



Università Degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

**CORSO DI LAUREA IN PROGRAMMAZIONE E GESTIONE DEI
SERVIZI EDUCATIVI**

Tesi di Laurea

“La Valutazione scolastica e l’importanza dell’Auto-Valutazione”

Relatore: Grion Valentina

Laureanda: Veshaj Erida

Numero di matricola: 202355

ANNO ACCADEMICO

2021/2022

Indice

INTRODUZIONE	3
PRIMO CAPITOLO: LA DOCUMENTAZIONE	5
1.1. La Documentazione come base per la Valutazione	5
1.1.1. La documentazione come strumento di progettazione	7
1.2. Gli strumenti e le modalità di documentazione	9
1.3. Le fonti normative e la documentazione: riferimento per i docenti e le figure educative	14
1.3.1. I docenti e la documentazione	17
1.4. Osservazioni conclusive sulla documentazione	21
1.5. Rapporto fra Documentazione e Valutazione	23
1.6. Schemi ed esempi di documentazione	25
SECONDO CAPITOLO: LA VALUTAZIONE	32
2.1. Cos'è la Valutazione?	32
2.2. Le caratteristiche della Valutazione	34
2.3. Le fasi della Valutazione: dalla Scuola del Programma alla Scuola dell'Autonomia	42
2.4. Schemi ed esempi relativi alla Valutazione	53
CAPITOLO TERZO: L'EVOLUZIONE DEGLI STRUMENTI VALUTATIVI: DALLA DIMENSIONE OGGETTIVA ALLA DIMENSIONE SOGGETTIVA	60
3.1. L'importanza del curricolo e della competenza nelle Indicazioni nazionali	60

3.2. La nuova Valutazione: dalla dimensione oggettiva alla dimensione soggettiva	64
3.2.1. La costruzione di rubriche valutative, compiti di realtà e schede di autovalutazione	65
3.3. Esempi di costruzione degli strumenti valutativi intersoggettivi ed oggettivi	67
QUARTO CAPITOLO: LA RILEVAZIONE DEI BISOGNI DEL DOCENTE	71
4.1. La costruzione di uno strumento valutativo:questionario di rilevazione dei bisogni del docente	71
4.1.1. Brevi cenni sulla successiva analisi statistica di un questionario	76
4.2. Questionario di rilevazione dei bisogni del docente	77
CONCLUSIONE	83
BIBLIOGRAFIA	84
SITOGRAFIA	87

INTRODUZIONE

Nel lavoro di tesi intitolato “La Valutazione scolastica e l’importanza dell’Autovalutazione” mi propongo di esaminare la Valutazione in ambito scolastico, addentrando nell’analisi dei processi valutativi, con lo scopo di comprendere la rilevanza degli strumenti a essi collegati. Tali processi costituiscono l’oggetto principale della Valutazione, che consente la loro individuazione e successiva descrizione, giungendo ad analizzare i percorsi formativi come promotori dell’apprendimento del soggetto in formazione. La trattazione svolta in questo lavoro di tesi, infatti, è volta a far capire quanto la Valutazione sia fondamentale come supporto per gli allievi ma anche per i docenti, in un processo circolare e dialogico d’insegnamento/apprendimento. Infatti, in tale processo tutti i protagonisti coinvolti possono avere la possibilità di individuare e comprendere le proprie competenze ma anche le criticità su cui lavorare.

La tesi consta di quattro capitoli suddivisi nel modo seguente: il primo capitolo denominato “La documentazione” la quale verte appunto sull’importanza di concepire la documentazione come base del processo valutativo, perché raccogliendo le tracce di ciò che avviene quotidianamente nel contesto scolastico, si attribuisce alla Valutazione il carattere formativo che rende possibile una revisione costante del processo d’insegnamento-apprendimento, nell’ottica di una Scuola Inclusiva. Infatti, nel suddetto capitolo, si affronta in primo luogo la questione della Documentazione come base per la Valutazione, che se realizzata in modo adeguato rappresenta anche un rilevante strumento di progettazione. Successivamente s’illustrano e descrivono gli strumenti e le modalità di documentazione quali l’osservazione, la narrazione dell’esperienza, il disegno, gli oggetti, le diverse produzioni degli alunni, i video e le fotografie e i documenti istituzionali. Si giunge poi a capire quali siano le domande da porsi per compiere un adeguato processo di documentazione, promotore della riflessione sull’agire didattico. Si espongono le principali fonti normative che hanno regolato negli anni la documentazione in ambito scolastico, come riferimento per i docenti e le figure educative, sottolineando lo stretto rapporto che vi è fra quest’ultima ed il corpo docente, perché la pratica documentativa avviata dall’insegnante può essere promotrice di una continua e giusta riflessione sulla propria professionalità. Sottolineare poi l’importanza del rapporto fra la Documentazione e la Valutazione consente di entrare nel vivo del processo valutativo.

Nel secondo capitolo, riguardante infatti la Valutazione, si espongono innanzitutto alcune definizioni di Valutazione, in base a diversi modelli e paradigmi, a seconda dello scopo prefissato. Si parla poi della Valutazione, descrivendo i diversi strumenti adottati nei processi valutativi, in relazione anche alle evoluzioni storiche e normative del mondo scolastico, ossia il determinante passaggio dalla Scuola del Programma alla Scuola dell'Autonomia, che corrisponde anche alla suddivisione fra valutazione sommativa, diagnostica e formativa, sfociata poi nell'affermazione della Nuova Valutazione, trattata nel terzo capitolo. Infatti, si è verificato un ulteriore passaggio dalla Valutazione cosiddetta tradizionale, fondata in prevalenza sui voti e che prevede la somministrazione di prove oggettive, alla sopracitata Nuova Valutazione, che si esplica attraverso giudizi descrittivi.

Alla luce degli studi compiuti, sia per lo svolgimento di tale lavoro di tesi sia durante il percorso del Corso di Laurea magistrale "Management dei servizi educativi" presso l'Università di Padova, nel quarto capitolo ho costruito un questionario di rilevazione dei bisogni del docente, proprio per demarcare quanto una buona Valutazione debba promuovere anche un processo di Auto-Valutazione, di cui il protagonista deve essere non solo lo studente ma anche il docente. Vi è anche una dettagliata spiegazione in merito alla strutturazione del questionario: si illustrano gli elementi che hanno determinato la suddivisione di specifiche aree, in relazione ai descrittori delle competenze e allo stesso Bilancio delle competenze, esaminando poi le singole aree del questionario, si espongono i principi e gli aspetti che hanno portato alla creazione degli item sviluppati.

Tale strumento è volto a rilevare i bisogni del docente in un'ottica di miglioramento ed aggiornamento della professionalità docente ma anche come contributo al perfezionamento del mondo scolastico nella sua globalità. L'insegnante deve essere in grado di giungere a capire quali sono le competenze che possiede concretamente e di cui si sente esperto, quali invece deve acquisire e quali invece possono e devono essere aggiornate. Lavorare sulle proprie competenze e porsi nella condizione di acquisirne di nuove, come emerge da tale trattazione, è la condizione ma anche l'obiettivo principale di un sistema valutativo promotore dell'Auto-Valutazione. Il lavoro si considera incompiuto perché non è stato possibile validare lo strumento o analizzarne i dati una volta somministrato, lascio quindi la ricerca aperta.

PRIMO CAPITOLO

LA DOCUMENTAZIONE

1.1. La Documentazione come base per la Valutazione

«L'attività di valutazione assume un carattere formativo, in quanto individua i processi di crescita, descrivendoli, senza formulare giudizi e classificazioni delle prestazioni di alunni e soggetti in formazione. Tale attività è volta allo sviluppo delle loro potenzialità. In questa prospettiva valutativa, la documentazione avvia un processo volto alla produzione di tracce, memorie e riflessioni, sia nelle figure adulte sia nei bambini»¹ In tal modo si mettono in evidenza, i percorsi formativi e le conseguenti modalità, sottolineando i progressi di apprendimento o di gruppo.²

Per poter attentamente esaminare la documentazione, nel contesto educativo, è importante innanzitutto, analizzare la definizione generale di tale termine e poi confrontarlo rispetto al concetto di documento.

Nonostante la radice etimologica di entrambe le parole sia uguale, infatti sia documento sia documentazione derivano dal latino *docere* ossia *dimostrare* o *rendere edotto*, il significato corrispondente ad esse è invece differente:

- documento: «ogni mezzo creato con lo scopo di dimostrare l'esistenza di un fatto, la veridicità di un'affermazione»;³
- documentazione: «un lavoro svolto con l'intento di raccogliere i documenti per la stesura o formulazione di un atto giuridico o per il sostegno di una tesi».⁴

¹ Longhi, L. (2016), *Scuola dell'infanzia e scuola primaria*. Napoli, Italia: Edizione Simone

² Longhi, L. (2016)

³ Nigris, E. (2019) *Dalla progettazione alla valutazione didattica: progettare, documentare e monitorare*. Torino, Italia: Pearson

⁴ (Nigris,2019)

Se ne deduce che «il documento sia legato al dato mentre la documentazione è portatrice di conoscenze perché è il risultato di analisi e rielaborazioni delle informazioni, quindi il primo assume un carattere statico, la seconda invece dinamico».⁵

La documentazione viene definita anche «come un processo selettivo ed intenzionale, che da una parte assume una funzione comunicativa riguardo alla condivisione di materiali per i bambini, il territorio e le famiglie, dall'altro assolve una funzione ermeneutica in relazione alle scelte di carattere didattico compiute dal docente, per attuare la rielaborazione e la ricerca».⁶ Aspetto portante del processo di documentazione è l'intenzionalità, in quanto per documentare è importante compiere una selezione di documenti ed eventi volontaria. Di conseguenza il materiale della documentazione è il prodotto di azioni e costruzioni intenzionali e gli elementi presi dalla realtà vengono selezionati per il significato che devono assumere e la funzione da assolvere.⁷

La documentazione è una base fondamentale per la riflessione e la costruzione di tracce, volte non solo a sostenere i processi di apprendimento ma anche a creare le condizioni favorevoli per la loro concreta realizzazione. Documentare è importante per le famiglie perché bisogna rendere visibile e trasparente ciò che si fa e si raggiunge all'interno dei servizi educativi, ossia «per evidenziare gli apprendimenti, i momenti significativi, le relazioni e le scoperte dei bambini o i traguardi raggiunti dagli studenti».⁸ La documentazione in ambito didattico ed educativo, risulta essere rilevante, anche sul piano etico, in quanto mette in luce la visione del mondo che ha l'alunno stesso e la profondità del suo pensiero. Oltretutto è una condizione necessaria, ma non sufficiente da sola, «per consentire al professionista dell'educazione di cogliere il significato della sua esperienza, soffermarsi sulle cose e rileggerle con occhi diversi. Ma non solo, documentare è essenziale anche per i gruppi di lavoro in quanto consente ad essi di confrontarsi, cogliere nuovi punti di vista, elaborando anche nuove ipotesi e proposte progettuali.»⁹

⁵ (Nigris,2019)

⁶ Balconi, B. (2021) *Documentare a scuola: una pratica didattica e formativa*. Roma, Italia: Editore Carocci

⁷ Nigris, E. (2019) *Dalla progettazione alla valutazione didattica: progettare, documentare e monitorare*. Torino, Italia: Pearson

⁸ Ghidini, D. (2021, 11 aprile). *La documentazione educativa*, consultato il 25 giugno 2022 da <https://www.giuntiscuola.it/>

⁹ (Ghidini, 2021) da <https://www.giuntiscuola.it/>

1.1.1. La documentazione come strumento di progettazione

Esaminando la documentazione, in un 'ottica progettuale dialogica e di ricerca, essa costituisce un elemento portante. Infatti, la documentazione è finalizzata in tal caso, «a sostenere il docente nelle sue decisioni, supportandolo in una visione adeguata delle situazioni didattiche e consentendo ad esso di progettare e ri-progettare gli interventi, in previsione degli atti successivi, rendendoli coerenti con le intenzioni esposte e gli scopi previsti».¹⁰

La documentazione può assumere diverse funzioni: in primo luogo è fondamentale per poter “fotografare” il contesto di base e le azioni del presente, in modo da poter progettare anche le azioni e le scelte didattiche. In secondo luogo, può essere utile anche per tracciare in itinere il percorso stesso. In sostanza oggi, la documentazione in ambito educativo, non va intesa come un processo lineare caratterizzato da percorsi fissi che si esplicano nella parte finale della progettazione, bensì l'iter documentativo si sviluppa nell'intero percorso, sostenendo l'iter progettuale.¹¹ *“La documentazione diviene così dispositivo e fonte di apprendimento, consolida un'identità professionale e di gruppo, sostiene la riflessione ed il cambiamento.”*¹²

La descrizione del processo di insegnamento e apprendimento che l'insegnante compie, alla luce della documentazione raccolta, diventa funzionale alle decisioni didattiche da avviare, «Infatti, cominciando dall'analisi delle tracce delle situazioni didattiche e dei percorsi esposti, il docente elabora delle valutazioni, con lo scopo di progettare e se è necessario riprogettare interventi da adottare in maniera condivisa, nel contesto scolastico e nella classe stessa. Ed è proprio l'avvio della documentazione come elemento fondamentale della creazione di idee progettuali o la revisione di progetti già esistenti, che determina un rapporto di circolarità e dialogico fra il processo di documentazione, quello di progettazione e la valutazione. Infatti, non vi è propedeuticità fra tali processi in quanto uno non deve per forza compiersi prima o dopo l'altro, ma vi è un continuo richiamo fra loro. «Questo rapporto circolare fra processi educativi, assume in sostanza un carattere di flessibilità, all'interno dell'ottica di ricerca, perché la documentazione non

¹⁰ (Nigris, 2019)

¹¹ (Nigris, 2019)

¹² (Ghidini, 2021), da <https://www.giuntiscuola.it/>

si presenta solo come un'opera di monitoraggio che si realizza in un determinato momento, ma diviene parte integrante e costante del processo di apprendimento, modificando la relazione di quest'ultimo con l'insegnamento».¹³

Non tutti i rappresentanti del mondo scolastico sono entrati del tutto nell'ottica di un processo di apprendimento flessibile caratterizzato da un processo di documentazione circolare. Prendendo ad esempio in considerazione il modello di indagine di Tyler (1949) si può notare una logica di progettazione per obiettivi: essa fa riferimento alla prospettiva psicologica del comportamentismo, nella quale la documentazione non si esplica in termini processuali ma come una raccolta di documenti volta alla descrizione di obiettivi educativi da raggiungere e l'attribuzione dei comportamenti degli alunni in prestazioni da identificare, in tal modo si può attestare il raggiungimento dell'obiettivo selezionato mediante una certificazione.

