella parte di valutazione delle abilità, invece, il ruolo preminente è stato detenuto dagli alunni, mediante l'autovalutazione e il feedback tra pari.

Particolarmente interessante, è stata l'esperienza di autovalutazione da parte dei bambini, comparata con il loro feedback tra pari; in tale esperienza sono state proposte quattro attività diverse, implicanti corrispondenti abilità, che i bambini hanno dovuto prima autovalutare, poi valutare, mediante il feedback tra pari:

- un alunno racconta un'esperienza fatta (ad es. Visita alla Mostra sulle spade bellunesi), il compagno valuta la completezza della cronaca ed integra con domande opportune, secondo il modello delle 5W;
- date delle parole usate nel percorso (es. risorsa, materiale, larice...), gli alunni ne dicono/scrivono la definizione e si confrontano con i compagni;
- in riferimento al compito autentico, gli alunni individuano e denominano correttamente i materiali utilizzati e li associano ad altri usi, in base alle peculiari caratteristiche;
- data un'immagine relativa all'inquinamento della plastica, gli alunni provano ad esporre il problema.

Il feedback tra pari ha rappresentato una modalità inclusiva poiché è stata rispondente ad uno dei principi fondamentali della didattica inclusiva, che è quello di coinvolgere gli alunni in tutti i processi didattici, anche in quello valutativo, favorendo tra l'altro anche la crescita del sistema scuola - comunità.

Gli alunni hanno assunto a turno il ruolo di valutatore e valutato senza esclusioni: il feedback tra pari ha inoltre permesso di "costruire pensiero" che, come riportato nell'introduzione, rappresenta una delle competenze maggiormente importanti nella scuola di oggi, segnata dall'incalzare del tempo, che scoraggia la riflessione.

## 2.5 Risultati della valutazione espressi mediante la rubrica

La rubrica ha messo in luce il livello di raggiungimento delle conoscenze, delle competenze e le modifiche rispetto a collaborazione, attenzione, autoregolazione.

Nei grafici presentati, le etichette numeriche corrispondono ai quattro livelli della rubrica e dell'autovalutazione, come descritto di seguito nella *tab.2*.

LIVELLI DELLA RUBRICA	LIVELLI DELL'AUTOVALUTAZIONE
- 1= iniziale;	- 1= poco;
- 2=base;	- 2=abbastanza;
- 3=intermedio;	- 3=molto;
- 4=avanzato.	- 4=moltissimo.

Tabella 2: livelli della rubrica confrontati con i livelli dell'autovalutazione

Rimandando alla rubrica inserita nella *tab. 1*, si ricordano le dimensioni: le prime due "Acquisizione di conoscenze generali" e "Conoscenze relative alle risorse territoriali" riguardano le conoscenze; la dimensione "Sviluppo di abilità e competenze relative ai contenuti proposti" riguarda le abilità e si declina in quattro criteri quali "Elaborare, fissare ed esporre, oralmente, esperienze e conoscenze", "Saper dare definizione dei concetti proposti", "Classificare i materiali", "Collegare i temi proposti con i problemi ambientali attuali", la dimensione "Approccio al compito autentico" riguarda appunto il compito autentico e, infine, le dimensioni "partecipazione", "collaborazione", "autoregolazione" riguardano il comportamento.

Rispetto alle conoscenze, i risultati degli alunni si concentrano maggiormente sulla fascia intermedia per quanto riguarda le conoscenze delle risorse, mentre, per quanto riguarda le conoscenze specifiche relative a "ferro", "legno", "pietra", sono collocati principalmente tra la fascia intermedia e la fascia avanzata.



I risultati indicano pertanto che la maggior parte degli alunni elenca alcune risorse naturali/territoriali e individua con sufficiente consapevolezza alcune delle risorse personali proprie e altrui; rispetto alla conoscenza di ferro, legno e pietra invece, i livelli mostrano come le conoscenze acquisite siano o sufficienti o sicure, sia rispetto ai materiali e alla loro provenienza, sia rispetto al loro utilizzo nel centro storico con i mestieri ad essi associati. Facendo il confronto con l'autovalutazione risulta che gli alunni sono sufficientemente consapevoli delle proprie conoscenze. Da considerare che la parte generale relativa alle risorse, e in particolare quella dedicata alle risorse personali, avrebbe meritato di ulteriore approfondimento; ferro, pietra e legno sono invece stati approfonditi in maniera maggiore.

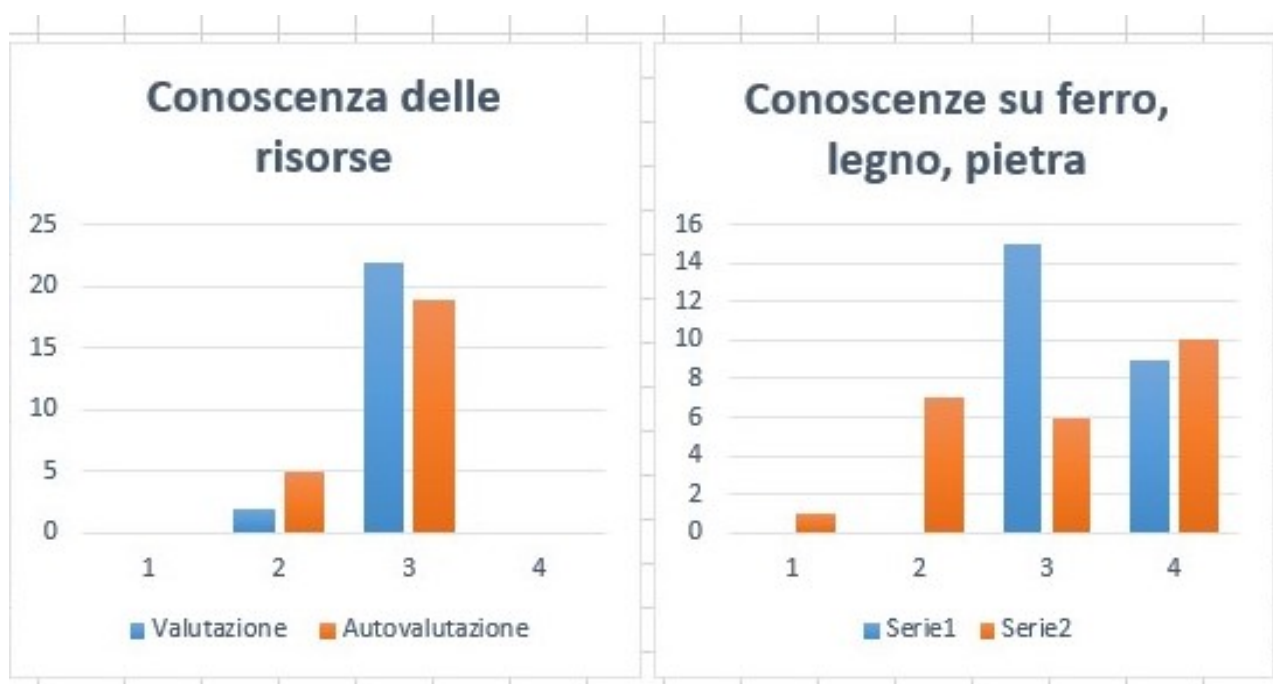


Figura 22: sintesi dei livelli relativi alle conoscenze

L'**abilità** maggiormente acquisita dagli alunni è stata quella di collegare i temi proposti alle tematiche ambientali; le competenze relative a "elaborare, fissare ed esporre oralmente conoscenze ed esperienze" e "classificare i materiali e saper fare le definizioni dei concetti" si situano invece prevalentemente sulla fascia intermedia. Generalmente gli alunni:

- mettono in relazione le conoscenze nuove con quelle pregresse;
- memorizzano ed espongono i contenuti in maniera sufficientemente ordinata, anche se l'utilizzo di termini specifici risulta piuttosto limitato;

- identificano alcuni dei materiali costituenti gli oggetti e sanno spesso riconoscerne la provenienza e le caratteristiche;
- forniscono definizioni pertinenti e chiare, ma talvolta poco esaustive dei concetti appresi;
- Individuano e descrivono con sicurezza i problemi ambientali trattati nel progetto, collegandoli opportunamente con i temi presentati.

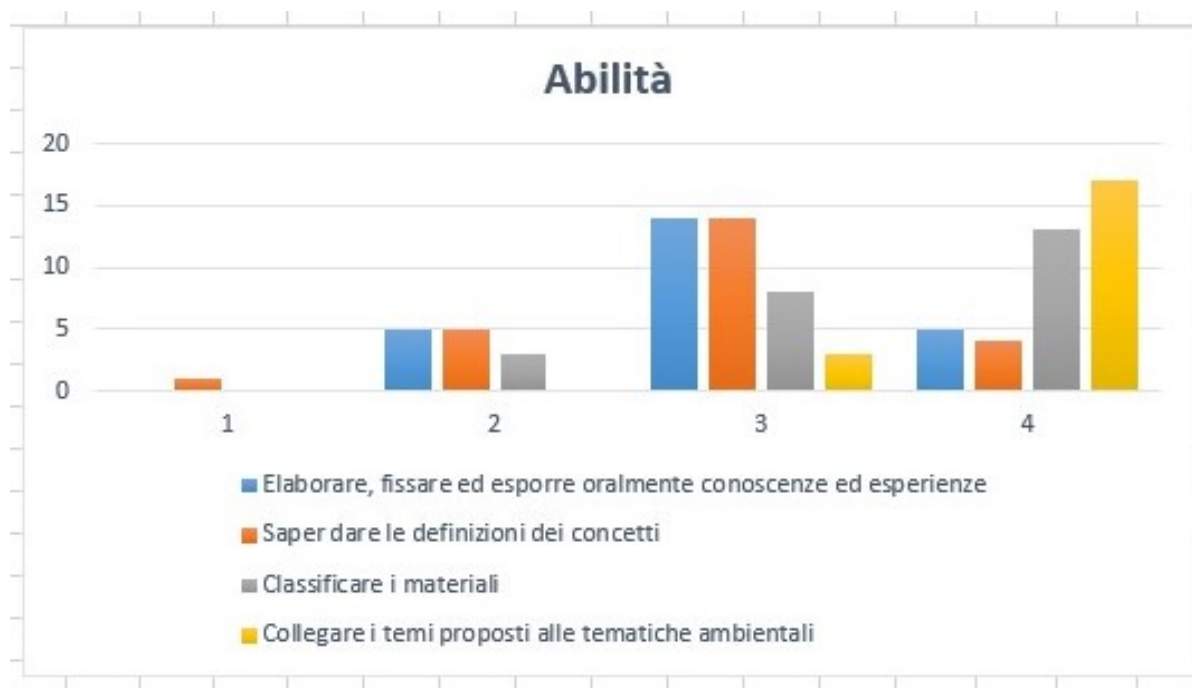


Figura 23: sintesi dei livelli relativi alle attività

Per quanto riguarda il compito autentico, nella rubrica sono stati riportati i livelli derivanti dal confronto con livelli individuati all'interno della rubrica specifica, relativa al compito stesso. Emerge uno scarto tra i livelli assegnati nella rubrica, collocati principalmente nella fascia intermedia e i livelli relativi all'autovalutazione, collocati principalmente nella fascia "abbastanza". A mio avviso gli alunni hanno proceduto in maniera organizzata o sufficientemente organizzata nell'esecuzione del compito e hanno messo in atto soluzioni creative, come del resto è visibile negli elaborati in *fig. 19*. Analizzando la rubrica specifica è emerso che gli alunni sono generalmente riusciti a bilanciare un lavoro metodico con un'elaborazione creativa e personalizzata. Solo un alunno, a causa di problematiche specifiche, ha necessitato di essere affiancato per realizzare il compito, ma alla fine è riuscito ad elaborare un prodotto creativo.