Dagli anni Settanta in poi la concezione del processo di insegnamento-apprendimento a poco a poco è mutata: si è verificato un graduale passaggio da una logica per obiettivi, esposti in base ad una sequenza lineare ad un modello circolare di insegnamento-apprendimento.¹⁴ Tale passaggio ha determinato lo sviluppo di una proposta progettuale improntata sulla valorizzazione dell'esperienza ed orientata alla scoperta, nell'ottica di condivisione fra insegnanti e allievi. Essa prevede di conseguenza una documentazione intesa come pratica funzionale, con lo scopo di stimolare la riflessione sull'agire didattico anche in relazione ad un processo di apprendimento più tradizionale e disciplinare. Si può parlare in tale prospettiva, di una progettazione che prevede di evidenziare ciò che insegnante e alunno faranno insieme, promuovendo la cooperazione.¹⁵

Il susseguirsi delle varie proposte inerenti al cambiamento dei processi di insegnamento-apprendimento ha portato alla nascita e all'affinarsi di vari strumenti di documentazione orientati a rendere noti non solo i risultati raggiunti dagli studenti ma anche agli sviluppi dell'azione didattica.¹⁶

¹³ (Balconi, 2021)

¹⁴ (Balconi, 2021)

¹⁵ (Nigris, 2019)

¹⁶ (Balconi, 2021)

1.2. Gli strumenti e le modalità di documentazione

Il docente può creare la propria documentazione con diversi strumenti: ad esempio gli studiosi Restiglian e De Rossi (2013) pongono una distinzione fra strumenti aperti, fra i quali rientrano osservazioni annotate con carta e matita, registrazioni audio e video, diapositive e fotografie, registrazioni di brevi vicende e fra strumenti chiusi, ossia griglie di osservazione e scale di valutazione. È importante, in relazione alla descrizione della progettazione svolta, «adottare linguaggi multipli, per utilizzare modalità mediali come la forma scritta, il video e le immagini, ma anche strumenti rappresentazionali ossia la narrazione, le mappe, i grafici, le tabelle e gli schemi. Ogni tipologia di rappresentazione evidenzia i punti di forza e le criticità di un determinato aspetto del progetto».¹⁷

Alla luce di tali riflessioni, è possibile elencare ed analizzare i diversi strumenti di cui il docente si può avvalere per effettuare la documentazione:

- a) L'osservazione, riguardo a tale strumento si parte dal presupposto che le diverse scelte compiute in ambito osservativo, vengono eseguite con la finalità di indirizzare la progettazione didattica e supportarne lo sviluppo. Un'osservazione sistematica consente di raccogliere dati che risultano essere d'aiuto all'insegnante, nella selezione di strategie o modalità volte a risolvere momenti di difficoltà, sia nel contesto didattico sia nella relazione con gli alunni. In sostanza la documentazione delle osservazioni rappresenta la base su cui fondare le riflessioni emerse in merito alle azioni svolte, per poter dedurre quali sono e se ci sono situazioni di svolta importanti nel percorso didattico e possibili riprogettazioni;
- b) La narrazione dell'esperienza che consiste nell'ordinare quest'ultima attraverso la sua strutturazione, «viene ricostruita mediante un racconto in cui gli avvenimenti, gli scenari, le situazioni, le azioni, i protagonisti, gli scopi e gli strumenti si ricreano e si ricompongono. Quindi il racconto delle esperienze vissute, costituisce l'elemento vivo della documentazione, proprio perché non è autoreferenziale ma fa riferimento a diversi canali, cioè interiori, riflessivi e descrittivi. Si tratta di una modalità di scrittura atta a rivivere o rivedere il proprio

¹⁷ (Nigris, 2019)

vissuto, evidenziandone le aspettative e le raffigurazioni, in modo da far emergere nuovi quesiti e poter individuare le rispettive risposte».¹⁸ Rientrano nella narrazione vissuta altre due sottocategorie, la cronaca e il diario. Riguardo alla cronaca, «è la prima manifestazione di uno sviluppo lineare del tempo. Quest'ultima è una dimensione molto importante nel contesto scolastico sia per insegnanti sia per alunni, la cronaca in quanto tale, è uno strumento che permette di organizzare un'analisi quantitativa e qualitativa della variabile temporale. La cronaca in sostanza è volta a tracciare le linee del tempo, che si intessono a scuola, ossia quelle del gruppo classe, del singolo alunno, delle attività e dell'insegnante».¹⁹ Mentre il diario, come strumento di documentazione, consente al docente o educatore, di annotare i fatti significativi della quotidianità, le riflessioni personali e le idee da "progettualizzare". Una parte di questo diario di bordo deve essere destinata al singolo alunno, di cui si può delineare grazie ad esso, un profilo personale;²⁰

- c) Il terzo strumento di documentazione è il disegno, grazie al quale è possibile esplorare il mondo del bambino e permette a quest'ultimo di manifestare le proprie conoscenze del mondo. Tale strumento offre anche la possibilità al soggetto di trasformare le sue idee e conoscenze in un progetto di lavoro;
- d) Fra gli altri strumenti vi sono anche gli oggetti, di quest'ultimi le insegnanti hanno ben compreso l'importanza in relazione alla documentazione, constatando quanto sia rilevante per alunno entrare in contatto con la parte discorsiva del progetto. «Infatti, l'oggetto può stimolare sensazioni ed emozioni in merito alle esperienze vissute, favorendone la classificazione ed il loro ordine. Al riguardo l'oggetto costituisce anche la testimonianza di un percorso svolto, il tassello di una documentazione più ampia»;²¹

¹⁸ (Nigris, 2019)

¹⁹ (Nigris, 2019)

²⁰ Catarsi, E, consultato il 19 giugno 2022 da <http://www.mastercoordinamentopedagogico.unifi.it/>

²¹ Nigris. E. (2019) *Dalla progettazione alla valutazione didattica: progettare, documentare e monitorare*. Torino, Italia: Pearson

- e) Un'altra categoria di strumenti è data dalle produzioni degli alunni, tale categoria si oppone alla precedente, in quanto gli oggetti, pur avendo un forte valore didattico, vengono offerti all'allievo mentre le produzioni sono appunto le sue creazioni e possono essere di vario genere, come ad esempio mappe, relazioni, sintesi di osservazioni o esperimenti, riassunti e cartelloni.
- f) Anche le fotografie ed i video hanno una funzione documentativa e sono strumenti tecnologici e audiovisivi, quindi dall'incidenza comunicativa immediata. Essi sottolineano sempre più l'importanza della relazione documentazione-informazione; infatti, consentono all'insegnante di produrre una documentazione non di carattere autoreferenziale e tantomeno strettamente personalizzata, ma finalizzata a rendere il percorso svolto maggiormente visibile grazie all'apporto della multimedialità. Ciò comporta una diversificazione non solo nella scelta dei media ma anche nelle strategie adottate per integrare questi media in modo che essi possano garantire una documentazione dalla prospettiva globale, ossia capace di illustrare strategie, modelli comportamentali e approfondimenti educativi. Le fotografie, ad esempio, sono molto diffuse per documentare le sequenze di attività e i video evidenziano anche le caratteristiche posturali e del linguaggio non verbale (gestualità, mimica, ecc.). Le fotografie e i video documentano l'esperienza educativa rendendola maggiormente divulgabile e condivisibile, promuovendo la riflessione sulla pratica e l'innovazione didattica.
- g) Sono molto importanti anche i documenti istituzionali che il docente deve produrre. In specifiche fasi del percorso educativo l'istituzione scolastica (rappresentata dalla figura del Dirigente scolastico) richiede al docente di stilare e consegnare una serie di documenti, testimonianze di azioni didattiche svolte, fra questi rientrano ad esempio il PTOF (Piano triennale dell'Offerta formativa), il RAV (Rapporto di Autovalutazione) ed il PdM (Piano di Miglioramento). Al termine dell'anno scolastico, si chiede all'insegnante anche di compilare un report con l'obiettivo di rendicontare le progettazioni fatte durante l'anno stesso oppure schede di progetti realizzati con esperti extra-scolastici, proprio per rendere la comunità scolastica partecipe delle attività interdisciplinari svolte. Si tratta di documenti rilevanti perché permettono di sottolineare il rapporto

instaurato fra il docente ed il sistema organizzativo o anche rappresentanti del percorso educativo-istituzionale.²²

Da quest'exkursus di strumenti della documentazione è possibile dedurre che le finalità principali di quest'ultima sono facilitare la comunicazione e la diffusione del percorso progettato e promuovere la discussione in merito alle premesse pedagogiche alla base delle intenzioni educative. La scelta degli strumenti illustrati è condizionata da scelte le cui motivazioni alla base non sono univoche: si parte infatti dal presupposto che le modalità di documentazione non siano una sola, in quanto colui che documenta, narra diverse storie o espone diverse situazioni, in base alle finalità diverse da raggiungere e i conseguenti utenti diversi. Ciò comporta chiaramente l'adozione di strumenti e tecniche diversificate, perché la scelta dello strumento incide sia sulla capacità di esposizione dei dati e dei fatti, sia sulla possibilità della documentazione raccolta di essere esaustiva e rispondente alle esigenze di raccolta degli eventi, permettendo di cogliere più punti di vista per lo stesso argomento.

È importante capire che la varietà di linguaggi utilizzati per documentare non prevede che essi siano in antitesi fra loro, anzi può costituire una risorsa per una rilettura più articolata o invece semplificata dell'azione didattica osservata ed esaminata.

Oltretutto, è essenziale capire che non tutti gli elementi dell'azione o dell'attività didattica, possono essere oggetto di documentazione. «Bisogna operare una selezione nel campo, di tale oggetto da esaminare in modo da attuare poi una precisa scelta degli strumenti e dei materiali in stretta relazione alle competenze, agli interessi e agli obiettivi prefissati. Quindi si possono documentare aspetti diversi di una situazione didattica come, ad esempio, attività specifiche o prevalenti in un progetto oppure le difficoltà o i traguardi raggiunti dagli studenti, oppure osservazioni e interventi comunicativi».²³

Secondo lo studioso Antonietti (2012), è possibile per il docente compiere una prima scelta riguardo alla documentazione:

- La prima di carattere denotativo, prevede la descrizione dei passaggi svolti per raggiungere una finalità o una parte del percorso. La sequenza narrativa segue l'ordine cronologico, descrivendo le azioni in maniera successiva all'altra, si può

²² (Nigris,2019)

²³ (Nigris,2019)

parlare in tal casi di sintesi raccontata;

- La seconda è di tipo connotativo e consiste nel raccontare cosa gli alunni hanno svolto in un preciso percorso, ossia quali esplorazioni, formulazioni ed elaborazioni di idee o concetti e l'apprendimento di abilità o strategie volti al raggiungimento e/o affinamento di competenze.

La differenza sostanziale di quest'ultima rispetto alla prima sta nel fatto che l'attenzione in questo frangente, viene posta su specifici elementi o aspetti non prefissandosi lo scopo di ricollegarsi necessariamente alla trama di origine dello svolgimento dell'azione didattica. Prima di scegliere fra gli strumenti sopra-descritti, è fondamentale per l'insegnante porsi alcune domande rilevanti per la realizzazione del processo di documentazione, perché nel mondo scolastico vuol dire non solo redigere documenti ma tale processo deve partire dall'osservazione fino alla riflessione sull'agire didattico.

Le domande, secondo gli studiosi Malavasi e Zoccatelli (2012), sono le seguenti:

- Cosa documentare? scelta dei temi e dei soggetti della documentazione;
- Per chi? individuazione dei destinatari;
- Come? selezione delle forme documentative, dei formati e dei codici;
- Quando? progettazione dei tempi da destinare alla documentazione;
- Con cosa? selezione degli strumenti di osservazione;
- Dove? predisposizione degli spazi di lavoro.