Figura 24: sintesi dei livelli della rubrica relativi al compito autentico

Partecipazione, collaborazione e autoregolazione sono state valutate in tre fasi del progetto didattico: iniziale, intermedia e finale. Di seguito è stata effettuata la media delle prestazioni e riportata all'interno della rubrica. I grafici riportati nella *fig. 24*, mostrano livelli di partecipazione, collaborazione e autoregolazione buoni, principalmente collocabili in fascia intermedia. Nel confronto dei livelli con l'autovalutazione, emerge una percezione buona da parte degli alunni di collaborazione e autoregolazione; i livelli percepiti di partecipazione si discostano invece in parte da quelli valutati, con un addensamento consistente anche nel livello base.

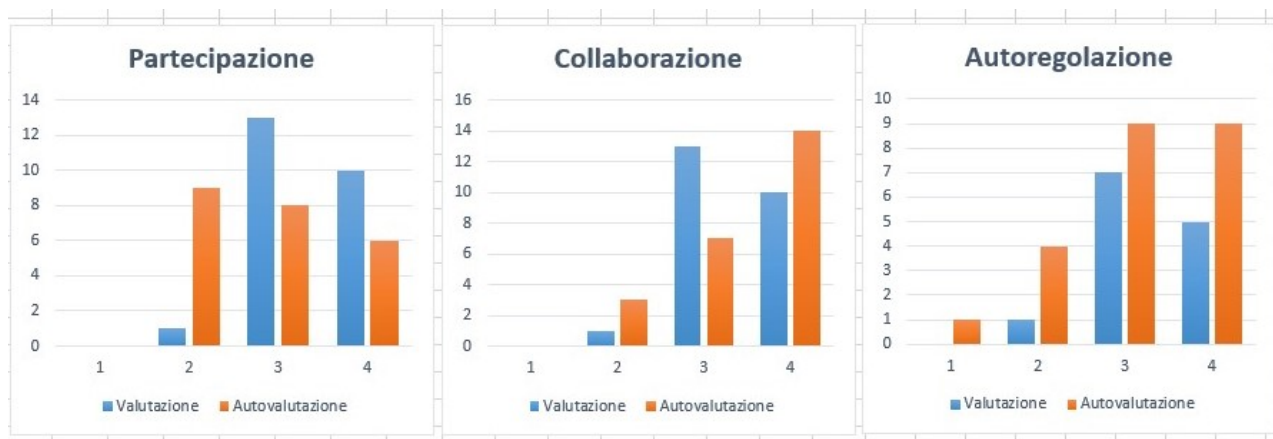


Figura 25: sintesi dei livelli della rubrica relativi al comportamento

### 3. Riflessione in ottica professionalizzante

#### 3.1 Il feedback della tutor mentore del tirocinante e degli alunni

Rispetto alla valutazione del tirocinante, sono state adottate le seguenti modalità valutative:

- una **valutazione oggettiva**: principalmente rappresentata dalle osservazioni raccolte dalla tutor del tirocinante, anche basandosi su alcuni indicatori derivanti dalle griglie *“Strumenti per osservare la lezione”* e *“Scheda per l’osservazione dei comportamenti sociali ed emotivi degli alunni e per l’analisi del discorso”* (Cisotto, 2012); tali osservazioni sono state condivise con la tirocinante all’interno dei due momenti di feedback, in itinere e finale;
- una **valutazione soggettiva**: è stata effettuata mediante le riflessioni riportate all’interno del *“Portfolio del tirocinante”* e la scheda *“Valutazione del tirocinio del 5° anno”* forniti all’interno dei materiali del quinto anno di tirocinio;
- una **valutazione intersoggettiva**: i feedback da parte degli alunni verranno raccolti, oltre che in momenti di dialogo, colloquio informale e dialogo/osservazione all’interno degli incontri del progetto, anche attraverso il modello *“Autovalutazione e feedback del progetto”* presente in ALLEGATO 8.

Rispetto alla valutazione oggettiva, positivo risulta essere il feedback da parte della tutor mentore.

La tutor in particolare ha apprezzato:

- il raccordo del progetto con i contenuti didattici proposti nelle precedenti annualità e con la storia locale, in un’ottica di rispetto dell’ambiente;
- la varietà degli approcci didattici/metodologie/format/strategie e tecniche;
- il coinvolgimento attivo degli alunni;
- la mia disponibilità all’ascolto costruttivo dei consigli.

Per la valutazione soggettiva del progetto, si rimanda al *par.3.3*.

In merito alla dimensione intersoggettiva, i feedback valutativi forniti dai bambini sono stati generalmente positivi; in nessuna delle aree si evidenziano livelli pari a “poco”. Le attività maggiormente gradite sono state le uscite, che hanno raggiunto nella maggior parte dei casi un

livello pari a “moltissimo”; rispetto agli argomenti, l’indice di gradimento appare pari a “molto” nella maggior parte dei casi, mentre nelle attività pratiche e di osservazione gli indici si sono collocati tra “abbastanza” e “moltissimo”. Il feedback da parte dei genitori è stato invece raccolto oralmente durante l’Assemblea di classe ed è stato positivo.

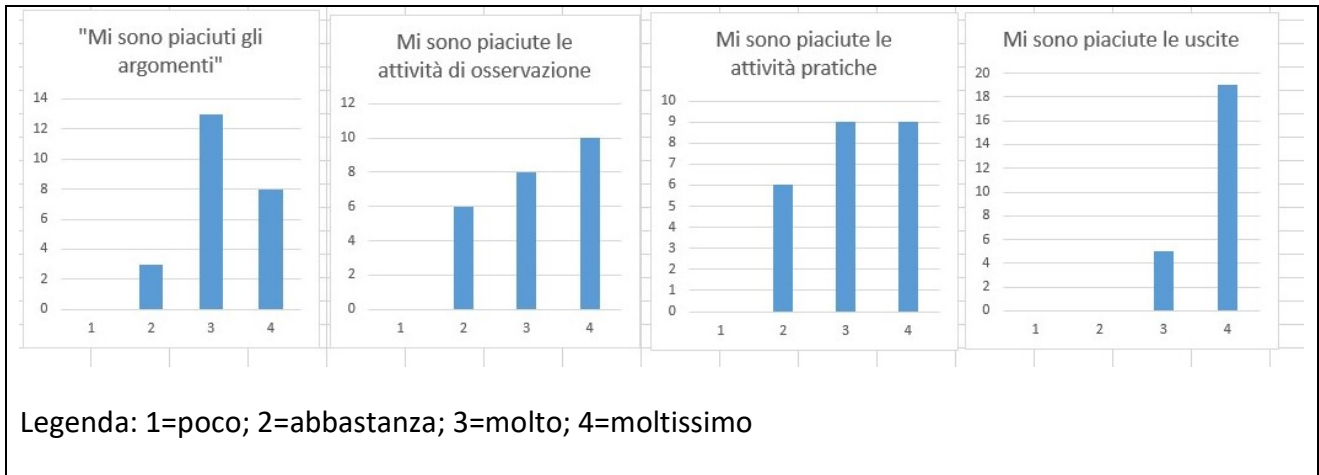


Figura 26: feedback degli alunni rispetto al progetto

### **3.2 Riflessione in merito alla valutazione di punti di forza, criticità, opportunità e rischi del project work, ispirata all'analisi SWOT.**

Si riporta di seguito una riflessione rispetto a quelli che sono stati i punti di forza e di criticità del progetto, riprendendo l'analisi SWOT, già presentata all'interno del "Progetto di tirocinio del 5° anno" (v. ALLEGATO 3).

Rispetto, ai soggetti interni, nel Project work era evidenziato come punto di forza:

- la capacità di mettere in atto delle buone competenze empatico-relazionali e di saper integrare più saperi, declinandoli in molteplici forme di rappresentazione (format, metodi, metodologie, tecniche e strategie didattiche), creando delle esperienze significative di apprendimento, in modo da raccordare la teoria alla pratica, nell'ottica dell'insegnante "*esperto artigiano*" definito da Pasquay e Wagner (2006).

Facendo un'analisi a posteriori mi sembra di aver opportunamente sperimentato l'applicazione delle capacità sopradette, e di avere affinato l'abilità di selezione di contenuti idonei, a partire da una macro-idea.

Nell'ottica dell'insegnante "*esperto riflessivo*" di Pasquay e Wagner (cit.), ho avuto anche l'opportunità di migliorare i processi riflessivi, rispetto alle esperienze iniziali di tirocinio.

Il progetto, inoltre, mi ha dato modo di ricercare una lettura più puntuale del contesto; tale abilità, tuttavia, sarebbe opportuno applicarla a contesti didattici diversi, volendo analizzare tipi differenti di dinamiche sociali.

Infine, le modalità di verifica meriterebbero una sperimentazione più ampia e approfondita.

Per contro, l'ampiezza del progetto si è scontrata con **i tempi ridotti della scuola**, che non hanno permesso momenti congrui di sintesi e verifica, in particolare per quanto riguarda le attività di classificazione generale delle risorse e di riflessione sulle risorse personali.

Su quest'ultimo aspetto sarebbe stato interessante lavorare in maniera maggiormente approfondita, per esplorare più a fondo l'aspetto emotivo degli alunni. Si è provveduto tuttavia a **convogliare alcune idee chiave** che, come descritto nel par. 2.5 , sembrerebbero sufficientemente recepite.

Il progetto si è configurato come **flessibile**, permettendo modifiche in corso d'opera in modo da ridurre o ampliare l'intervento didattico a seconda del tempo a disposizione. Ad esempio, nell'incontro relativo alla presentazione video del Museo degli Usi e Costumi della Valle di Goima, è stato necessario sospendere l'attività programmata, per lasciare spazio ad una riflessione sul "fermarsi", in quanto quel giorno gli alunni apparivano piuttosto inquieti.

Rispetto agli alunni, il **gruppo classe** si è dimostrato **coeso**, con all'interno **dinamiche** generalmente **positive**.

Nelle classi la partecipazione a turno di tutti gli alunni, le esperienze relative al riconoscimento delle risorse personali e il feedback tra pari sono stati favorevoli per l'inclusione di tutti, compreso un alunno con evidenti difficoltà relazionali.

Gli alunni hanno dimostrato generalmente **interesse** per le nuove proposte e **buona partecipazione**.

Negli incontri è emersa a volte **la difficoltà degli alunni nell'organizzarsi in autonomia**, che manifestavano con atteggiamenti irrequieti ed avanzando richieste continue alle insegnanti.

A tale criticità si è cercato di ovviare modulando opportunamente i tempi di lezione e tempi di pausa, alternando sovente attività teoriche ad attività pratiche e attivando modalità di dialogo e riflessione.

Il contesto classe, grazie al numero ridotto degli alunni, ha favorito la possibilità di **apprendimento cooperativo** e di effettuare attività di gruppo, attuate con le dovute precauzioni, legate all'emergenza pandemica. È stato inoltre possibile proporre **attività laboratoriali** anche **all'esterno**.

Il project work ha mostrato come punto di forza la possibilità di **unire più discipline**, fornendo una visione d'insieme dell'argomento, grazie ad una studiata organizzazione logico-sequenziale dei contenuti e l'opportunità di **offrire dei raccordi con il contesto territoriale** dove gli alunni vivono; nonostante i tempi ristretti si è cercato di dare spazio anche ai **processi di sintesi e verifica**.

Le **esperienze esterne**, in particolare la visita al Museo Civico di Belluno, il giro guidato al Centro storico di Belluno, con a seguito la "Caccia alla pietra" e la prevista visita al Museo degli Usi e Costumi della Val di Goima, per il momento svolta in modalità virtuale, sono state proposte per cercare di rendere i contenuti trasmessi a lezione incisivi e concreti.

I **sogetti esterni** coinvolti, comprendenti persone esperte del luogo e impiegati museali, si sono mostrati **estremamente disponibili**, fornendo agli alunni l'opportunità di ascoltare le esperienze, e di creare collegamenti tra la teoria e la vita pratica, per sviluppare un apprendimento significativo.

### **3.3 Riflessione in merito alla didattica inclusiva**

Il profilo del Docente Inclusivo dell'Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012) mette in luce la necessità di operare nella **didattica** ai fini **dell'inclusione**.

Tale modello pone infatti al centro la valorizzazione delle diversità degli alunni e il loro sostegno, anche promuovendo la **collaborazione tra docenti** e con enti extrascolastici e l'aggiornamento **professionale**; tale modello è di fondamentale importanza in quanto mette al centro l'"accoglienza" come valore fondante del sistema scuola.

Tra le esperienze attivate per favorire l'**inclusione** e sperimentate nel percorso didattico, in particolare nell'incontro dedicato alle risorse personali, vi sono le competenze comunicative. L'attivazione da parte dell'insegnante di **competenze comunicative adeguate** è di fondamentale importanza per promuovere lo **sviluppo degli aspetti emotivo-relazionali** degli alunni, necessario proprio per creare un ambiente didattico accogliente e inclusivo.

Nel manuale "Imparare cooperando" (Selleri, 2008) viene sottolineata l'importanza di costruire, all'interno della classe, una "cultura di gruppo", ossia un insieme di regole, valori, culture di riferimento, create dal gruppo stesso. La "cultura di gruppo" si propone di sviluppare negli alunni:

- il **senso di appartenenza** ossia il "sentirsi parte" di un "noi";
- l'**influenza reciproca**, ossia la possibilità di influenzare ed essere influenzati positivamente dai compagni;
- la **soddisfazione dei bisogni** di ciascuno;
- la **connessione emotiva**, ossia l'interdipendenza positiva tra i gruppi.

Nell'ottica del modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), l'**interconnessione emotiva** tra i membri del gruppo permette di creare un "microsistema classe" che influisce positivamente sui membri stessi. Lo studioso mostra infatti come lo sviluppo dell'individuo derivi dall'influenza congiunta tra persona e ambiente: la classe rappresenta un contesto dove i bambini trascorrono una buona parte del tempo settimanale e che può essere fortemente incisivo sul loro sviluppo (crf. Portfolio del Tirocinio del 5° anno).



In particolare, ai fini dell'inclusione nel corso del tirocinio, è stato importante applicare alcuni spunti ripresi da Bateson (Bateson, 1977, in Selleri, 2016), riguardanti lo stile "**di ascolto**" che permette proprio di attivare l'**empatia**, ossia la capacità di decentrare il proprio punto di vista, per mettersi nelle condizioni di leggere i bisogni degli alunni, accogliere le loro proposte, sollecitarne risposte e raccogliere "segnali " che questi lanciano verso i pari e l'insegnante stessa.

Inoltre, sempre Bateson sottolinea l'importanza della comunicazione come strumento principale attraverso cui si sviluppano i processi di socializzazione.

La comunicazione è indispensabile per:

- dare l'avvio alla costruzione di regole sociali;
- sviluppare negli alunni la consapevolezza di chi sono, quale posto occupano nella società e quale ruolo assumono nei vari contesti.

In tale cornice è stato importante "allenare" i bambini a sviluppare il **dibattito e la mediazione**, ossia ad argomentare il proprio punto di vista e di gestire la comunicazione con gli altri.

Lo sviluppo della **capacità di rapportarsi** con gli altri è stata promossa all'interno delle fasi di attivazione delle preconcoscenze e di debriefing. Rispetto all'attivazione del dibattito, due momenti sono stati particolarmente emblematici: l'incontro dedicato alla classificazione delle risorse in cui si è parlato del problema della plastica e dell'inquinamento e l'incontro dedicato alle risorse personali. Nei due incontri in questione per favorire i processi di dibattito e mediazione è stato necessario attivare in misura significativa la capacità di gestione del gruppo classe e creare la necessaria calma per permettere a ciascuno di ragionare/discutere; tale abilità viene ben esplicitata nel modello di Margiotta (1999), dove si parla della competenza gestionale e del fatto che gli insegnanti devono assumersi la responsabilità gestionale dentro e fuori dall'aula.

L'importanza del lavoro di gruppo viene enfatizzata sia nel Profilo del docente inclusivo (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli alunni Disabili, 2012), dove si parla anche di lavoro di gruppo e di collaborazione, fondamentali anche all'interno dello stesso team docenti.

Ragionando infine rispetto al ruolo dell'insegnante, e più nello specifico rispetto all'insegnante inclusivo è stato utile considerare in tutta la durata del progetto la figura del maestro come "**scaffolder**", come suggerisce il termine coniato da Bruner nel 1976, ossia come guida dinamica, che amplia il potenziale attuale degli alunni, tendendo poi a ridurre la propria presenza, qualora essi stiano acquisendo abilità e competenze.

Tale ottica si inserisce nel concetto vygotkijano di **zona di sviluppo prossimale**, ambito di possibili competenze che un soggetto può effettivamente raggiungere con il supporto di un esperto.

In questa cornice di insegnante come “scaffolder”, l’esperienza di tirocinio mi ha portato a percepire la necessità di mantenere anche l’asimmetria che caratterizza il rapporto insegnante/alunno.

Per precisare meglio: l’insegnante si “cala” al livello degli alunni, nella necessità di comprenderne le dinamiche, ma nel contempo mantiene l’autorevolezza del proprio ruolo. Si consideri infatti l’asimmetria tra alunni, in fase di sviluppo, e insegnanti che, come adulti, rappresentano per loro una guida e un riferimento sicuro (cfr. Portfolio).

### ***3.4 Riflessione in merito alle competenze professionali acquisite nell’esperienza di tirocinio***

I quattro anni di tirocinio hanno permesso di comporre, “mattoncino” dopo “mattoncino”, **le competenze della professione docente** e riconosco, nel percorso fatto, una positiva evoluzione personale nella conoscenza delle fondamentali caratteristiche della didattica professionale.

Il percorso di studi ha confermato il configurarsi della professione docente come **articolata e poliedrica**, che possiede competenze tout cour sul piano relazionale, conoscitivo, teorico, integrate in un medesimo ruolo.

**L’insegnante** è qualcuno che **conosce il passato**, ma **guarda al futuro**, poiché possiede un bagaglio di conoscenze, ma anche la capacità di ragionare su di esse e di creare stimoli adatti a favorire le strutture di pensiero nei propri alunni.

Per analizzare e riflettere sull’esperienza di tirocinio sono stati utilizzati più modelli relativi alle competenze della professione insegnante.

Il modello di **Perennoud (2012) “Dieci nuove competenze per insegnare”** rappresenta, a mio avviso, uno dei modelli maggiormente completi della professione docente che ben descrive l’insegnante come figura eclettica, caratterizzata da competenze tecniche, ma anche da competenze empatico-relazionali, le quali gli permettono di instaurare relazioni funzionali con gli alunni e con tutta la rete intra e extra scolastica.