Alla luce della formulazione e la conseguente risposta a tali quesiti, si giunge alla deduzione che non sia possibile documentare senza osservare, proprio perché la documentazione è la testimonianza di tracce e di un'avvenuta osservazione.

Osservare, deriva dal latino *observare* cioè *ob* che significa verso o davanti e *servare* ossia custodire o guardare. I dati raccolti in tale fase rappresentano solo una prima parte del percorso di documentazione e grazie ad esso bisogna in seguito individuare le aree di ricerca in cui agire. Ciò che è stato raccolto va relazionato alle domande poste in precedenza, portando ad un esame e selezione di tali dati, determinando nuove proposte e revisioni, che rappresentano concetti importanti e portanti per il docente sia in merito al lavoro che sta svolgendo sia riguardo alla sua professionalità.

«Successivamente si avvia la fase di rielaborazione del materiale raccolto, intesa come rilettura, interpretazione e traduzione mediante i codici ed i linguaggi più corrispondenti

ai destinatari, che in base al concetto di Scuola inclusiva assumono anche il ruolo di protagonisti.

L'insegnante in quest'ottica, elabora deduzioni di valutazioni che in realtà sono ipotesi, pronte ad essere messe in discussione in una conversazione più ampia con gli altri soggetti coinvolti nel processo didattico (altri docenti-colleghi, alunni, genitori, operatori territoriali ed altri)»²⁴.

Nelle modalità descritte, «la documentazione permette di esaminare i processi attuati dai diversi attori coinvolti nel contesto di riferimento e quindi le diverse variabili che caratterizzano il complesso sistema della pratica didattica.»²⁵

1.3. Le fonti normative e la documentazione: riferimento per i docenti e le figure educative

«Nella pratica educativa e nel ruolo dell'insegnante la funzione documentativa è da sempre molto rilevante. Infatti, è sostenuta da specifiche istituzioni come, ad esempio, l'INDIRE ossia Istituto Nazionale di documentazione e ricerca educativa o diversi centri di documentazione e ricerca educativa ed oltretutto vi sono importanti riferimenti normativi alla base di essa: la cultura della documentazione nei contesti educativi istituzionali, anche se non in maniera, ufficiale, va a coincidere con l'obbligo di inserire la programmazione educativa per ogni docente, con la legge 517/1977»²⁶

In relazione a tale norma, emerge il collegamento fra documentazione e programmazione, per cui secondo lo studioso Guasti (1980) l'ultima risulta essere «un documento di carattere sociale, testimone dell'impegno da parte dei contesti culturali, nei riguardi dello sviluppo dell'educazione per le istituzioni scolastiche ed extra-scolastiche. In sostanza, tale legge impone al docente di documentare la programmazione che svolge, concependola come *documento sociale*, quindi non solo come riferimento per le figure interne all'ambito scolastico, ma anche per le altre componenti del processo educativo, come gli studenti, i genitori, gli operatori e le altre istituzioni. Si tratta di una

²⁴ (Nigris,2019)

²⁵ (Nigris,2019)

²⁶ (Balconi, 2021)

documentazione volta a promuovere una graduale partecipazione e socializzazione, condividendo i traguardi raggiunti e i lavori svolti all'interno della scuola anche con l'esterno».²⁷ Ed è proprio, per raggiungere l'obiettivo precedentemente considerato, che vengono adottate le diverse pratiche di documentazione prima esaminate, ossia l'osservazione sistematica, il diario, i prodotti dei bambini, con lo scopo di poter facilitare l'accesso al mondo educativo nella sua complessità, anche a coloro che non possiedono competenze pedagogiche.

Dopo gli anni Settanta, dalla documentazione per programmazioni ed unità didattiche si giunge a sostanziali cambiamenti legati all'affermazione della scuola dell'autonomia ed in tale ottica la documentazione educativa assume la funzione di elemento didattico ed organizzativo secondo gli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola dell'infanzia*, del D.M del 1991.

Mediante tale disposizione normativa, la documentazione viene inserita in maniera formale nella prassi educativa e professionale degli insegnanti, portando questa centralità a promuovere maggiormente la comunicazione fra famiglie ed istituzione scolastica,²⁸ ponendo le basi della continuità formativa fra i diversi luoghi ed istituzioni in cui si sviluppa la socializzazione (famiglia, territorio, scuola ed altri), ossia della continuità orizzontale e/o verticale, che poi si afferma maggiormente con le *Indicazioni Nazionali* del 2004.²⁹ Infatti, prima di questo momento, vi erano grossi limiti da evidenziare negli *Orientamenti* del 1991, i quali pongono l'accento sia sui documenti sia sul processo di documentazione in sé, non sottolineando i rapporti con i destinatari di tale pratica documentativa e tantomeno le diverse funzioni; quindi, considerando quest'ultimo come un processo a senso unico a cui i soggetti coinvolti nella pratica educativa, devono adeguarsi.³⁰

In sostanza la scuola dell'Autonomia sottolinea l'importanza della documentazione ma l'affermazione della scuola Inclusiva prende forma con le suddette Indicazioni Nazionali. Nello specifico le Indicazioni del 2004, «sviluppano la funzione comunicativa della documentazione. Tale sviluppo avviene attraverso l'importanza attribuita al portfolio

²⁷ (Balconi, 2021)

²⁸ (Balconi, 2021)

²⁹ (Longhi, 2016)

³⁰ (Balconi, 2021)

individuale, uno strumento creato in base alla raccolta di documentazioni rilevanti delle attività didattiche ed educative svolte dall'alunno partendo dai suoi processi di maturazione personale e dalle modalità di partecipazione e autovalutazione».³¹

In base al D.P.R. n.104 riguardo al portfolio delle competenze individuali, si parte dal presupposto che documentare sia «un atto propedeutico alla valutazione in quanto richiede ai docenti e agli educatori, di chiarire gli scopi e gli obiettivi, di scegliere cosa rappresentare, attribuendo significati e ponendo in primo piano i destinatari ossia gli alunni. In tale ottica, il portfolio, ha il compito di promuovere negli studenti l'autovalutazione che ha lo scopo di renderlo più cosciente dei propri processi di apprendimento. La concretizzazione di questi obiettivi è possibile coinvolgendo attivamente lo stesso alunno nelle pratiche di documentazione. Infatti, valutando tale grado di coinvolgimento del soggetto nell'uso dei vari strumenti, si può capire su quali aspetti lavorare maggiormente nel suo percorso di crescita».³²

Con le *Indicazioni nazionali del 2012*, si sottolinea ancor di più la funzione valutativa della documentazione come monitoraggio costante del processo di apprendimento-insegnamento, promuovendo la partecipazione attiva di docenti e bambini, mentre in *Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018*, si evidenzia che gli strumenti documentativi, in relazione ad altri fondamenti importanti del sistema didattico ossia l'organizzazione spaziale e temporale, modalità di comunicazione, regole e strumenti di valutazione del docente, siano facilitatori del raggiungimento di finalità educative e promotrici di cittadinanza previste dal docente. In sostanza, per fare in modo che il processo di documentazione renda partecipi dell'insegnamento-apprendimento tutti i soggetti coinvolti, è necessario organizzare momenti di partecipazione alla vita di classe, agendo in due direzioni: la prima rafforzare «l'appartenenza alla classe come comunità lavorando sui membri interni all'ambito scolastico, alunni e docenti ed allo stesso tempo, rendere accessibile l'esperienza svolta in classe anche all'esterno, esternandola ai colleghi ma soprattutto ai genitori e alla comunità territoriale».³³

Al riguardo è fondamentale porre l'accento sulle stesse figure genitoriali in rapporto al mondo scolastico. Infatti, i genitori si sentono maggiormente coinvolti nel momento in

³¹ (Balconi, 2021)

³² (Balconi, 2021)

³³ (Balconi, 2021)

cui le scuole avviano forme di collaborazione e cooperazione nei loro confronti ed oltretutto lo studente può essere il primo a trarne beneficio, perché sentendo che il nucleo familiare, è partecipe alla sua vita scolastica, risulta più produttivo nel processo di apprendimento.³⁴

1.3.1. I docenti e la documentazione

Secondo il panorama normativo sopra-indicato e agli strumenti documentativi illustrati, il docente ha il compito di delineare, basandosi sulle Indicazioni nazionali e sulla conoscenza approfondita degli studenti a cui è giunto, i bisogni dell'alunno stesso, trasformandoli in finalità generali, poi in traguardi di competenze e a poco a poco in obiettivi specifici.³⁵

Al riguardo è necessario innanzitutto porre una distinzione fra i bisogni degli allievi e i loro interessi ed aspettative. L'interesse è inteso come ciò che attrae in maniera istintiva il soggetto mentre le aspettative possono essere correlate a pulsioni, rappresentazioni e desideri coscienti o meno che non sempre rispondono ai bisogni autentici.³⁶

Soffermandosi su quest'ultimi, una delle teorie principali riguardante i bisogni è quella di Maslow, il quale ha elaborato "la gerarchia dei bisogni" a livello piramidale, partendo da quelli più elementari fino ai più complessi: i primi sono bisogni fisiologici, naturali e primari legati alla fame e la sete, ai quali susseguono quelli di sicurezza che si manifestano nel bisogno di contatto e protezione. Successivamente ci sono i bisogni di amore e appartenenza corrispondenti a comportamenti orientati al dare e ricevere amore, affetto ed intimità sessuale. Vi è dopo il bisogno di stima e autorealizzazione, il quale implica, a differenza dei precedenti che richiamano una dimensione più interiore, il riconoscimento e l'apprezzamento di altrui persone, per giungere ad una maggiore gratificazione. Al termine della piramide, ci sono i bisogni di auto-realizzazione volti allo sviluppo delle potenzialità, della creatività e delle altre capacità latenti nel soggetto e i bisogni di trascendenza, «che manifestano il bisogno di sentirsi parte di un universo superiore e di

³⁴ (Longhi,2016)

³⁵ (Nigris, 2019)

³⁶ (Balconi, 2021)

credere in un ordine divino»³⁷.

Da essi derivano i bisogni che caratterizzano il piano educativo sono quindi l'attenzione, l'ascolto, l'accettazione, il rispetto dei ritmi di lavoro e degli stili di apprendimento, la valorizzazione delle attitudini personali, la considerazione dei progressi e la gratificazione dei risultati, i quali a volte tendono a determinare un confine labile rispetto alle aspettative.³⁸ Ad esempio, può succedere che l'insegnante creda di fare cosa gradita, quando il primo giorno di Scuola primaria, in fase di inserimento, danno molto spazio all'attività ludica, proponendosi di facilitare lentamente il passaggio dalla Scuola dell'infanzia al nuovo grado scolastico, quando invece in molti casi (non sempre) l'alunno, sente il bisogno di scrivere per sentirsi più grande.

«E' compito dell'insegnante valutare quando considerare come punto di partenza le aspettative e quando invece far subentrare la necessità di soddisfare i bisogni dello studente, ponendo l'attenzione sulle finalità generali da raggiungere.³⁹

Tali finalità, che poi si esplicano nei traguardi di sviluppo, sono le seguenti:

- a) la comunicazione nella madrelingua;
- b) la comunicazione nelle lingue straniere;
- c) la competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- d) la competenza digitale;
- e) l'imparare ad imparare (meta-cognitività);
- f) le competenze civiche e sociali;
- g) lo spirito di iniziativa ed imprenditorialità;
- h) la consapevolezza e l'espressione culturale.

Queste finalità coincidono con le competenze-chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea con Raccomandazione del 2006), e sono importanti riferimenti per la vita di ogni persona.

Esse non richiamano un modello scolastico standard per i Paesi dell'Unione Europea; quindi, non è previsto il loro apprendimento in un determinato momento del primo e del

³⁷ Cannistrà, F. (2012, 6 agosto), *I sei bisogni fondamentali: la piramide di Maslow*, consultato il 29 giugno 2022 da www.lostudiodellopsicologo.it

³⁸ (Nigris, 2019)

³⁹ (Nigris, 2019)

secondo ciclo scolastico ma per tutto l'arco dell'esistenza umana, secondo la prospettiva dell'educazione permanente. Queste finalità, come già accennato, prendono maggiormente forma nei traguardi di sviluppo delle competenze.

«Infatti, al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati tali traguardi in relazione ai campi di esperienze e alle discipline. Sono riferimenti rilevanti per i docenti in quanto rappresentano piste culturali e didattiche da percorrere e sono da supporto alla finalizzazione dell'azione educativa, collegata allo sviluppo integrale dello studente».⁴⁰

I traguardi di sviluppo delle competenze ed i corrispettivi campi di esperienza sono i seguenti:

- il sé e l'altro;
- il corpo ed il movimento;
- i discorsi e le parole;
- immagini, suoni e colori;
- la conoscenza del mondo.⁴¹

Riguardo agli obiettivi specifici, o meglio di apprendimento, essi sono strettamente correlati ai campi di esperienza, dei quali individuano «ambiti del sapere, conoscenze ed abilità considerati fondamentali per raggiungere i traguardi di sviluppo delle competenze. Grazie ad essi, i docenti e le scuole hanno un riferimento importante per la stesura della progettazione didattica ponendo l'attenzione sul contesto, sulle condizioni organizzative e didattiche sviluppando un insegnamento articolato ed efficace.