Altri due documenti utili all'analisi del tirocinio sono il **Portfolio e l'autovalutazione**, nel loro confronto. La sezione "**dimensione didattica**" trova infatti la propria corrispondenza nei criteri del Portfolio relativi alla lettura del contesto didattico, alle conoscenze teoriche e alla progettazione didattica, alla conduzione, monitoraggio e valutazione degli interventi didattici. Alla "**dimensione istituzionale**" corrispondono la lettura del contesto scolastico ed extrascolastico, la relazione e la gestione dei rapporti interpersonali e la comunicazione nei diversi contesti. Alla "**dimensione professionale**", infine, si associano i criteri della documentazione didattica e professionale, la riflessione sul proprio profilo professionale emergente, l'autovalutazione delle componenti delle proprie competenze professionali in formazione.

Rispetto alla **dimensione didattica** e, in particolare alle componenti di progettazione / conduzione/valutazione didattica ho sviluppato la declinazione che nel paradigma di Pasquay e Wagner (2006) viene definita "**esperto artigiano**": ho infatti messo in atto numerose competenze tratte del modello di Perrenoud (2002), quali organizzare ed animare situazioni di apprendimento, gestire la progressione integrata delle conoscenze, adottare una didattica differenziata e inclusiva, coinvolgere gli alunni nel loro percorso di lavoro, elaborare un progetto di gruppo e rappresentazioni comuni. Ho messo inoltre in gioco quella che Margiotta (1999) definisce la **competenza gestionale**, relativa all'assumersi responsabilità, sia all'interno, sia all'esterno.

Inoltre, il progetto mi ha permesso di affinare le competenze disciplinari, psicopedagogiche, organizzativo-relazionali e di ricerca tra loro interagenti, che si sviluppano proprio attraverso l'esperienza didattica, l'attività di studio e la sistematizzazione della pratica didattica, come definito dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2007.

Tra le competenze spiccano le competenze **tecnologiche**, che nel percorso ho notevolmente ampliato; esse rientrano anche nella parte di aggiornamento continuo, il quale si esplica nella responsabilità di stare al passo con i tempi, apprendendo ad utilizzare le tecnologie disponibili, come evidenziato nel quadro UNESCO "ICT competency framework for teacher" (2011) dove l'alfabetizzazione tecnologica diventa alla base dell'approfondimento e della creazione della conoscenza.

Rispetto alla **dimensione istituzionale**, sicuramente è stato di fondamentale importanza sperimentare la lettura del contesto scolastico, per comprenderne le dinamiche interne, sia di classe, sia della scuola nel suo insieme. Tale lettura mi ha permesso di comprendere meglio i bisogni dei bambini e di poter rispondervi conformemente.

Il modello bio-ecologico di Bronfenbrenner (1979) e delle 5 aree di Tonegato (2017) sono modelli che si sono rivelati utili in tale ottica.

La conoscenza del contesto ha permesso di mettere in atto altre competenze citate da Perennoud (cit.) e, in particolare, affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione rispetto all'analisi della relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe.

Inoltre, attorno a questa dimensione ho sviluppato altresì le competenze relative alla partecipazione alla gestione della scuola ed in particolare, far evolvere la partecipazione degli alunni; nell'ottica del paradigma di Pasquay e Wagner (2006), inoltre, ho avuto modo di fare esperienza di uso delle competenze dell'insegnante come **attore sociale**, ossia *“impegnato in progetti collettivi e cosciente dell'importanza degli aspetti delle pratiche quotidiane”*.

Rispetto infine alla **dimensione professionale**, il progetto mi ha permesso di sviluppare le abilità di riflessione e di autocritica con maggior consapevolezza. Come sostiene Margiotta (1999) una delle competenze maggiori dell'insegnante è la capacità di riflessione e autocritica, che è un carattere distintivo della professione docente, ciò viene ribadito da Pasquay e Wagner (2006), che vede l'insegnante come un *“esperto riflessivo”*, il quale si è creato un *“sapere esperienziale”* sistemabile e comunicabile.

Il quadro di Margiotta (1999), tra le varie competenze, evidenzia quella empatica, che forse costituisce, in un ipotetico ordine gerarchico, la prima qualità necessaria ad un insegnante. Ritengo infatti che un insegnante debba sapersi mettere nei panni del bambino e talvolta anche dei propri colleghi o della famiglia, in un'ottica di accoglienza, fiducia e rispetto.

*“Accoglienza”* significa apertura al bambino tenendo conto delle vulnerabilità legate all'età o al contesto, fornendogli il tempo sufficiente affinché possa maturare, senza delegare il compito ad altre competenze in caso di difficoltà o pretendere di portarlo subito allo stesso livello di altri pari. La fiducia è un rapporto bilaterale tra vari sistemi sociali (famiglia vs scuola, scuola vs bambino ecc.) che va di pari passo con l'accoglienza e si crea incontrando l'altro senza pregiudizio.

Il rispetto si crea quando ognuno vede e non va oltre, lo “spazio sacro” dell’altro ossia quello spazio che, nella pedagogia delle Famiglie, rappresenta il terreno di libertà di ciascuno (cfr. Forum “L’insegnante tra realtà e immaginario”, 2021).

Personalmente la sottodimensione **della documentazione** ha costituito, specialmente all’inizio, la parte più ostica, trattandosi di sintetizzare e riflettere per iscritto in merito ad una molteplicità di aspetti; gli anni di corso mi hanno tuttavia permesso di apprendere a svolgere meglio anche questa parte. Mi piace paragonare l’insegnante al sarto che sa adattare la veste al destinatario, tagliando il materiale in eccesso, cucendo bene il materiale utile, con aggiunta di eventuali rifiniture.

Infine, ho appreso l’importanza della **formazione**, ai fini dello sviluppo della competenza professionale. In tale ottica, l’insegnante può essere visto come un diamante che, una volta lavorato, ha varie facce: quando si lavora un diamante si sa che non si spreca quasi nulla, mentre le parti un po' più ruvide vengono lavorate in modo da ottenere facce perfettamente levigate; l’insegnante rimane un diamante in parte lavorato e in parte sgrezzato, perché il suo apprendimento continua nel tempo.

L’importanza della formazione viene enfatizzata sia in Perennoud (gestire la propria formazione continua), sia in Pasquay e Wagner (2006) mediante il paradigma del “**docente istruito**”. Ancor di più la formazione viene enfatizzata in Felisatti all’interno de “L’insegnante un professionista in ricerca”(2013).

## Conclusioni

In relazione al binomio “pensiero lento” e “pensiero veloce” di Kahneman (2013) descritto nell’introduzione, significativa è la proposta del dirigente scolastico Gianfranco Zavalloni (2008), che si pone in direzione contraria a quello che si verifica oggi a scuola: egli parla infatti della “pedagogia della lumaca”, caratterizzata dalle strategie didattiche che mirano a “rallentare” i ritmi scolastici per consentire uno sviluppo armonico del bambino. Ecco che qui nel “fermarsi” trovano nuovamente posto l’ascolto e l’accoglienza, qualità fondamentali per la costruzione di un profilo docente inclusivo.

Due immagini che in tal senso trovo “ispiranti” e che ritengo essere un’utile guida per la futura azione didattica sono da una parte la maestra “Dolcemiele” ripresa dall’opera di narrativa per l’infanzia “Matilde sei mitica” (Dahl, 1996), insegnante sa accogliere tutti i bambini anche nelle loro peculiarità e dall’altra Janusz Korczak, medico-educatore che proprio dell’accoglienza dell’infanzia ha fatto la sua ragione di vita, come si evince dalla meravigliosa opera “Come amare il bambino” (1919).

Come sostiene Zavalloni (cit.), “perdere tempo” a parlare rappresenta la premessa indispensabile per una corretta relazione educativa: l’ascolto è una delle esperienze fondamentali della didattica e rappresenta la premessa di quell’empatia necessaria per fare dell’insegnamento una relazione d’aiuto. Inoltre, l’ascolto si riaggancia alle competenze la cui imprescindibilità è stata sancita fin dall’introduzione: il “costruire pensiero”, anche la capacità di leggere il proprio territorio/contesto di vita, sia dal punto di vista antropico, sia storico-culturale, per una maggiore aderenza alla propria realtà. Il costruire pensiero è anche alla base di quella che Perennoud (2002) definisce la capacità di affrontare serenamente i doveri e i dilemmi etici della professione, in particolare rispetto allo sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà e il sentimento di giustizia e la partecipazione alla costruzione di regole di vita comune. In un’ottica storica più ampia, le “grandi rivoluzioni” nel bene e nel male si sviluppano in primis nello “stare fermi”, nel poter ragionare prima di agire.

Bisogna insomma, secondo Zavalloni (cit.), “perdere tempo”, a parlare, a giocare, a ragionare, a condividere scelte.

Nel futuro, desidererei mantenere innanzitutto la consapevolezza dello “stare nel qui ed ora” per poter rispondere proprio nel presente ai bisogni degli alunni; vorrei inoltre mantenere alti la motivazione, l’entusiasmo, la capacità di ascolto, in modo da contribuire nella possibile misura alla promozione di piccoli e grandi cambiamenti all’interno del mondo scolastico, con la consapevolezza che il cambiamento deriva dal buon connubio tra caratteristiche personali e fattori derivanti dall’ambiente esterno, da imparare a “leggere” gradualmente.

Infine, vorrei continuare a “perdere tempo” nel continuare ad operare su me stessa, nell’ottica che il “tempo perso” in maniera costruttiva è tempo guadagnato per il bene della comunità scolastica.

## Bibliografia

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli alunni Disabili, (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education. p.8.

Larese, G., Comiotti Z., Bona A., Rossato M & De Bon F. (Eds.). (2015). *La Scuola più bella d'Italia*. Santa Giustina (Bl): UNIFARCO per la cultura.

Andrich, O., Cason, A., Cassol, M. Colleselli, E., De Vecchi S. Fabbrica G., Lasen C., Iazzarin P. & Miscellaneo S. (Eds) (2001). *La via del ferro tra Piave, Boite e Maé*. Verona: Cr-grafica.

Azzalini, M. (Ed). (2021). *Acqua Ferro Fuoco. Arte delle spade nel Bellunese*. Lamezia Terme: Stampa Sud s.r.l.

Azzalini, M. (Ed). (2020), *Tra miniere opifici e rogge. Guida all'itinerario tra la Provincia di Belluno Maniago e il Tirolo*. Lamezia Terme: Stampa Sud s.r.l.