Tali obiettivi si esplicano in nuclei tematici, stabiliti in proiezione di periodi didattici lunghi: il triennio della scuola dell'infanzia, il quinquennio della scuola primaria ed il triennio della scuola secondaria di primo grado.

Per determinare un graduale raggiungimento degli apprendimenti nella scuola primaria gli obiettivi di italiano, lingua inglese e seconda lingua comunitaria, storia, geografia, matematica e scienze sono indicati anche al termine della terza classe».⁴²

⁴⁰ (Nigris, 2019)

⁴¹ Cerini, G. (2018) *Competenze chiave per la cittadinanza: dalle indicazioni per il curricolo alla didattica*, Napoli, Italia: Giunti Editore

⁴² Obiettivi specifici di apprendimento (2012, 5 settembre) Dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della

La formulazione degli obiettivi didattici costituisce il fulcro centrale, anche in relazione alla fase diagnostica e valutativa, per questo non si può stabilire la propedeuticità di una fase rispetto all'altra.

«La professionalità del docente in tal caso, si evince dalla sua capacità di individuare i bisogni formativi mediante l'analisi del contesto e del vissuto pregresso del soggetto, proponendosi di definire gli obiettivi in maniera coerente rispetto alla valutazione ed il raggiungimento delle mete prefissate. Di conseguenza, risulta importante stabilire un equilibrio dinamico, da poter modificare anche in itinere, fra la fase diagnostica e la stessa formulazione degli obiettivi, stando attenti ai ritmi e ai tempi del gruppo classe e i diversi ambienti di provenienza».⁴³ Ed è in tal frangente che assume molta rilevanza la Valutazione formativa rispetto alla sommativa, perché la prima è un processo che abbraccia tutto il percorso educativo e si somministra al termine di una sequenza di apprendimento, mentre la sommativa viene effettuata alla fine di un trimestre o quadrimestre in base ai risultati raggiunti con le verifiche e all'esperienze che influenzano un contesto culturale e storico-familiare.⁴⁴

«Ogni campo di esperienza offre opportunità specifiche di apprendimento, contribuendo parallelamente allo svolgimento di compiti di sviluppo, creati in termini di *identità* ossia costruzione dell'autostima e della fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità, di *autonomia* intesa come buona riuscita nello svolgimento di determinati compiti da solo ma allo stesso tempo nel coltivare relazioni sempre più sane con gli altri e non di dipendenza, in termini di *competenza* cioè l'unione equilibrata fra conoscenze acquisite, abilità raggiunte e atteggiamenti manifestati ed infine di *cittadinanza* o meglio l'attenzione verso gli aspetti etici e sociali.⁴⁵

La Scuola inclusiva pone al centro la diversità come dimensione stessa dell'essere umano, determinando il passaggio dall'integrazione, introdotta totalmente con la Legge 104/1992, all'inclusione le cui basi sono state poste con la Legge 328/2000 che prevede l'assegnazione di docenti di sostegno specializzati per poi affermarsi con le *Indicazioni*

scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, consultato il 29 giugno 2022, da <https://www.battistix.it/documenti>

⁴³ (Nigris, 2019)

⁴⁴ (Catarsi) da <http://www.mastercoordinamentopedagogico.unifi.it/>

⁴⁵ (Cerini, 2018)

nazionali del 2004, 2007, 2012 e la Legge 53 del 2003.⁴⁶

In sostanza, facendo riferimento alla figura del docente in un contesto scolastico inclusivo, la documentazione è il *modus operandi* dell'insegnante che si propone di essere un "professionista riflessivo"⁴⁷, «capace di rivedere e contestualizzare in maniera costante il suo agire educativo e i suoi aspetti teorici, pratici e ideologici».⁴⁸ Egli deve appropriarsi a pieno titolo di tali aspetti, se vuole incarnare una professionalità educativa tale da rendere il docente attivo e sicuro, in una società in continuo mutamento che prevede di conseguenza una scuola al passo con i tempi.⁴⁹ In quest'ottica, la pratica documentativa avviata dall'insegnante risulta rilevante perché consente di promuovere una riflessione continua ed adeguata, sui percorsi didattici in itinere (richiamando il concetto di valutazione formativa e sottolineando l'importanza degli strumenti di documentazione), in modo da raccogliere elementi necessari per lo svolgimento dell'attività valutativa e quindi certificare le competenze sviluppate dagli alunni.⁵⁰

1.4. Osservazioni conclusive sulla documentazione

Dall'analisi svolta fino a tal momento, è possibile riassumere gli aspetti salienti della Documentazione, come base della Valutazione: in primo luogo, è importante sottolineare che il processo di documentazione è rivolto agli studenti e ai soggetti in formazione, in quanto aiuta quest'ultimi a sentirsi protagonisti del proprio percorso. Documentare le esperienze, infatti, consente al soggetto coinvolto di ripercorrere il processo di apprendimento in maniera critica, facendo uso degli strumenti di documentazione sopra-indicati, come utile sostegno per la propria memoria. Così infatti, ogni persona coinvolta, può avere le basi adeguate per costruire il proprio percorso personale inteso come rapporto dialettico fra conoscenze, abilità, esperienze e conseguenti competenze e non

⁴⁶ (Longhi,2016)

⁴⁷ (Cerini,2018)

⁴⁸ (Longhi,2016)

⁴⁹ (Longhi,2016)

⁵⁰ Masciale, M. (2016, 18 aprile) *Documentazione e Valutazione didattica*, consultato il 29 giugno 2022, da <http://gasparrinimelfi.it/>

come puro insieme di conoscenze isolate.⁵¹

Come già affermato, la pratica documentativa è rivolta anche ai genitori come figure importanti nella promozione di una scuola inclusiva e di una continuità orizzontale volta al coinvolgimento della famiglia, in quanto il modello familiare è un riferimento prioritario, nel processo di educazione ed apprendimento dei propri figli.⁵²

La documentazione è una pista fondamentale per i docenti, come esposto precedentemente, ma anche per gli educatori ed operatori sia in ambito scolastico sia extra-scolastico, in quanto realizzandola possono prenderla spesso in considerazione come spunto di riflessione per la loro attività ed esperienza professionale, mettendosi in gioco quando lo ritengono opportuno.

La documentazione contribuisce in modo attivo anche alla costruzione di saperi professionali, da parte delle educatrici e degli educatori, concependo tali saperi come elementi chiave di una vera e propria comunità di pratiche professionali.

Inoltre, il sistema documentativo è rivolto anche al territorio, inteso come amministratori e tecnici territoriali e alla comunità in generale⁵³, perché, sia durante l'anno scolastico, sia nei periodi di sospensione delle attività didattiche, «le istituzioni scolastiche e gli enti locali, cooperando e collaborando con le stesse famiglie e con le realtà associazionistiche del territorio e del terzo settore, possono promuovere attività educative, artistiche, culturali, didattiche, ricreative e sportive da svolgere nelle strutture scolastiche ma anche al di fuori».⁵⁴

Se ne deduce che la documentazione sia rilevante per favorire la continuità orizzontale (Scuola-Famiglia-Territorio ecc.) ma anche per la continuità verticale in quanto grazie ad essa, si può attivare una condivisione di informazioni utili, che parte dalla Scuola dell'infanzia, ma anche dal nido nel caso in cui il soggetto lo abbia frequentato, fino alla scuola secondaria di primo grado.⁵⁵

«Essa costituisce una buona partenza per promuovere nuove azioni didattiche in collegamento con gli apprendimenti raggiunti, premessa che è possibile concretizzare nel

⁵¹ (Catarsi) da <http://www.mastercoordinamentopedagogico.unifi.it/>

⁵² (Longhi,2016)

⁵³ (Catarsi) da <http://www.mastercoordinamentopedagogico.unifi.it/>

⁵⁴ (Longhi,2016)

⁵⁵ (Catarsi) da <http://www.mastercoordinamentopedagogico.unifi.it/>

momento in cui si è giunti al livello di riflessività prima esposta, individuando i punti di forza, le criticità, per affinare o apportare modifiche in una prospettiva di miglioramento e aggiornamento costante».⁵⁶

1.5. Rapporto fra Documentazione e Valutazione

La Documentazione, alla luce della disamina svolta fino ad ora, risulta essere essenziale per raccogliere le tracce di ciò che avviene nella quotidianità scolastica, «mettendo in evidenza i processi di apprendimento degli studenti e delle loro scoperte, insieme alle azioni compiute dal docente, le sue riflessioni e i suoi ragionamenti. Questa raccolta di dati, svolta in itinere, rappresenta un supporto al percorso progettuale dell'insegnante, ma anche una rilevante base per la valutazione formativa, la quale è orientata alla valorizzazione e rivalutazione dell'attività didattica in relazione all'apprendimento del soggetto».⁵⁷ Ed è proprio in tal senso che si attribuisce alla Documentazione un carattere valutativo, che si manifesta nell'osservazione sistematica e nell'ascolto dell'alunno in un contesto di cura ed attenzione verso di esso.

Una valutazione di tipo formativo, indirizzata appunto ad una costante ricostruzione e revisione del processo di insegnamento-apprendimento, richiede ovviamente una maggiore estensione rispetto alle funzioni attuate dalla valutazione sommativa, in quanto quest'ultima si esegue esclusivamente al termine di un percorso, mentre la formativa come già affermato, abbraccia l'intero percorso, ossia all'inizio, durante e alla fine di esso. È proprio in tale frangente che si inserisce la Documentazione, fornendo le informazioni necessarie da rendere l'azione valutativa continuamente aggiornata. Lo studente stesso, in gruppo o in modo individuale, si fa carico della valutazione, svolgendo la sua parte nel processo mediante l'esame del lavoro compiuto ed in maniera autonoma, in modo da capire su cosa migliorare e quali sono i punti di forza. In tal caso si parla di Autovalutazione. Al docente invece compete la responsabilità della valutazione e della cura della documentazione ed anche la scelta degli strumenti da adottare, in quanto gli strumenti documentativi permettono una descrizione dettagliata delle azioni didattiche

⁵⁶ (Cerini, 2018)

⁵⁷ (Balconi, 2021)

svolte durante il percorso e l'intero processo educativo, con lo scopo di rendere sempre più partecipi e attivi in tale processo tutti i soggetti coinvolti (docenti, studenti, educatori, famiglie, territorio ed altri).⁵⁸

⁵⁸ (Balconi,2021)

1.6. Schemi ed esempi di documentazione

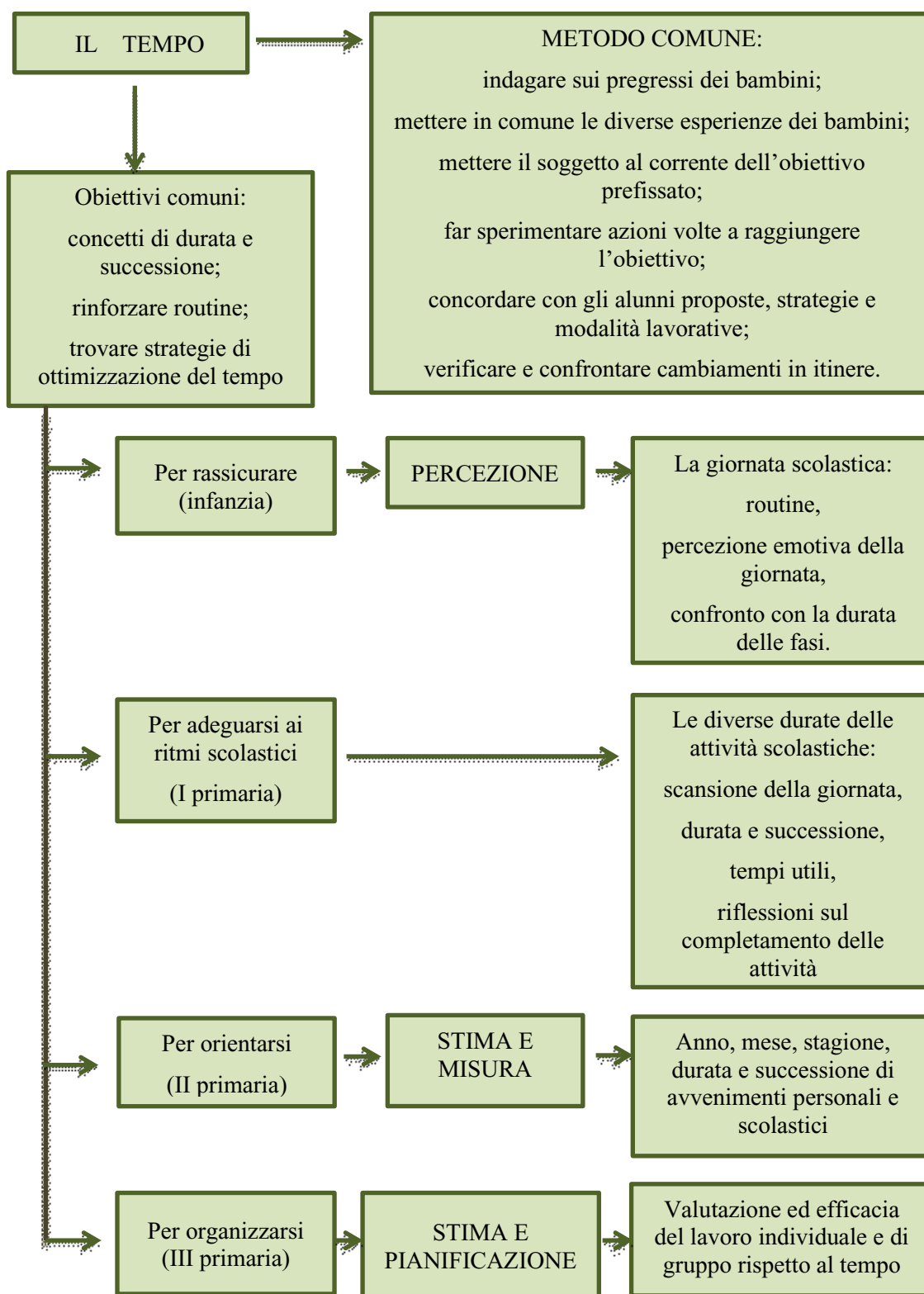


Figura 1. Schema progettuale elaborato nel percorso di Ricerca-Formazione, condotto nell'Istituto P. Gobetti di Trezzano sul Naviglio.