Barone, C. (Producer) (2021). *Plastic War* Italia: Rai. Retrieved 18 December 2021, from [www.raiplay.it](http://www.raiplay.it)

Bianchi, N. (2021). [Didattica della storia. Proposte di attività modulari]. Unpublished raw data.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. trad. it. Bologna: Il Mulino.

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando: dal cooperative learning alla comunità di ricerca*. Roma: Carocci editore.

Cast (2011), *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (trad. it. Universal Design for Learning. Versione 2.0. Savia G. & Paolina M.). Retrieved October 11, 2021, from [www.udlguidelines.cast.org](http://www.udlguidelines.cast.org).

Castoldi, M., (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.



Cisotto, L. (2012). *Strumenti per osservare la lezione*. Retrieved 12 October 2021, from [www.moodle.unipd.it](http://www.moodle.unipd.it).

Cisotto, L. (2012). *Scheda per l'osservazione dei comportamenti sociali ed emotivi degli alunni e per l'analisi del discorso*. Retrieved 14 October 2021, from [www.moodle.unipd.it](http://www.moodle.unipd.it).

Dal Mas, M. (1968). *Spade bellunesi*. Belluno: Comitato Marangoni di Borgo Pra'.

Da Ponte, A. (2000). *Storia Arte Cultura Civiltà*. Caerano S. Marco (TV): Danilo Zanetti Editore.

De Bortoli, G., Moro A., Vizzuti F. (1984). *Belluno Storia Architettura Arte*. Belluno: Ist. Bellunese di Ricerche Sociali e Culturali.

De Rossi, M. (2015). *Format didattici e tipi di strategie didattiche*. In Messina L., De Rossi M. (2015), *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci, pag. 139

Fattori, N., Montini, M. & Romano S. (2018). *Bisogni Educativi Speciali, strategie per una didattica inclusiva*. Milano: Cetem.

Felisatti, E. (2013). *L'insegnante, un professionista in ricerca*. In Felisatti, & Mazzucco C. *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Galliani, (2017). *L'agire valutativo*. Milano: Editrice La scuola.

Ghedini, E. et al. (2018). *Quale collaborazione a scuola? Le prospettive dei docenti sul co-teaching*. Lecce: Pensa Multimedia.

Harris, J. & Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In Messina L. & De Rossi M. (2018). *Tecnologie, formazione e didattica* (pp. 230-232). Roma: Carocci editore.

Kahneman, D. (2013). *Pensieri lenti e veloci*. Milano, Mondadori.

Koehler, M.J., Mishra, P. e Henriksen, D. (2011). *The technological, pedagogical, and content knowledge framework (TPACK)*. In Messina, De Rossi M., 2018 *Tecnologie, formazione e didattica*, Roma: Carocci editore, pp.189-194.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.

Margiotta, U., e (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Roma: Armando editore, pag. 63.

*Materiali per l'osservazione della relazione educativa, assemblaggio di griglie di autori vari (2021)*. Retrieved 12 October 2021, from [www.moodle.unipd.it](http://www.moodle.unipd.it).

Messina, L., De Rossi, M. (2015), *Tecnologie, formazione e didattica*, Roma: Carocci.

Pasquay, L. e Wagner, M.C. TI-C. (2006). *Competenze professionali privilegiate negli stage e in videoformazione*. In Altet, M., Chapler, E. Pasquay, L. Perrenoud, Ph. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando, p. 150

Perrenoud, P. (2002). *Ph Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia, pp. 20-22

Pellerey, M., (2006). *Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali*. *Rassegna CNOS*. Retrieved 12 October 2021, from [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it).

*Portfolio di tirocinio del 5° anno (2021)*. Retrieved 10 November 2021, from [www.moodle.unipd.it](http://www.moodle.unipd.it)

Rocca, L. (2012), *Le cinque porte della geografia*, in Ass. Clio'92 (2012), *Il bollettino di Clio, ed. maggio 2012*. Retrieved 12 October 2021, from [www.clio92.org](http://www.clio92.org).

Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci editore.

Simeoni, L. & Rigo M. (2013). *Antichi mestieri*. Vittorio Veneto (TV): De Bastiani editore.

Tormen, F. (2021). *Belluno e le sue Pietre*. Vittorio Veneto (TV): De Bastiani editore.

Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere alla promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS, Libreria Ateneo Salesiano.

Tonegato, P. (2017). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Retrieved 02 October 2021, from [www.moodle.unipd.it](http://www.moodle.unipd.it).

Valli, C. (2002). *C'erano una volta vecchi mestieri*. Trento: Cierre edizioni;

Wiggings, G. & McTighe, J, (2004). *Fare progettazione, la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*". Roma: LAS, Libreria Ateneo Salesiano.

UNESCO (2011). *UNESCO ICT competency framework for teacher*. In Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologia, formazione e didattica*. Roma: Carocci, p. 55

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e solidale*. Bologna: EMI.

### **Documentazione scolastica**

Istituto Comprensivo IC3 di Belluno (2021). *P.T.O.F Piano Territoriale dell'Offerta Formativa 2019 – 2022*. Retrieved 20 October 2021, from [www.ic3belluno.gov.it](http://www.ic3belluno.gov.it).

RAV - Rapporto di autovalutazione di Istituto 2019-2022. Retrieved 05 October 2021, from [www.scuolainchiaro.it](http://www.scuolainchiaro.it).

Modello di Piano Educativo Individualizzato (previsto dall'art. 13 comma 1 lettera a della Legge 104 del 1992). Retrieved 20 October 2021, from [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).

Modello di Piano Didattico Personalizzato (previsti dal DM 12 luglio 2011 e dalle allegate Linee Guida). Retrieved 20 October 2021, from [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, *Periodico multimediale per la scuola italiana, Anno LXXXVIII*. Retrieved 01 October 2021, from [www.indicazioninazionali.it](http://www.indicazioninazionali.it).

Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari 2018*. Retrieved 01 October 2021, from [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).

### **Fonti normative**

Legge 5 febbraio 1992, n.104, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale del 17 febbraio 1992, n. 39. Retrieved 20 October 2021, from [www.handylex.org](http://www.handylex.org).

Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Retrieved 1 February 2022 from 01/02/2022.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale del 18 Ottobre 2010, n 244. Retrieved 20 October 2021, from [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15/07/15. Retrieved 1 February 2022, from [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).

### **Elenco della documentazione della tirocinante citata**

Da [www.moodle.unipd.it](http://www.moodle.unipd.it):

- Project work a.a. 2021-2022;

- Portfolio dello studente;
- Forum “Le competenze dell’insegnante professionista”
- Forum “L’insegnante tra realtà e immaginario”
- Analisi SWOT;
- Valutazione del tirocinio del 5° anno;

### **Elenco dei principali software e delle principali app utilizzate**

- Windows 10, convertitore video mp4;
- Windows 10, Microsoft Office 365, power point;
- Windows 10, Editor video mp4; - Microsoft Surface, app fotocamera;
- Smartphone Realme, sistema Android, app fotocamera;
- Google drive di [www.google.it](http://www.google.it)

## ALLEGATI

ALLEGATO 1 .....	58
ALLEGATO 2 .....	59
ALLEGATO 3 .....	67
ALLEGATO 4.....	68
ALLEGATO 5.....	75
ALLEGATO 6.....	76
ALLEGATO 7.....	77
ALLEGATO 8.....	79

## ALLEGATO 1

Tabella 3: CALENDARIZZAZIONE COMPLESSIVA DEL PERCORSO DI TIROCINIO DIRETTO				
Totale ore previste		60		
	Attività	Data	Dettaglio ore	Totale ore
Esplorazione e osservazione	Fase osservativa-esplorativa	02/10/2021	3	25
		05/10/2021	5	
		08/10/2021	2	
		12/10/2021	5	
		23/10/2021	5	
		26/10/2021	5	
Intervento didattico	Il ferro e le spade Il legno e la sua importanza nel territorio bellunese Il concetto di risorsa, le risorse personali Le risorse nell'ottica del rispetto dell'ambiente Il compito autentico La pietra e il suo utilizzo nel territorio bellunese I mestieri di un tempo; attività di preparazione alla visita al museo delle arti e dei mestieri di Goima di Zoldo Presentazione virtuale del Museo delle arti e dei mestieri di Goima di Zoldo Visita al Museo degli Usi e dei Costumi di Goima di Zoldo.	06/11/2021	4	32
		07/12/2021	4	
		14/12/2021	4	
		18/12/2021		
		21/12/2021	4	
		11/01/2022	4	
		18/01/2022	4	
			4	
		19/03/2022	4	
		27/05/2022	4	
Sviluppo dell'osservazione dei processi di insegnamento-apprendimento Documentazione, autovalutazione e riflessione sull'esperienza svolta	Preparazione materiale Dialogo con la tutor e follow up a metà percorso Dialogo con la tutor e feedback conclusivo Preparazione mostra virtuale Valutazione soggettiva/intersoggettiva alunni Allestimento mostra virtuale Condivisione mostra e progetto con genitori Condivisione della mostra con le classi terze/quarte Riflessione e autovalutazione	22/01/22	1	10
			1	
			1	
			1	
			2	
			1	
			1	
			1	
			1	
			1	

## ALLEGATO 2

Tabella 4: Programmazione dei singoli interventi						
Data: 06/11/2021						
Intervento n. 1 Il ferro e le spade						
Durata 2 ore + 2 ore (classe 4A + 4B)						
Conoscenze: conoscere l'utilizzo del ferro nel nostro territorio nel corso della storia; conoscere la storia delle spade						
Abilità: saper ricercare nell'ambiente segni dell'utilizzo del ferro						
Fase	Tempi	Ambiente di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
<b>Sintonizzazione/lancio argomento</b>	20''	Museo	Introduzione	<b>Metodologie:</b> interrogative <b>Format:</b> intervento didattico metacognitivo <b>Strategie:</b> riflessione guidata <b>Tecniche:</b> brainstorming	Strumenti analogici:	- Introduzione all'argomento;
<b>Esplorativa/elaborativa</b>	60''	Museo	Spiegazione della storia del ferro e delle spade, visita al museo	<b>Metodologie:</b> affermative e interrogative <b>Format:</b> intervento didattico metacognitivo, laboratorio <b>Strategie:</b> dialogica, apprendimento attivo <b>Tecniche:</b> conversazione clinica, di analisi	Strumenti analogici: reperti del museo Strumento digitali: tablet	- spiegazione della storia del ferro e delle spade mediante presentazione power point e video; - visita al museo
<b>Conclusiva</b>	40''	Centro cittadino	Debriefing Generalizzazione dell'apprendimento	<b>Metodologie:</b> Interrogative, attive <b>Format:</b> transfer in situazione reale <b>Strategie:</b> esperienza immersiva in situazione <b>Tecniche:</b> uscita	Strumenti analogici: scheda con sintesi dei contenuti	- ricerca degli oggetti in ferro battuto; - ricerca degli stemmi delle famiglie di spadai.