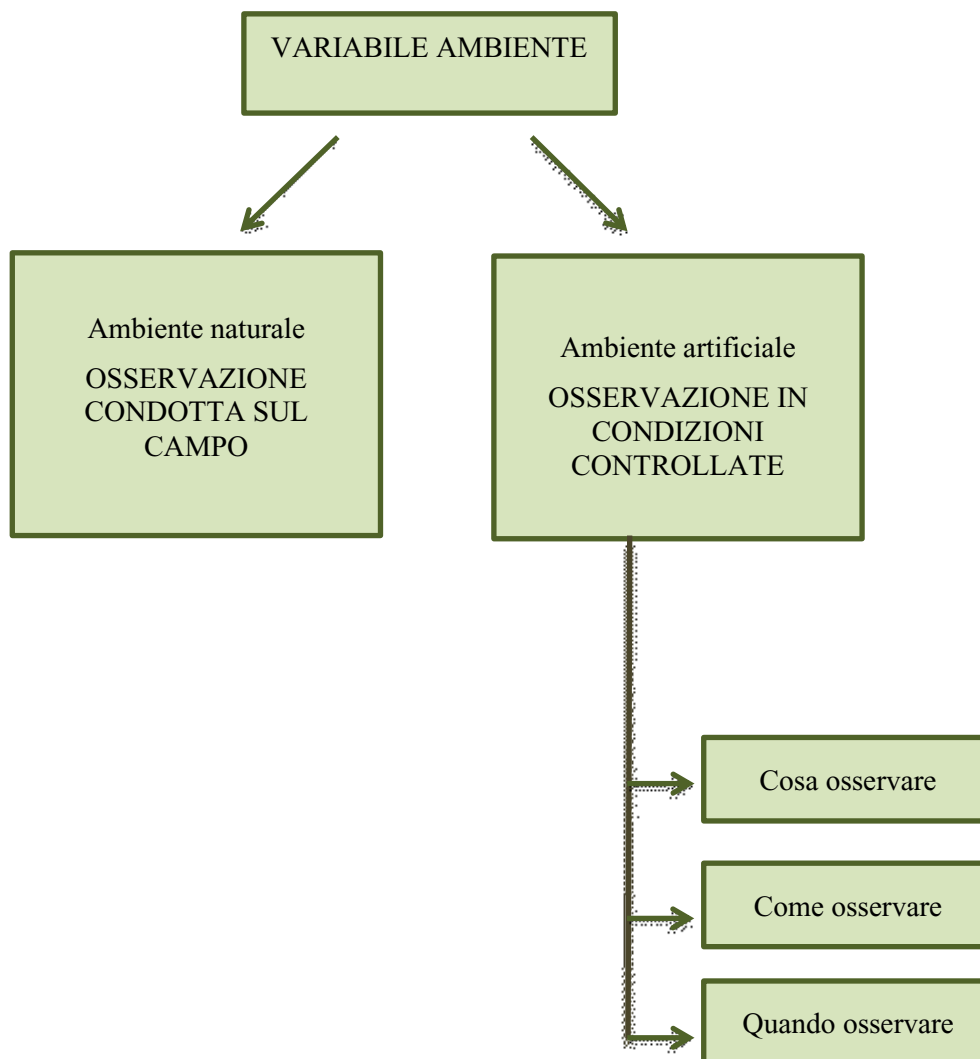


Figura 2. *L’osservazione educativa non si configura come atteggiamento fine a se stesso ma ha origine da una riflessione teorica, da una capacità di valutazione critica. Analizzando la variabile “ambiente” è possibile evidenziare due grandi modelli di osservazione:*

- a) *Osservazione condotta sul “campo” in un ambiente naturale;*
- b) *Osservazione compiuta in un ambiente artificiale detta “osservazioni in condizioni controllate”.*⁵⁹

⁵⁹ P. Rogora, *L’osservazione: uno strumento operativo per “conoscere” e per costruire relazioni in contesti educativi e formativi*, Torino, 2001, p.11 in <https://www.far.unito.it/>

CRONACA SCOLASTICA: IO, PICCOLO GIORNALISTA

TRACCIA: Scrivi un articolo di cronaca aiutandoti con le domande e seguendo il modello proposto. Arricchisci l'articolo con un disegno.

Titolo: UNA VITTORIA MERITATA.

La classe IV A vince la qualificazione alla finale di Istituto e festeggia con la squadra avversaria.

Cosa è accaduto? Quando? Dove? Persone coinvolte? Perché è accaduto?

Mercoledì 7 maggio si è svolta una partita davvero entusiasmante nel campo adiacente la scuola. Alla presenza dei genitori, degli insegnanti e del Preside, la classe IV A ha affrontato il torneo per la qualificazione ai campionati di Istituto. Durante il primo tempo non ci sono state azioni interessanti da parte delle due squadre in campo, nonostante il tifo degli spettatori. Nel secondo tempo la partita è stata più vivace, i giovani calciatori hanno cercato di segnare nella porta avversaria e c'è stato anche un rigore fischiato dall'arbitro, l'insegnante di Scienze motorie delle classi prime. La partita si è conclusa con la vittoria della classe IV A col risultato di 4 a 3.

Commento:

È stata una partita davvero entusiasmante e al termine gli alunni della classe vincitrice hanno esultato con canti e giochi. Anche i compagni della squadra avversaria hanno partecipato ai festeggiamenti incarnando il seguente motto: L'IMPORTANTE NON È VINCERE MA PARTECIPARE!"

Esempio 3. *Breve articolo di cronaca scolastica della classe quarta (Scuola primaria), svolto in base al modello richiesto (le domande illustrate).*

DIARIO DI BORDO

Unità di apprendimento: “Favole e fantasia”

Titolo attività: La montagna di Placido

Data: 29 settembre 2014

Obiettivi di apprendimento: comprendere una storia; rielaborare mediante il disegno libero

Descrizione: L'attività prende spunto dalla storia di Placido, un elefantino che non ha un amico con cui giocare e quindi decide di passare il tempo scalando una montagna, ma questo non sarà affatto facile e vivrà diverse avventure. Si crea un'atmosfera orientata all'ascolto, con luce soffusa. Tutti ascoltano e nessuno si distrae. Al termine l'insegnante pone la seguente domanda: “AVETE MAI SCALATO UNA MONTAGNA?” i bambini dicono in coro “SIIIII” il docente aggiunge “COME SIETE SALITI?”, alcuni rispondono con i piedi, altri dicono rotolando. Nella fantasia la risposta prende spunto dalla storia, segno di apprendimento e di immedesimazione.

Annotazioni: Durante l'elaborazione del disegno alcuni affermano di non saperlo fare. Infatti, è possibile notare come davanti ad un foglio bianco e ad una precisa richiesta molti bambini abbiano timore di esprimersi.

Valutazione dell'insegnante: L'attività si è svolta serenamente ma bisogna lavorare sulla fiducia in sé stessi.

Valutazione dell'alunno:



Esempio 4. *Diario di Bordo riguardante un'attività svolta all'interno di una specifica Unità di apprendimento (Scuola dell'infanzia).*

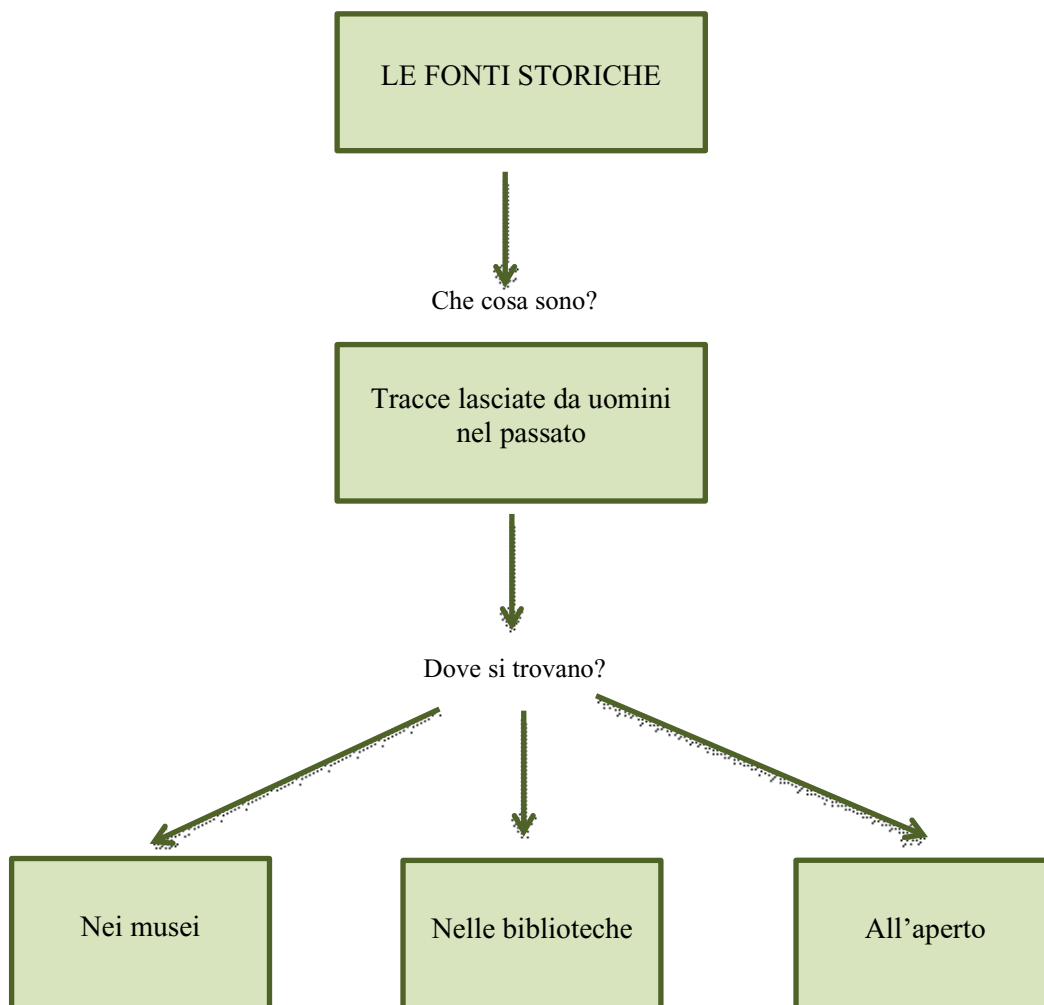


Figura 5. *Mappa concettuale su un argomento di Storia, prodotta da un alunno della terza classe (Scuola primaria).*

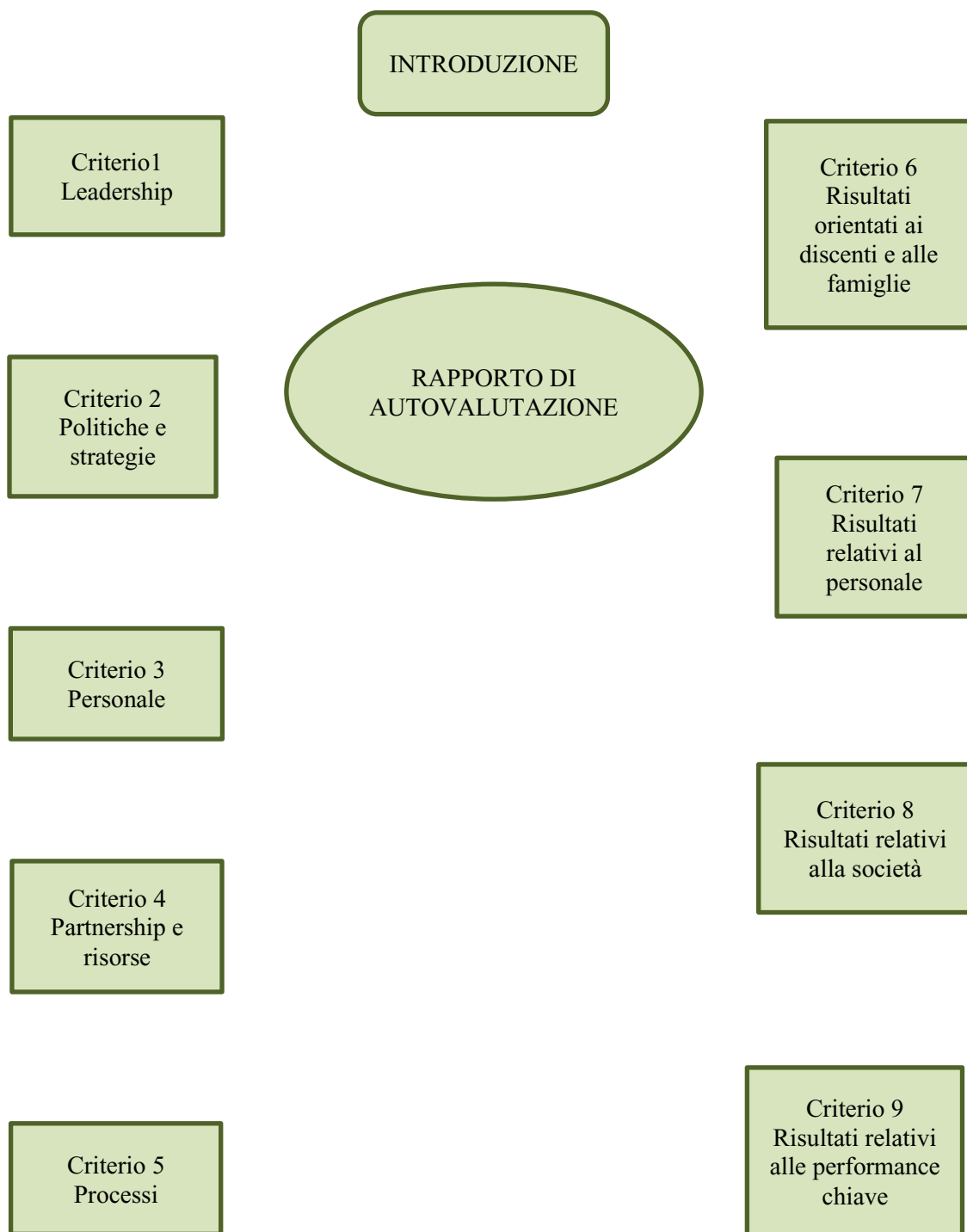


Figura 6. Modello di riferimento per la compilazione del RAV dell’Istituto commerciale Vittorio Emanuele III”.

Formazione del personale	Attori	Motivazione
Programmare e valutare per competenze	Docenti/Esperti esterni	Considerare e attivare l'azione pedagogica-didattica e valutativa come momento comune e non individuale; Impostare un'azione valutativa fondata sul sapere ed il saper fare.
Formazione e aggiornamento sull'uso delle TIC (Tecnologia dell'informazione e della comunicazione)	Animatori digitali Gruppo PNSD Esperti esterni	La formazione laboratoriale del personale docente per una didattica più coinvolgente
Formazione e aggiornamento sulle nuove tecnologie e tecniche laboratoriali	Animatori digitali Gruppo PNSD Esperti esterni	Aggiornare il personale docente/ATA sull'informatica e sulle tecnologie laboratoriali
Formazione sui nuovi adempimenti normativi dell'Amministrazione scolastica	Esperti esterni Autoformazione	Aggiornare il personale docente/ATA per rendere il servizio efficace

Figura 7. PdM 2019-2022 di Formazione del personale, dell'Istituto di istruzione secondaria di secondo grado, "Giovanni Cena" (Amministrazione, Marketing, Servizi commerciali).

SECONDO CAPITOLO

LA VALUTAZIONE

2.1. Cos'è la Valutazione?

«Per Valutazione si intende la regolamentazione del processo educativo. Essa è intesa come punto di partenza della programmazione didattica ma anche di arrivo e soprattutto prevede oggi giorno revisioni e aggiornamenti nel percorso didattico ed educativo, perché costituisce una guida per lo stesso agire didattico ed educativo ed anche uno strumento per la ricerca pedagogica». ⁶⁰

La Valutazione rappresenta un processo fondamentale dal punto di vista istituzionale in quanto nessun insegnante può esimersi dal valutare, e le modalità con cui tale processo viene svolto possono incidere notevolmente sull'atteggiamento che il soggetto coinvolto assume nei confronti dello studio e del mondo scolastico nella sua interezza.

Mediante la Valutazione gli insegnanti e gli educatori inculcano all'alunno, anche indirettamente, le loro concezioni ideologiche e valoriali in merito alla scuola, all'apprendimento e all'intelligenza, incidendo sulle sue potenzialità e capacità.

Quindi la Valutazione risulta essere uno strumento essenziale per la scuola in sé, contribuendo in maniera notevole alla crescita e alla maturazione dello studente, ma anche allo sviluppo professionale dell'insegnante, del contesto scolastico e del mondo didattico ed educativo nella sua globalità. Infatti, essa può avere il potere di stimolare le motivazioni dell'alunno ma anche di assopirle purtroppo.

Al riguardo per motivazione scolastica si intende «la spinta che aziona la volontà del soggetto nello studio, in relazione al raggiungimento di obiettivi per lui rilevanti». ⁶¹

Numerosi approcci teorici hanno contribuito allo studio di tale motivazione scolastica intrinseca, sviluppando diversi punti di vista, ma esaminando le teorie dello studioso Nuttin (1964), emergono tre significativi modelli:

⁶⁰ (Longhi,2016)

⁶¹ Coggi, C, (2002). *Docimologia*. Lecce, Italia: Pensa Multimedia

- Omeostatico secondo il quale l'azione umana, allo stesso modo di quella animale, è volta a ristabilire essenzialmente l'equilibrio corporeo interno;
- Non omeostatico in base al quale invece la motivazione trae origine all'interno dell'uomo, ma non è orientata a riequilibrare la parte interna dell'essere umano, bensì comprende che quest'ultimo sia caratterizzato da bisogni, i quali se alimentati determinano la rottura degli attuali equilibri per crearne di nuovi;
- Teorico socio-cognitivo, non omeostatico ma personalista e situazionale, che pone la motivazione in relazione a fattori di origine personale e contestuale.

«Fra i primi di carattere personale rientrano ad esempio le esperienze scolastiche precedenti del soggetto, le percezioni di competenza, di efficacia e controllo in merito al proprio apprendimento ma anche quelle riguardanti il contesto ed il compito, le sue aspettative in merito alla buona riuscita di una performance ed il valore che egli attribuisce ai suoi obiettivi scolastici, professionali e al suo progetto di vita in generale». ⁶²

In sostanza è possibile definire la motivazione scolastica intrinseca come: «l'impulso che sollecita l'individuo ad avere un interesse spontaneo sugli argomenti di carattere didattico, approfondendo e non arrendendosi dinanzi alle difficoltà, mostrando impegno anche senza un controllo altrui. Questa spinta deriva dall'intreccio fra fattori personali, ossia la percezione delle proprie competenze, dell'efficacia delle proprie azioni, del contesto, del compito come prima accennato e la definizione di valori ed obiettivi personali, fattori situazionali cioè le caratteristiche del contesto stesso, del compito, dell'attività ed i progetti didattici e dell'aspetto relazionale con i docenti e i coetanei». ⁶³

La Valutazione richiede l'acquisizione e la raccolta di dati in maniera oggettiva, misurando il livello di raggiungimento degli obiettivi prefissati.

In relazione a tale scopo è possibile individuare diversi paradigmi della valutazione:

- a) tradizionale, fondato esclusivamente su voti e giudizi, quindi da un lato si mostra utile e semplice, dall'altro senza alcuna rigidità;

⁶² (Coggi, 2002)

⁶³ (Coggi, 2002)

- b) sociologico, volto a rilevare differenze ma che risulta poco efficace;
- c) docimologico, prevede misurazioni precise cioè particolarmente rigorose ma che presentano evidenti limiti nella restrizione del campo da sottoporre a valutazione;
- d) centrato su obiettivi, in cui si deve precisare accuratamente il grado di raggiungimento dell'obiettivo prefissato, per poterlo certificare, comportando però una restrizione del campo di osservazione;
- e) fondato sulla padronanza intesa in senso individuale, la quale si manifesta nella valutazione diagnostica e formativa e si pone in maniera particolarmente sensibile ai mutamenti individuali ma eccessivamente settoriale;
- f) centrato sulle decisioni, in cui si valutano contesti, input, processi e prodotti che offrono contributi importanti alla presa di decisioni di natura strategico, ma con minimo riferimento al contesto classe;
- g) paradigma della cosiddetta interazione educativa, in cui si analizzano tutti gli aspetti degli interventi didattici e educativi individuando a poco a poco maggiore pertinenza, validità ed anche affidabilità;
- h) paradigma della regolazione dei processi, nella quale si assiste ad una sempre più coerente integrazione dei paradigmi fino ad ora illustrati rendendo possibile l'affermazione anche delle impostazioni successive.

Dall'illustrazione di tali impostazioni è deducibile la loro articolazione ed evoluzione graduale, partendo dal modello tradizionale per poi giungere alla regolazione dei processi, in stretta correlazione ai mutamenti riferibili alla normativa scolastica.⁶⁴

2.2. Le caratteristiche della Valutazione

La valutazione degli apprendimenti degli allievi, verso la fine degli anni Sessanta, «diventa uno specifico ambito di studio dei pedagogisti, che si propongono di perseguire

⁶⁴ (Longhi, 2016)

un'idea di scuola più democratica». ⁶⁵

Negli anni Cinquanta è iniziata la diffusione del concetto di “prove oggettive di profitto” ed il termine oggettivo in tal caso, ha la sua origine in uno specifico tipo di strutturazione, in base alla quale la lettura e la correzione delle risposte non può essere soggetta ad interpretazione personale in quanto l'alunno dimostra la sua conoscenza su un argomento apponendo un segno sulla risposta selezionata. Quindi il punteggio risulta derivare dal semplice conteggio delle risposte esatte, errate e omesse. Inoltre, ogni studente deve rispondere alle stesse domande nello stesso arco di tempo, portando queste prove ad essere concepite come valido supporto per avere un quadro della classe e del singolo alunno più omogeneo e rilevante.

Si tratta di prove realizzate dai docenti con lo scopo di attuare un controllo, una verifica ma anche una constatazione di come e quanto gli studenti hanno appreso durante il processo di insegnamento-apprendimento. Mediante una prova si stimola l'alunno stesso a manifestare, in una situazione prestabilita, le proprie conoscenze, abilità e competenze in modo da essere anche osservati e valutati nella maniera più oggettiva.

Le prove di profitto, per essere considerate affidabili, devono rispettare due criteri fondamentali: validità ed attendibilità.

Il primo criterio dipende fortemente dalla modalità adottata per chiedere all'alunno di esternare la propria conoscenza. È possibile sostenere che una prova sia valida nel momento in cui risulta capace di dimostrare che sta misurando ciò che effettivamente era intenzionata a misurare, o meglio quando i risultati ottenuti risultano coerenti con gli obiettivi prefissati. Per validità in tal caso si intende «la manifestazione del grado di corrispondenza fra una rilevazione, una misura, un giudizio e l'oggetto a cui esse fanno riferimento. Quindi la rilevazione di specifiche conoscenze, abilità e competenze deve essere compiuta mediante prove in grado dimostrare che le rilevazioni a cui si è giunti siano realmente corrispondenti a quelle determinate abilità, conoscenze e competenze». ⁶⁶

La Valutazione non può fare a meno di misurare, «in quanto la misura costituisce un momento centrale di essa, attribuendole maggiormente la funzione di procedura sistematica e di azione professionale fondata scientificamente e non basata su stereotipi

⁶⁵ (Nigris, 2019)

⁶⁶ (Coggi, 2002)

derivanti dal senso comune».⁶⁷ Al riguardo è molto importante il pensiero di Visalberghi (1955) il quale attribuisce alla misura in ambito valutativo, due significati intrecciati fra loro. Infatti, secondo lo studioso in questione, non vi è alcuna ragione per cui la misura «intesa come azione di conteggio o confronto non debba assumere anche una funzione di equilibrio e discrezione. Facendo riferimento al significato attribuito alla misura, nell'epoca rinascimentale, essa va intesa anche in termini di prudenza e moderazione».⁶⁸ Ciò che ha detto Visalberghi circa sessant'anni fa, è tutt'ora attuale anzi forse ancor di più considerando l'evoluzione della valutazione. Infatti, aiuta a comprendere pienamente cosa vuol dire valutare con professionalità e sviluppare una buona procedura di valutazione degli apprendimenti, basata sulla misurazione.

«È proprio la stessa misurazione ad attribuire alla Valutazione maggiore validità perché richiede di mettere in atto tecniche e strumenti precisi per definire, rilevare ed analizzare l'elemento da valutare ma innanzitutto richiede di ricorrere al giudizio analitico, indirizzato verso il particolare e la precisione, abile a selezionare dati specifici e non conclusioni generiche».⁶⁹ Si tratta di obiettivi che al contrario di ciò che può sembrare non sono affatto scontati da raggiungere, in quanto è necessario formulare le domande in maniera chiara e precisa, in modo da non determinare equivoci e avere risposte corrette in relazione ad una corretta interpretazione.