Tabella 4: Programmazione dei singoli interventi

Data: 07/12/2021

Intervento n. 2 Il legno e la sua importanza nel territorio bellunese

Durata 2 ore + 2 ore (classe 4A + 4B)

Conoscenze: conoscere l' utilizzo del legno nel nostro territorio nel corso della storia

Abilità: riconoscere i principali tipi di legno nel nostro territorio

Fase	Tempi	Ambiente di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
Sintonizzazione/lancio argomento	20''	Aula	Introduzione	<b>Metodologie:</b> interrogative <b>Format:</b> laboratorio <b>Strategie:</b> apprendimento di gruppo <b>Tecniche:</b> attività di gruppo	Strumenti digitali: LIM	- quiz a squadre; introduzione all'argomento.
Esplorativa/elaborativa	60''	Aula	Riconoscimento dei principali alberi presenti nel nostro territorio, riconoscimento dell'importanza storica del legno nel nostro territorio	<b>Metodologie:</b> affermative e interrogative <b>Format:</b> laboratorio, lezione <b>Strategie:</b> dialogica, apprendimento attivo, espositiva <b>Tecniche:</b>	Strumenti analogici: materiali procurati Strumento digitali: LIM	- attività ludica a squadre: associazione seme e foglia albero corrispondente; - spiegazione dell'importanza del legno e dei tipi di legno utilizzati nel territorio bellunese;
Conclusiva	40''	Aula	Debriefing Generalizzazione dell'apprendimento	<b>Metodologie:</b> Interrogative, attive <b>Format:</b> laboratorio; intervento didattico metacognitivo <b>Strategie:</b> apprendimento attivo. <b>Tecniche:</b> riflessive (debriefing)	Strumenti analogici: scheda con sintesi dei contenuti	- visione del video sulla storia del percorso del legno dalla Provincia di Belluno a Venezia; - debriefing mediante scheda riassuntiva.

Tabella 4: Programmazione dei singoli interventi

Data: 14/12/2021

Intervento n. 3 Il concetto di risorsa, le risorse personali

Durata 2 ore + 2 ore (classe 4A + 4B)

Conoscenze: conoscere la definizione di risorse e cosa significa "risorse personali"

Abilità: saper riconoscere in sé e negli altri almeno una risorse personale

Fase	Tempi	Ambiente di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
Sintonizzazione/lancio argomento	40''	Aula	Verifica delle conoscenze acquisite su legno e pietra	<b>Metodologie:</b> interrogative <b>Format:</b> intervento didattico metacognitivo <b>Strategie:</b> prova di verifica <b>Tecniche:</b> verifica oggettiva scritta	Strumenti analogici: scheda di verifica	- prova di verifica oggettiva su legno e ferro.
Esplorativa/elaborativa	50''	Aula	Il concetto di risorsa e le risorse personali	<b>Metodologie:</b> affermative e interrogative <b>Format:</b> intervento didattico metacognitivo, laboratorio <b>Strategie:</b> dialogica, apprendimento attivo <b>Tecniche:</b> conversazione clinica, di analisi	Strumenti analogici: lavagna Strumento digitali: LIM	<b>Attività 1</b> - brainstorming finalizzato alla costruzione della definizione della parola "risorsa"; - costruzione di un elenco di risorse personali di varia natura sulla LIM/ sul quaderno; - riflessione sul fatto che le risorse personali emergono soprattutto grazie al confronto con gli altri; <b>Attività 2</b> - gli alunni elencano tre risorse di un compagno/a; - ogni alunno scrive tre risorse di un compagno/a che vengono messe in un "cuore" di classe (ogni alunno dà il proprio contributo per far battere il cuore di classe).
Conclusiva	30''	Aula	Debriefing e transfer dell'apprendimento	<b>Metodologie:</b> Affermative <b>Format:</b> lezione <b>Strategie:</b> narrative <b>Tecniche:</b> narrazione di storie	Strumenti analogici: scheda con sintesi dei contenuti	<b>Attività 3</b> - conoscere mediante la storia di Bebe Vio il significato di resilienza e la possibilità di attivazione delle risorse personali di fronte alle situazioni difficili.

Tabella 4: Programmazione dei singoli interventi

Data: 18/12/2021

Intervento n. 4 Le risorse naturali

Durata 2 ore + 2 ore (classe 4A + 4B)

Conoscenze: conoscere le principali risorse naturali del proprio territorio

Abilità: sapere classificare le risorse in base alla tipologia, saper esporre alla classe i contenuti appresi

Fase	Tempi	Ambiente di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
Sintonizzazione/lancio argomento	20''	Aula	Verifica sulle conoscenze apprese in precedenza; introduzione all'argomento	<b>Metodologie:</b> interrogative, affermative <b>Format:</b> laboratorio <b>Strategie:</b> intervento didattico metacognitivo, lezione <b>Tecniche:</b> narrazione con,	Strumenti analogici: pietra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sintesi dei concetti appresi nell'incontro precedente,</li> <li>- introduzione all'argomento con video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-qh03cgf-M4">https://www.youtube.com/watch?v=-qh03cgf-M4</a></li> </ul>
Esplorativa/elaborativa	70''	Aula	Le risorse naturali; l'acqua come forza motrice e i corsi d'acqua del nostro territorio	<b>Metodologie:</b> attive <b>Format:</b> intervento didattico metacognitivo, laboratorio <b>Strategie:</b> apprendimento di gruppo <b>Tecniche:</b> jigsaw	Strumenti analogici: elementi concreti Strumenti tecnologici: LIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gioco di Kim con lo scopo di riconoscere materie e materiali e classificarli in base alla tipologia;</li> <li>- definizione di "risorse naturali"</li> </ul>
Conclusiva	30''	Aula	Debriefing	<b>Metodologie:</b> Interrogative, attive <b>Format:</b> intervento didattico metacognitivo <b>Strategie:</b> riflessione guidata <b>Tecniche:</b> debriefing	Strumenti analogici	<ul style="list-style-type: none"> <li>- debriefing;</li> <li>- visione del video Plastic war (da <a href="http://www.raiplay.it">www.raiplay.it</a>);</li> <li>- discussione.</li> </ul>

Tabella 4: Programmazione dei singoli interventi

Data: 21/12/2021

**Intervento n. 6 Le risorse del territorio nell'ottica del rispetto dell'ambiente**

**Durata 2 ore + 2 ore (classe 4A + 4B)**

**Conoscenze:** conoscere i principi del rispetto dell'ambiente e del riciclo

**Abilità:** effettuare un compito autentico sul riciclo delle risorse territoriali e artificiali

Fase	Tempi	Ambiente di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
<b>Sintonizzazione/lancio argomento</b>	20''	Aula	Verifica sulle conoscenze apprese	<b>Metodologie:</b> interrogative <b>Format:</b> intervento didattico metacognitivo <b>Strategie:</b> apprendimento di gruppo <b>Tecniche:</b> attività di gruppo	Strumenti analogici: pietra	- introduzione all'argomento: gioco di Kim in aggancio con l'incontro sulle risorse, con classificazione dei materiali in funzione della raccolta differenziata.
<b>Esplorativa/elaborativa</b>	60''	Aula	Tranfer delle conoscenze apprese: creazione di un prodotto a partire dalle risorse a disposizione	<b>Metodologie:</b> attive <b>Format:</b> laboratorio <b>Strategie:</b> apprendimento attivo <b>Tecniche:</b> compito autentico	Strumenti analogici: elementi concreti Strumenti tecnologici : LIM	- compito autentico: ogni alunno può costruire il proprio prodotto artistico con i materiali portati dall'insegnante
<b>Conclusiva</b>	40''	Aula	Debriefing	<b>Metodologie:</b> Interrogative, attive <b>Format:</b> laboratorio; intervento didattico metacognitivo <b>Strategie:</b> apprendimento di gruppo, apprendimento attivo. <b>Tecniche:</b> riflessive (debriefing)	Strumenti analogici	- creazione di una piccola mostra dei prodotti degli alunni; - debriefing: ogni alunno espone ai compagni il proprio prodotto.

Tabella 4: Programmazione dei singoli interventi						
Data: 11/01/2021						
Intervento n. 5 La pietra e il suo utilizzo nel territorio bellunese						
Durata 2 ore + 2 ore (classe 4A + 4B)						
Conoscenze: conoscere l'utilizzo della pietra nel nostro territorio						
Abilità: saper riconoscere nella propria città segni storici dell'utilizzo della pietra						
Fase	Tempi	Ambiente di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
Sintonizzazione/lancio argomento	40''	Aula	Verifica sulle conoscenze apprese	<b>Metodologie:</b> interrogative <b>Format:</b> intervento didattico metacognitivo <b>Strategie:</b> apprendimento di gruppo <b>Tecniche:</b> attività di gruppo	Strumenti analogici: pietra	- introduzione all'argomento.
Esplorativa/elaborativa	60''	Aula	L'importanza della pietra nel territorio bellunese, storia dell'uso della pietra	<b>Metodologie:</b> attive, affermative <b>Format:</b> intervento didattico metacognitivo, transfer in situazione reale; <b>Strategie:</b> dialogica, apprendimento attivo <b>Tecniche:</b> conversazione clinica, di analisi	Strumenti analogici: elementi concreti Strumenti tecnologici : LIM	- passeggiata nel centro di Belluno con ricerca di elementi salienti in pietra; - storia dell'uso della pietra nella Provincia di Belluno.
Conclusiva	20''	Aula	Debriefing	<b>Metodologie:</b> Interrogative, attive <b>Format:</b> laboratorio; intervento didattico metacognitivo <b>Strategie:</b> apprendimento di gruppo, apprendimento attivo. <b>Tecniche:</b> riflessive (debriefing)	Strumenti analogici	- debriefing