Il secondo criterio da rispettare nella realizzazione delle prove di profitto è l'attendibilità: essa è strettamente correlata alla possibilità di «interpretare univocamente i risultati della rilevazione, di ottenere misure costanti nelle rilevazioni effettuate dalle diverse figure competenti. In sostanza chiunque sia il soggetto che la compie e in qualsiasi momento viene compiuta la rilevazione, la prova deve fornire gli stessi risultati».⁷⁰

Per comprendere come deve essere costruita, dal punto di vista tecnico, una procedura valutativa, il più possibile valida ed affidabile, si può far riferimento al pensiero di Gattullo (1967), il quale individua tre fasi di controllo e verifica scolastica:

- La definizione dell'oggetto di valutazione, per stabilire cosa si deve misurare;
- La misurazione, intesa come rilevazione di elementi quantitativi riguardanti

⁶⁷ (Nigris, 2019)

⁶⁸ (Nigris, 2019)

⁶⁹ (Nigris, 2019)

⁷⁰ (Coggi, 2002)

l'oggetto (da svolgere mediante determinate prove oppure con l'osservazione sistematica e diretta di un comportamento);

- La valutazione, o meglio l'espressione del giudizio sui dati rilevati.⁷¹

In merito all'adozione di specifiche prove per la misurazione è doveroso analizzare le prove di profitto. La costruzione di tali prove è molto impegnativa ed è questo che ha portato ad operare una classificazione sia delle diverse tipologie di prove di profitto sia delle fasi che vanno rispettate da tali strumenti per poter garantire la qualità dei risultati, atti a rilevare le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite o possedute dagli studenti. Tali prove, infatti, possono essere distinte in base al modo in cui vengono strutturate le domande e le conseguenti risposte; è possibile avere stimoli chiusi o aperti e risposte chiuse o aperte.

Uno stimolo risulta chiuso nel momento in cui l'interpretazione è univoca e quindi la risposta prestabilita; uno stimolo invece è aperto nel momento in cui il quesito sollecita una libera interpretazione ed anche risposta, mantenendo però il criterio di pertinenza.

Oltre agli stimoli aperti o chiusi possono esserci anche risposte aperte o chiuse. Può essere aperta quando ad esempio chi la formula ha modo di idearla ed elaborarla in maniera autonoma, chiuse invece se chi deve rispondere deve limitarsi a farlo scegliendo soltanto fra una serie di alternative illustrate dall'insegnante o figura educativa, insieme alle domande.

Dall'unione di stimoli e risposte derivano quattro tipologie di prova:

- Prove a stimolo aperto e risposta chiusa, ossia prove nelle quali il docente illustra la questione di riferimento in maniera ampia richiedendo all'allievo di esprimere, sinteticamente, assenso o dissenso su ciò che viene esposto. Si tratta di risposte a monosillabi: sì/no, giusto/sbagliato ecc. Questo tipo di verifica non può essere considerata per poter attribuire un voto o un giudizio, ma per mantenere alto o medio il livello di attenzione in classe;
- Prove a stimolo aperto e risposta aperta, di cui fanno parte le prove tradizionali, le interrogazioni orali, i temi ossia le cosiddette prove orali e scritte. In questa tipologia di prova gli allievi tendono ad interpretare in modo libero il compito richiesto dal docente ed allo stesso tempo predisporre in maniera soggettiva la risposta. Lo stesso docente, non

⁷¹ (Nigris, 2019)

facendo riferimento a parametri standard di correzione, fa leva in tal caso, sull'intuito e le caratteristiche soggettive. È importante capire che nonostante questi limiti, le prove orali e scritte possono essere un valido strumento di valutazione, adottando tecniche adeguate alla formulazione delle domande e la validità delle risposte. Considerando invece la questione della correzione dei temi, risulta molto utile realizzare una griglia di correzione contenente gli obiettivi-criterio che possono garantire risultati validi e affidabili, ai fini di una buona riuscita della verifica e valutazione;⁷²

- Prove a stimolo chiuso e risposta aperta denominate anche prove semi-strutturate, le quali rispetto alle prove oggettive completamente strutturate ed alle tradizionali non strutturate, presentano un assetto misto. Tale strutturazione deriva proprio dalla mescolanza di stimoli chiusi e risposte aperte; infatti, sono quesiti chiusi e precisi che però lasciano libertà a chi deve rispondere, progettando ed elaborando risposte autonomamente. Gli unici vincoli da rispettare però sono quelli prestabiliti dal docente nel porre la domanda stessa, grazie ai quali l'insegnante può essere in grado di correggere la prova facendo riferimento a parametri specifici. In breve, si richiede all'alunno di svolgere l'analisi di una o più situazioni, illustrate e specificate in modo specifico (stimolo chiuso), elaborando una risposta o più risposte autonomamente ma secondo uno spazio ed un tempo prestabilito. Ricapitolando, i vantaggi delle prove semi-strutturate, rispetto alle tradizionali sono, la possibilità di creare, progettare ed elaborare le risposte in autonomia e a differenza delle prove oggettive, si tratta di stimoli chiusi e circoscritti ma presentando criteri specifici di misurazione e valutazione pur prevedendo risposte aperte, vi è una notevole facilità di correzione.

Le stesse prove semi-strutturate si suddividono in altre quattro sottocategorie:

- a) Domande strutturate, costituite da quesiti scritti articolati a loro volta in sotto-domande, riguardo ad argomenti interdisciplinari e disciplinari definiti, che presuppongono risposte aperte ma circoscritte e corte;
- b) Saggi brevi, che si avvicinano in larga parte, ad una specifica prova tradizionale, il tema. Comporre un saggio breve vuol dire realizzare una trattazione scritta, di media lunghezza, mediante la quale si risponde ad una domanda o traccia precisa, che solitamente riguarda uno specifica disciplina o argomento rientrante in essa. Lo studente può predisporre tale lavoro autonomamente, rispettando però le

⁷² (Nigris, 2019)

indicazioni prescrittive disposte dal docente nella traccia. Come già affermato, su alcuni aspetti, spesso si tende ad identificare questa prova col tradizionale tema, ma concretamente si differenzia da esso, innanzitutto, per il modo in cui viene strutturata la domanda. Infatti, nel tema, la traccia non prevede una strutturazione precedente per cui la sua interpretazione può essere ambigua, mentre, nel saggio breve, la domanda è strutturata e lo stimolo fornito ben definito e quindi non soggetto a fraintendimenti nella sopracitata interpretazione. Oltretutto, il tema in molti casi, viene predisposto con scopi troppo pretenziosi, ossia misurare e verificare più aspetti insieme, mentre il saggio breve pone al centro della richiesta formulata, un solo quesito, che va soddisfatto con risposte brevi, senza evadere dal fulcro del problema posto;

- c) Riassunti, considerati comunemente come prove tradizionali, sono pratiche formative e valutative molto utili ma anche complesse. Essi hanno una doppia valenza, perché «da un lato prevedono un controllo indiretto delle capacità di lettura e di comprensione del testo, dall'altro una verifica diretta delle abilità di rielaborazione di un testo letto ma in maniera più sintetica. In sostanza gli allievi devono dimostrare di saper leggere e riscrivere tale testo, rispettando determinate prescrizioni»;⁷³
- d) Riflessione parlata, una procedura diagnostica volta all'esame, alla comprensione e alla sollecitazione di schemi di ragionamento che lo studente adotta in relazione ad una situazione critica. Si tratta di schemi concettuali utilizzati, organizzazione di conoscenze, informazioni possedute che portano poi a trovare soluzioni idonee.
- Un'altra prova di profitto è data dalle prove strutturate, le quali nascono con l'intenzione di sopperire ai limiti di quelle tradizionali per integrarle o sostituirle, in quanto quest'ultime non sono sempre in grado di attuare misurazioni valide ed attendibili. In questo tipo di prova gli item possono essere di vario genere, infatti scegliere una tipologia rispetto ad un'altra può dipendere da diversi fattori come, ad esempio, le variabili in gioco nel contesto in cui si deve compiere il processo di verifica, dalle funzioni valutative che ci si propone di attuare ed in particolare dalle peculiarità degli ambiti di conoscenza e degli obiettivi cognitivi da controllare. Al riguardo è importante considerare una serie di items più noti:

⁷³ (Nigris, 2019)

- a) Domande vero/falso, i quali risultano essere i più semplici sia in merito alla loro realizzazione sia per il tipo di risposte. Si tratta di una serie di affermazioni a cui gli studenti devono rispondere ponendo un segno sulla lettera V se la ritengono vera in caso contrario sulla lettera F se per loro è falsa;
- b) Corrispondenze, cioè item di confronto, i quali sono strutturati in modo che la risposta sia collegata agli elementi di due liste. In sostanza, gli alunni devono porre in corrispondenza biunivoca i dati della prima lista con quelli della seconda;
- c) Completamenti, intesi come prove oggettive abbastanza semplici perché consistono nell'inserire in spazi vuoti di un testo, specifici termini, selezionandoli fra una serie di alternative in elenco, oppure fornendo risposte in base alle proprie conoscenze;
- d) Scelta multipla, cioè item particolarmente complessi nella loro costruzione ma allo stesso tempo anche poliedrici. Solitamente sono costituiti da una domanda o affermazione di carattere critico con la quale si pone il quesito da risolvere, offrendo questa serie di alternative quella o più di una, in base alla richiesta, che il soggetto ritiene siano esatte. «Infatti essi permettono di verificare il raggiungimento di obiettivi che vanno dal più semplice livello di conoscenza fino a capacità più complesse, in modo da applicare a contesti nuovi le conoscenze acquisite» (Esempio 7).

Dall'analisi svolta fino ad ora, è possibile dedurre punti di forza e di debolezza delle prove di profitto. Riguardo ai primi innanzitutto tali prove consentono di determinare in maniera più precisa l'oggetto della misurazione. Grazie ad una pianificazione svolta preventivamente, si possono controllare con obiettività gli elementi da sottoporre a misurazione, rispettando il criterio di validità. Inoltre, il modo in cui esse sono strutturate, consente di svolgere le verifiche simultaneamente rispetto alla possibilità di far riferimento ad una più ampia gamma di contenuti. Questo perché le domande proposte e le modalità di risposta sono le stesse per tutti gli allievi a cui si somministra la prova. Come merito sempre di quest'alto livello di strutturazione, le prove di profitto permettono di ridurre il più possibile l'interferenza di principi soggettivi nella correzione delle prove, ed oltretutto, rispetto alle prove tradizionali, alla luce delle risposte fornite dagli alunni e delle difficoltà riscontrate, danno la possibilità di stabilire, con elevata precisione, la tipologia di intervento didattico ed educativo da adottare per colmare le lacune del

soggetto, in merito all'argomento oggetto della prova. È importante tener conto anche della rapidità e facilità di correzione e somministrazione che le prove oggettive richiedono, consentendo di sfruttare il tempo educativo rimasto, per altre attività didattiche. Un altro vantaggio derivante da tali prove è legato alla maggiore collaborazione fra docenti, in quanto per poter costruire delle prove oggettive attendibili e valide è importante sollecitare la collaborazione nel corpo docente e con altre figure inserire nell'ambito didattico, promuovendo il dialogo e la cooperazione interdisciplinare fra insegnanti. Questa collaborazione nello staff didattico contribuisce al superamento dell'approccio individuale alla valutazione.

Nonostante ciò, è doveroso sottolineare i limiti delle prove oggettive. Al riguardo bisogna innanzitutto portare il docente a comprendere che le prove strutturate non sono l'unico strumento capace di favorire un controllo adeguato degli apprendimenti.

Per consentire l'utilizzo idoneo di tali prove dal punto di vista didattico, è necessario renderle complementari all'impiego di ulteriori prove di valutazione altrettanto adeguate. «Mediante tale integrazione è possibile accertare l'apprendimento di contenuti e specifiche competenze che non possono essere verificati tramite prove strutturate, come l'abilità espressiva orale e/o scritta».⁷⁴ Infatti, bisogna partire dal presupposto che le modalità e i tipi di valutazione interagiscono in relazione all'esperienza scolastica, con tutte le figure coinvolte in essa, di conseguenza, incidendo anche sulla strutturazione di tale esperienza. Nel momento in cui la valutazione si fonda sulla funzione sommativa, prevede un sistema basato sul controllo, che valuta il dato classificandolo.

Come già affermato, questo ha portato a raggiungere la consapevolezza che assegnare dei voti, non sia sempre proficuo nei confronti dell'alunno in quanto va ad inficiare la sua autostima e quindi anche la sua capacità di autovalutarsi. Questo perché, nel momento in cui si attribuisce un voto, l'alunno avverte inevitabilmente che l'attenzione viene spostata dal risultato del compito assegnato, al confronto fra la sua persona e i suoi meriti o no di studente, ma anche fra sé stesso ed i suoi compagni.

In sostanza, attuare la funzione valutativa avvalendosi in prevalenza di prove oggettive, influenza anche la sfera personale dell'allievo perché lo spinge a sentirsi continuamente sotto pressione, portandolo a mettere in discussione la propria competenza come alunno. Ma questo non vale solo per chi riceve spesso voti negativi, maturando un senso di

⁷⁴ (Nigris, 2019)

impotenza e frustrazione, ma anche per chi riceve riscontri positivi, in quanto lo studente sente sempre il timore di perdere la posizione ottenuta grazie ai buoni voti ricevuti. Teme spesso di commettere errori che possono compromettere la sua identità di bravo studente. In breve «la dipendenza dal voto e dal giudizio dell'insegnante strettamente correlata alla somministrazione delle prove di profitto, porta a focalizzare l'attenzione prevalentemente sugli obiettivi di prestazione, intesi in termini di riuscita o di impegno volto ad evitare il fallimento e non su obiettivi di padronanza che sono orientati al miglioramento dell'apprendimento». ⁷⁵

2.3. Le fasi della Valutazione: dalla Scuola del Programma alla Scuola dell'Autonomia

«La Valutazione del processo educativo è un atto orientato a determinare in termini di efficacia, efficienza e pertinenza il percorso formativo in svolgimento. Valutare l'efficacia vuol dire riuscire ad individuare il grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati mediante il raffronto fra i risultati previsti e quelli concretamente raggiunti.