Tabella 4: Programmazione dei singoli interventi						
Data: 18/01/2022						
Intervento n. 7 I mestieri di un tempo; attività di preparazione alla visita al museo delle arti e dei mestieri di Goima di Zoldo						
Durata 2 ore + 2 ore (classe 4A + 4B)						
Conoscenze: conoscere i principali mestieri di una volta; associare le risorse territoriali ai principali mestieri di una volta						
Abilità: rappresentare graficamente un mestiere antico e descriverlo ai compagni						
Fase	Tempi	Ambiente di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
Sintonizzazione/lancio argomento	50''	Aula	Verifica sulle conoscenze apprese Introduzione all'argomento.	<b>Metodologie:</b> interrogative <b>Format:</b> lezione <b>Strategie:</b> verifica, espositive <b>Tecniche:</b> di analisi	Strumenti analogici: prova di verifica; utensili antichi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verifica sulla pietra.</li> <li>- introduzione all'argomento mediante illustrazione di utensili fabbricati nel territorio e utilizzati un tempo.</li> </ul>
Esplorativa/elaborativa	45''	Aula	I mestieri connessi alle risorse del territorio	<b>Metodologie:</b> attive, affermative <b>Format:</b> laboratorio <b>Strategie:</b> dialogica, apprendimento di gruppo. <b>Tecniche:</b> cooperative	Strumenti analogici: albo illustrato, vecchi vestiti/utensili/materiali da riciclo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lavoro a gruppi: ogni gruppo dovrà analizzare un capitolo dell'albo illustrato "Antichi mestieri" (Simeoni L. e Rigo M, 2013) e rappresentare un mestiere mediante elaborato grafico o drammatizzazione.</li> </ul>
Conclusiva	25''	Aula	Debriefing	<b>Metodologie:</b> Interrogative, attive <b>Format:</b> laboratorio <b>Strategie:</b> apprendimento di gruppo. <b>Tecniche:</b> riflessive, story telling	Strumenti analogici: elaborato grafico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- condivisione del lavoro svolto da ogni gruppo al gruppo classe.</li> </ul>

Tabella 4: Programmazione dei singoli interventi

Data: 19/03/22 e 27/05/2022

Intervento n. 8 Visita al museo delle arti e dei mestieri di Goima di Zoldo

Durata 2 ore + 2 ore (classe 4A + 4B)

Conoscenze: conoscere l'impiego delle risorse territoriali nei mestieri di un tempo

Abilità: saper integrare quanto osservato con contenuti appresi nei precedenti incontri

Fase	Tempi	Ambiente di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
<b>Sintonizzazione /lancio argomento</b>	50''	Aula	Verifica sulle conoscenze apprese Introduzione all'argomento.	<b>Metodologie:</b> attive <b>Format:</b> transfer in situazione reale <b>Strategie:</b> <b>Tecniche:</b> uscita didattica	Strumenti analogici: prova di verifica; utensili antichi	19/03/2022 Presentazione virtuale della mostra in preparazione all'uscita, rinviata al 27/05/22  Programma per il 27/05/2022 - viaggio in pulmino e passeggiata per raggiungere il museo.
<b>Esplorativa/elaborativa</b>	45''	Aula	I mestieri connessi alle risorse del territorio	<b>Metodologie:</b> attive <b>Format:</b> transfer in situazione reale <b>Strategie:</b> <b>Tecniche:</b> uscita didattica	Strumenti analogici: reperti del museo	- visita al "Museo dei Mestieri, Usi e Costumi di Goima"  - dimostrazione della fabbricazione delle "scandole" e del lavoro del fabbro con due signori del posto.
<b>Conclusiva</b>	25''	Aula	Debriefing	<b>Metodologie:</b> Interrogative, attive <b>Format:</b> transfer in situazione reale <b>Strategie:</b> uscita didattica <b>Tecniche:</b> riflessive, story telling		- debriefing; Al termine del progetto, verrà preparato un riassunto fotografico di ciò che si è visitato che verrà inserito su google drive e reso disponibile anche per i genitori.

### ALLEGATO 3

#### Proposta per l'Analisi SWOT in merito al Project Work del Tirocinio del 5° anno:

Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio del 5° anno	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<b>ELEMENTI INTERNI:</b>	<b>PUNTI DI FORZA</b>	<b>PUNTI DI DEBOLEZZA</b>
<p>STUDENTE (tirocinante)</p> <p>SOGGETTI COINVOLTI (alunni, insegnanti...)</p> <p>CONTESTO</p> <p>PROJECT WORK</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacità di integrare più contenuti, format, metodologie, strategie e tecniche didattiche; buone competenze empatico-relazionali.</li> <li>- interesse per i contenuti disciplinari; gruppo classe coeso.</li> <li>- gruppo classe ridotto; facilità nella gestione disciplinare.</li> <li>- multidisciplinarietà, organizzazione logica e sequenziale degli argomenti che danno una visione d'insieme sulle risorse; raccordi con il contesto di vita degli alunni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- difficoltà nel trasmettere tutti i contenuti previsti; poco tempo per ascoltare le esperienze dei bambini.</li> <li>- capacità attentiva ridotta.</li> <li>- limiti imposti dalle norme relative all'emergenza pandemica e dai tempi ristretti al lavoro di gruppo;</li> <li>- aule di piccole dimensioni; in termini di tempo meriterebbero maggiore spazio sia i contenuti, sia i momenti di sintesi/verifica, sia le attività laboratoriali.</li> </ul>
<b>ELEMENTI ESTERNI:</b>	<b>OPPORTUNITA'</b>	<b>RISCHI</b>
<p>SOGGETTI ESTERNI</p> <p>CONTESTI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- disponibilità degli enti/persone contattate a condividere le proprie conoscenze/esperienze.</li> <li>- conoscenza del territorio e della sua storia; raccordo tra i contenuti trasmessi a lezione con esperienze concrete.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- far combaciare le esigenze tempistiche della scuola con la disponibilità dei soggetti esterni.</li> <li>- possibilità di non dover sospendere le uscite per fattori meteorologici (strade innevate) o legati all'emergenza pandemica.</li> </ul>



## ALLEGATO 4

### Prove oggettive

NOME E COGNOME: \_\_\_\_\_

CLASSE: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

#### Verifica sull'argomento "Il ferro e la produzione di spade nel bellunese"

1) Cos'è il ferro?

- A) Un minerale;
- B) una lega metallica;
- C) un metallo;
- D) una sostanza chimica.

2) Dove si trova il ferro?

---

---

---

3) Indica almeno due caratteristiche del ferro.

---

---

---

4) Cos'è la forgiatura?

- A) È la fusione del metallo;
- B) è la lavorazione della ghisa, dopo averla portata a temperatura;
- C) è il processo di separazione tra metallo e scorie;
- D) è un tipo di combattimento.

5) Quale tra questi oggetti non contiene ferro?

- A) Cucchiaio;
- B) moneta;
- C) ago da cucito;
- D) bottiglia

6) Qual era la miniera di ferro più importante del bellunese?

- A) La miniera del Fùrsil;
- B) la miniera di Valle imperina;
- C) la miniera di Fusine;
- D) la miniera di Forno di Zoldo

7) Prova ad elencare tre oggetti che si producevano un tempo nel nostro Territorio con il ferro

---

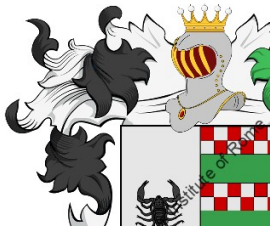


---



---

8) Provate a dire il nome di una famosa famiglia di spadai bellunesi.




---



---



---

9) Quale importante città governava Belluno al tempo della produzione di spade?

---



---



---

10) Quale corso d'acqua era importante per la produzione delle spade nel bellunese?

---



---

NOME E COGNOME: \_\_\_\_\_

CLASSE: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

Gli alberi :

- a. forniscono legname per costruire case e mobili;
- b. forniscono legna per il riscaldamento;
- c. sono l'habitat ideale per tante specie di animali;
- d. la loro ombra, in estate, mitiga il calore del sole;
- e. le loro radici trattengono i terreni franosi;
- f. purificano l'aria , assorbendo anidride carbonica e rilasciando ossigeno;
- g. le loro folte chiome producono rumori e folate di vento;
- h. abbelliscono il paesaggio.

**Riscrivi sotto l'informazione falsa, rendendola vera :**

.....

.....

**Associa ogni foglia alle sue caratteristiche**

acero	- Ho la forma ovale e sono un po' coriacea
faggio	- Ho la forma del palmo di una mano
larice	- Sono allungata e seghettata
nocciolo	- Ho la forma di un ago e sono sempreverde
abete	- Ho la forma di un ago ma, in autunno, divento gialla e cado
castagno	- Sono tondeggianti e appuntiti

**Completa il seguente testo, inserendo le parole riportate sotto**

palafitte - larice - legno - latifoglie - fuoco - bostrico - carbone - faggio - zattere - ferro - scultore - tronchi

Il .....è il materiale che si ricava dai tronchi e dai rami degli alberi.

L' Uomo dalla Preistoria, ancora nel periodo Paleolitico (homo erectus), scoprì il .....e imparò ad alimentarlo; fabbricò in seguito utensili in legno, archi e frecce, barche e case per ripararsi, come le .....di Livelet , del periodo Neolitico .

I boschi della provincia di Belluno sono diffusi e ricchi di alberi diversi: le piante aghifoglie come l'abete e il ....., crescono nelle zone più alte; le piante ....., come l'acero, il ....., il castagno e il nocciolo, sono più diffuse a bassa quota.

Purtroppo, nell'ottobre del 2018 la tempesta Vaia ha provocato lo schianto di milioni di alberi. Attualmente gli alberi sono minacciati dal ..... , un dannoso parassita che in poco tempo distrugge interi boschi.

Nei secoli scorsi, dal 1404 al 1797, quando Belluno era retta dalla Repubblica di Venezia, molti alberi venivano impiegati per produrre ..... di legna, utilizzato nella lavorazione del ..... e molti altri venivano impiegati per costruire le .....con le quali trasportare i ..... a Venezia, per farne remi, navi e le fondamenta stesse della Città.

Il legno è un materiale che si presta anche a realizzare opere artistiche. Andrea Brustolon fu un grande .....bellunese del 1700, definito il "Michelangelo del legno" per la sua bravura.

NOME E COGNOME: \_\_\_\_\_

CLASSE: \_\_\_\_\_


DATA: \_\_\_\_\_

### Verifica sulla pietra

#### Collega ogni pietra al suo utilizzo

1	Selce 
2	Arenaria 
3	Marmo 
4	Pietra di Castellavazzo 
5	Porfido 
6	Pietra molare 
7	Pietra del Consiglio

A	Serve per produrre le mole, ruote per affilare le lame e macine da mulino.
B	È una pietra bianca che si lavora con facilità, utilizzata anche per realizzare il sarcofago di Flavio Ostilio.
C	Pietra molto preziosa, utilizzata per produrre gioielli e per tagliare il vetro.
D	Pietra rossa o grigia, utilizzata anche per costruire il campanile del Duomo.
E	Pietra lucidabile; si usa per costruire o per essere finemente lavorata e trasformata in sculture.
F	Viene usata soprattutto all'esterno, in particolare nella pavimentazione stradale, in quanto resistente sia al caldo, sia al freddo.
G	Pietra diffusa sia nel nostro territorio, sia in altre parti d'Italia, utilizzata anche per

	
8	Diamante 

	costruire l'antico castello.
H	Serviva ad ottenere strumenti da lavoro taglienti.

**Scrivi due aggettivi che possono definire le caratteristiche della pietra**

---

**Dove si trova la pietra da costruzione?**

---



---

**Come veniva utilizzata la pietra nella Preistoria ?**

---



---



---

**Come è stata utilizzata la pietra nella nostra città ?**

---



---



---

**Come si chiamavano i lavoratori della pietra e perché?**

---



---



---

**Scrivi il nome di una costruzione in pietra di Belluno**

---

## ALLEGATO 5

### Checklist relativa alla conoscenza delle risorse

	OSSERVAZIONE DEL 18/12/21								OSSERVAZIONE DEL 14/12/21			
	Riconoscere le risorse naturali				Riconoscere le risorse territoriali				Riconoscere le risorse personali			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
G.C.1				4				3			2	
C.G.2			3			2				2		
C.G.3			3					3		2		
D.B.A.			3					3			3	
D.C.L.			3					3			3	
F.G.			3					3		2		
L.A.			3					3		2		
P.M.				4				3		2		
S.A.			3					3			3	
S.M.			3					3		2		
S.L.		2						3			3	
V.S.			3					3		2		
Z.N.			3					3		2		

	OSSERVAZIONE DEL 18/12/21								OSSERVAZIONE DEL 14/12/21			
	Riconoscere le risorse naturali				Riconoscere le risorse territoriali				Riconoscere le risorse personali			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
C.G.S.			3					3			3	
C.V.			3					3		2		
C.F.			3					3		2		
D.C.I.			3						4	2		
D.P.M.			3						4	2		
M.L.I.			3					3		2		
M.A.			3					3			3	
N.A.			3					2		2		
R.S.H.		2						2		4		3
S.P.			3					3		2		
Z.M.			3					3		2		

### Checklist relativa al comportamento

	OSSERVAZIONE DEL 06/11/21												OSSERVAZIONE DEL 18/12/21												OSSERVAZIONE DEL 22/01/22														
	Partecipazione				Collaborazione				Autoregolazione				Partecipazione				Collaborazione				Autoregolazione				Partecipazione				Collaborazione				Autoregolazione						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
G.C.1			3				3				4				3				3				4				4				3				3				
C.G.2		2				2				2					3			2			2					4			3				3						
C.G.3			3				3				4				3				3			4					3					4							
D.B.A.			3				3				4			4				4			4			4			4					4							
D.C.L.			3				3				4				3			4			4			4			4					4							
F.G.			3				3				3				3				3			3				3					3			3					
L.A.		2					3				3				3				3			3			3			3				3							
P.M.				4			3				4				4			4			4			4			4				4			4					
S.A.				4			3				3				4			3			3			4			3				3			3					
S.M.			3				3				3				4			4			3			4			4				4			4					
S.L.			3				3				4				3			3					4			3					3			4					
V.S.			3				3				3				3			3			4			3			4				3			3					
Z.N.			3				3				3				3			3			3			3			3				3			4					

	OSSERVAZIONE DEL 06/11/21												OSSERVAZIONE DEL 18/12/21												OSSERVAZIONE DEL 22/01/22														
	Partecipazione				Collaborazione				Autoregolazione				Partecipazione				Collaborazione				Autoregolazione				Partecipazione				Collaborazione				Autoregolazione						
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
C.G.S.			3				4				4				4				4				4				4				4			4					
C.V.			3				4				4				4				4			4				4				3			4						
C.F.			3				3				3				3				3			3				4				3			3						
D.C.I.			4				3				3				4			3			3			4			3				3			3					
D.P.M.			3				3				3				4			3			3			4			3				3			3					
M.L.I.				4			4				4				4			4			4			4			4				4			4					
M.A.				4			4				4				4			4			4			4			4				4			4					
N.A.			3				3				3				4			4			4			4			4				4			4					
R.S.H.			3				4				3				4			4			3			4			4				4			3					
S.P.				4			3				2				4			3			2			4			3				3			3					
Z.M.			2				3				2				3			3			2			3			3				2			3					

## ALLEGATO 6

### Rubrica specifica relativa al compito autentico

RUBRICA DI PRESTAZIONE DEL COMPITO AUTENTICO						
			Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
<b>Rispetto della consegna</b>	Seguire in maniera accurata tutte le parti della consegna.	Segue in maniera puntuale la consegna data	Rispetta integralmente la consegna dell'insegnante.	Rispetta la consegna dell'insegnante, tralasciando al massimo un passaggio.	Rispetta solo parzialmente la consegna dell'insegnante.	Va guidato nel comprendere e rispettare i passaggi della consegna.
<b>Pianificazione del compito</b>	Pianificare in maniera ordinata i passaggi del compito	Svolge in maniera puntuale e organizzata le compiti	Procede con metodo nell'esecuzione del compito.	Procede nel compito in maniera quasi sempre organizzata, necessitando talvolta del supporto dell'insegnante	Procede nel compito in maniera parzialmente organizzata, necessitando spesso del supporto dell'insegnante	Necessita di essere guidato dall'insegnante nell'esecuzione del compito.
<b>Elaborazione creativa</b>	Riutilizzare creativamente e in maniera spontanea piccoli oggetti o materiali di recupero	Riutilizza spontaneamente in modo creativo i materiali dati	Produce elaborati creativi, in maniera autonoma e spontanea	Produce elaborati creativi, pur necessitando di modelli	Spontaneamente fatica a produrre elaborati creativi ma sa riprodurre modelli	Produce elaborati creativi solo se orientato e supportato dall'insegnante
<b>Cura del materiale fornito</b>	Curare in maniera appropriata il materiale fornito.	Utilizza con cura il materiale fornito	Comprende in maniera autonoma l'importanza dell'uso attento e responsabile di oggetti e materiali.	Comprende generalmente l'importanza dell'uso attento e responsabile di oggetti e materiali, anche se talvolta	Comprende parzialmente l'importanza dell'uso attento e responsabile di oggetti e materiali ma talvolta li impiega in maniera inappropriata.	Dev'essere guidato nell'uso attento e responsabile di oggetti e materiali.



## ALLEGATO 7

### Autovalutazione e feedback del progetto

ispirata alla check list di valutazione, tratta da Tomlison A. C. (2006), *“Adempiere alla promessa di una classe differenziata”*, LAS, Libreria Ateneo Salesiano, Piazza dell’Ateneo Salesiano, 1, 00139, Roma

**Alunno**..... **Data**.....

	poco	abbastanza	molto	moltissimo
<b>CONOSCENZE</b>				
Ho capito gli argomenti				
Ho trovato difficoltà nelle verifiche				
<b>ABILITA' E COMPETENZE</b>				
So spiegare a voce gli argomenti presentati				
So spiegare i concetti importanti				
Riconosco le caratteristiche dei materiali presentati (in particolare plastica, ferro, pietra, legno)				
So riflettere su alcuni problemi dell’ambiente (spreco delle risorse, inquinamento da plastica)				
<b>COMPITO AUTENTICO (LAVORETTO CREATIVO)</b>				
Sono riuscito a completare il lavoro senza aiuto, in maniera ordinata e creativa.				
<b>PARTECIPAZIONE</b>				
Ho fatto domande e ho seguito con interesse le attività				
<b>COLLABORAZIONE</b>				
Ho collaborato con i miei compagni				
<b>AUTOREGOLAZIONE</b>				
Ho ascoltato attentamente le spiegazioni e gli interventi dei compagni				
<b>FEEDBACK</b>				
Mi sono piaciuti gli argomenti				

Mi sono piaciute le attività di osservazione				
Mi sono piaciute le attività pratiche				
Mi sono piaciute le uscite e le visite ai Musei				

## ALLEGATO 8

### Riflessione e revisione del percorso tra pari

Ispirata a "Guida alla revisione tra pari" tratto da Tomlison A. C. (2006), "Adempiere alla promessa di una classe differenziata", LAS, Libreria Ateneo Salesiano, Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1, 00139, Roma

1. Un alunno racconta un'esperienza fatta (es: Visita alla Mostra sulle spade bellunesi), il compagno valuta la completezza della cronaca ed integra con domande opportune , secondo il modello delle 5W;
2. date delle parole usate nel percorso (es. risorsa , materiale, larice...) gli alunni ne dicono/scrivono la definizione e si confrontano con i compagni .
3. In riferimento al compito autentico, gli alunni individuano e denominano correttamente i materiali usati e li associano ad altri usi in base alle caratteristiche.
4. data un'immagine relativa all'inquinamento della plastica, gli alunni provano ad esporre il problema.

#### Valutazione

		poco	abbastanza	bene	molto bene
1	Il compagno ha raccontato l'esperienza in modo completo (chi ,che cosa, dove, quando, perché ?)				
2	Ha definito bene le parole nuove?				
3	Ha saputo riconoscere i materiali, le loro caratteristiche e usi ?				
4	Ha saputo raccontare il problema descritto dall'immagine?				