Per valutazione dell'efficienza si intende invece saper porre in relazione questi risultati raggiunti con le risorse impiegate per il loro conseguimento, ossia il rapporto fra costi e benefici, fra le risorse ed i risultati e la coerenza fra risorse ed obiettivi.

Valutarne la pertinenza significa determinare quanto e come si sono attivate le opportune correzioni». ⁷⁶

La Valutazione costituisce il confronto fra i risultati raggiunti e gli obiettivi prefissati, ma anche fra le situazioni osservate e quelle attese, fra le potenzialità individuate all'inizio del percorso ed i risultati finali. Per molto tempo, anche fino alla metà degli anni Novanta, era uso comune concepire la valutazione in prevalenza, come il momento finale di un percorso scolastico e didattico incentrato solo sull'alunno e sulla sua prestazione, interpretandolo principalmente come uno strumento volto all'esclusione o alla mera selezione. Secondo tale concezione, la relazione antitetica premio/punizione, si basa sull'idea dell'intelligenza come dono naturale e del successo come risultante

⁷⁵ Girelli, C. (2022) *Valutare nella scuola primaria: dal voto al giudizio descrittivo*. Roma, Italia: Carocci Editore

⁷⁶ (Coggi, 2002)

esclusivamente da meriti individuali. Infatti, nella scuola del Programma, ancora presente fino al 2000, il voto assume in molti casi, un carattere discriminatorio, perché la scuola è concepita ancora come erogatrice di conoscenze intese come pure nozioni e ad essa corrisponde una valutazione strettamente correlata al riconoscimento dell'acquisizione di tali nozioni.

L'affermazione definitiva della scuola dell'Autonomia, già avviata con la legge n.59 del 1997, entrata del tutto in vigore col D.P.R n.275 del 1999 ed esplicitata maggiormente con la Riforma della Buona Scuola (L.107/2015), segna mutamenti sostanziali in merito alla Valutazione, in quanto non risulta essere più un processo da adottare sono alla fine del percorso scolastico, ma essa diventa iniziale o diagnostica, con la finalità di motivare e stimolare i bisogni; intermedia o formativa con lo scopo di recuperare e sostenere il percorso didattico, modificandolo in itinere in base alle nuove situazioni che si verificano o ai nuovi elementi che emergono; finale o sommativa in cui si valuta l'efficacia e l'efficienza dell'intervento didattico.

La Valutazione iniziale, definita diagnostica, si svolge nel gruppo classe ed è collettiva, in quanto consiste nel raccogliere dati utili per il docente in modo che egli possa impostare il suo intervento adeguatamente.⁷⁷ «La valutazione iniziale delle prove d'ingresso permette di raccogliere informazioni su esigenze, difficoltà, possibilità di utilizzare materiali e strumenti idonei all'apprendimento degli allievi».⁷⁸ Al riguardo gli studiosi Vertecchi (2003) e Vannini (2011), sostengono che la diagnostica sia strettamente correlata alla progettazione didattica in quanto consente ad essa di analizzare le variabili del contesto educativo considerato e le condizioni iniziali del processo educativo, ponendo particolare attenzione sull'allievo e sugli aspetti collegati al suo apprendimento. In tal caso si fa riferimento nello specifico al contesto socioculturale e familiare in cui esso sta crescendo e gli stimoli cognitivi che riceve, ma anche proporsi di comprendere che importanza hanno per lui il sapere e l'apprendimento e di conseguenza quale idea ha delle sue potenzialità e capacità in merito "al riuscire ad apprendere". A poco a poco, in tale fase, ci si può concentrare sulle peculiarità cognitive e metacognitive dell'alunno, o meglio sullo stile cognitivo, sui livelli di concentrazione ed elaborazione più idonei, sull'essere coscienti di quali possono essere le strategie di apprendimento più adeguate

⁷⁷ (Longhi,2016)

⁷⁸ Caronna, T. (2021, 20 luglio) *La valutazione degli studenti e le sue fasi: diagnostica, formativa, finale*, consultato il 3 luglio 2022, da <https://www.orizzontescuola.it/>

per se stesso sulla propria capacità di autodisciplinarsi ed autovalutarsi.⁷⁹

La Valutazione intermedia denominata anche formativa, rappresenta una delle svolte più importanti promosse dalle Indicazioni Nazionali, essa infatti, assume «una funzione di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo».⁸⁰ Mobilitando costantemente le risorse delle alunne e degli alunni, questa valutazione rende loro artefici del processo educativo, supportandoli nell'orientamento e ri-orientamento delle proprie azioni. Infatti, in essa non si giudica la persona ma gli obiettivi che essa sta a poco a poco raggiungendo.

Si tratta della *Nuova Valutazione* sancita dall'Ordinanza ministeriale n.172 del 2020, la quale però pone le sue basi sulle precedenti leggi n.41 del 2020 e n.126 del medesimo anno, che riguardano la valutazione intermedia e finale degli apprendimenti di allieve e allievi della scuola primaria. Si tratta di un'ordinanza che si pone in maniera coerente e continuativa rispetto alla normativa precedente, in partenza già col decreto ministeriale n.62 del 2017 il quale determina la sostituzione dei voti in decimi con i giudizi descrittivi. *“La Valutazione, in base alla nuova normativa vigente, pone al centro il processo formativo ed i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni. Essa ha finalità formative ed educative, concorrendo al miglioramento degli apprendimenti di alunni ed alunne e al raggiungimento del loro successo formativo, documentando lo sviluppo dell'identità personale e promuovendo l'autovalutazione di ogni soggetto, in relazione all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze”*.⁸¹

Questo tipo di valutazione contribuisce di conseguenza, oltre alla valutazione dell'intero processo formativo, anche allo sviluppo graduale dei traguardi di competenza definiti dalle Indicazioni nazionali ed è coerente con gli obiettivi d'apprendimento esplicitati nel curriculum d'Istituto.⁸²

La terza tipologia è data dalla Valutazione sommativa, la quale ha lo scopo di misurare al termine di una parte del percorso didattico (unità di apprendimento, modulo didattico ecc.), il livello di apprendimento conseguito dagli alunni a confronto con gli obiettivi stabiliti dall'insegnante durante la progettazione. I dati e gli elementi emersi riguardano

⁷⁹ (Nigris, 2019)

⁸⁰ *Indicazioni nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012, 4 settembre), consultato il 29 giugno 2022, da <https://drive.google.com/>

⁸¹ *Ordinanza ministeriale n.172*, 4 dicembre 2020.

⁸² Gentili, G. (2021). *Pianeta Nuova Valutazione*. Roma, Italia: Fabbri Editore

l'esito degli apprendimenti di uno studente sono rilevanti ai fini della consapevolezza di un successo o fallimento rispetto ad una serie attività ossia cosa sa dire, ciò che sa fare, scrivere e quello che conosce. Pensando a questo tipo di valutazione, viene in mente spesso una situazione formale in cui si svolgono interrogazioni o compiti scritti. Oltre alle prove tradizionali, è possibile distinguere tre tipologie di valutazioni sommative, già illustrate nelle prove di profitto:

- Prove strutturate, come i test a risposta chiusa carta-matita, che come già affermato, sono gli stimoli chiusi - risposta chiusa ossia completamenti, corrispondenze, scelte multiple, vero o falso;
- Prove semi-strutturate ossia stimolo chiuso - risposta aperta, riassunti e saggi brevi;
- Prove di prestazione, denominate anche performance task, o meglio realizzazione di un prodotto o artefatto, nel quale si chiede al soggetto di applicare ciò che ha appreso in una determinata unità o modulo didattico (compito autentico o di realtà).

Nel momento in cui gli strumenti previsti da tutti e tre i tipi di valutazione sommativa, vengono ben costruiti, possono essere un valido supporto per la misurazione degli esiti degli studenti. In sostanza la Valutazione sommativa «serve a documentare, monitorare e tener traccia dell'apprendimento, fornendo anche dei voti da riportare ai propri genitori. La differenza principale fra la funzione sommativa finale e quella formativa intermedia riguarda il tipo di evidenze da raccogliere in classe, perché anche se i dati ricavati, possono essere utilizzati per trarre beneficio nell'apprendimento, nella valutazione sommativa lo scopo principale rimane comunque quello di stabilire il grado di apprendimento dell'alunno assegnando un voto o un punteggio ad esso».⁸³

Al fine di conseguire gli obiettivi formativi e didattici, i tre tipi di Valutazione sopra-indicati sono tutti importanti, per questo è rilevante considerare che la realizzazione dei traguardi formativi affrontata da parte di ogni istituzione scolastica, è fortemente correlata nel panorama storico e normativo, al Regolamento dell'Autonomia del 1998 e al D.P.R

⁸³ Pastore, S. (2020). *Saper (ben) valutare: repertori, modelli e istanze formative per l'assessment literacy degli insegnanti*. Milano, Italia: Mondadori Università

in termini di standard d'apprendimento, ed è sostituita in seguito dai concetti di competenza ed obiettivi formativi affermati con le Indicazioni nazionali del 2004, 2007 fino a giungere alla massima esplicitazione con le Indicazioni del 2012, secondo le quali «la Valutazione è un processo regolativo, che non si realizza al termine di un percorso, bensì precede, accompagna e segue ogni percorso curricolare, consentendo la valorizzazione dei progressi dell'apprendimento nell'allievo».⁸⁴ Infatti, nelle Indicazioni del 2012, vi è una evidente continuità con quelle del 2007, in merito ai traguardi e agli obiettivi delineati, ma le principali differenze riguardano proprio la valutazione perché rispetto alle precedenti disposizioni normative, diventa più articolata e coinvolgente sia per i docenti sia per le istituzioni scolastiche. «Agli insegnanti spettano le responsabilità della valutazione e la cura della documentazione ma anche la scelta degli strumenti idonei da adottare, nell'ottica dei parametri decretati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie, le valutazioni, iniziali, intermedie e finali, devono risultare coerenti proprio con gli obiettivi ed i traguardi stabiliti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo».⁸⁵

Le Indicazioni definiscono per ogni disciplina una serie di obiettivi di apprendimento, i quali individuano conoscenze ed abilità considerate necessarie per raggiungere i traguardi di sviluppo delle competenze.⁸⁶ I contenuti, le metodologie, le strategie e le tecniche didattiche ed educative, vanno orientate in modo flessibile ed integrante intorno alle finalità ed agli obiettivi, e per fare questo bisogna definire questi ultimi insieme ad intenzioni didattiche ben chiare, precisi e concretamente realizzabili. Per questo è rilevante avere le idee chiare sulle mete da raggiungere in modo da non perdere tempo prezioso ed ottimizzare le possibilità di raggiungerle.

Al riguardo il processo di valutazione parte da una definizione degli obiettivi del progetto educativo, i quali devono essere osservabili e misurabili ed emergono a loro volta da un'accurata analisi della situazione di partenza, «che prevede la conoscenza del percorso dei processi di sviluppo, la concomitanza dei fattori e la valutazione degli apprendimenti. Tali fattori dipendono a loro volta dalla definizione degli obiettivi, i quali dovranno essere oggetto di valutazione».⁸⁷ Dopo aver preso in esame il contesto ed individuati i bisogni

⁸⁴ Linee Guida: *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, Ordinanza ministeriale n.172 del 4 dicembre 2020, p.2.

⁸⁵ (Longhi,2016)

⁸⁶ (Longhi,2016)

⁸⁷ (Coggi,2002)

del gruppo classe, il docente si mette all'opera per definire tali obiettivi in modo da indirizzare il processo di apprendimento/insegnamento in maniera consapevole e coerente. La definizione di tali obiettivi può dipendere da diversi fattori: in primis dalla professionalità dell'insegnante il quale, come specificato nel precedente capitolo, deve essere in grado, proprio mediante l'analisi del contesto di e della situazione pregressa degli alunni, di compiere tale definizione, trovando un equilibrio fra la valutazione effettuata ed il conseguimento delle mete previste. Si tratta di una tappa che rappresenta la parte centrale della fase diagnostica; quindi, tale equilibrio non deve essere statico, bensì dinamico, ossia da modificare in itinere se necessario e la formulazione degli obiettivi deve tener conto dei tempi e ritmi più idonei rispetto al gruppo-classe, dei loro contesti di provenienza ed appartenenza, delle risorse disponibili e dei curricoli nazionali in maniera bilanciata.

«La finalità dell'obiettivo è descrivere il cambiamento che si intende promuovere nei fanciulli o nei ragazzi, cognitivo, sociale e metacognitivo che sia, stando molto attenti a non confondere la definizione degli obiettivi con i mezzi e gli strumenti che il docente intende adottare per raggiungerli.»⁸⁸ In relazione alla progettazione, tanto più il docente definisce in modo chiara la direzione da far perseguire agli alunni (ciò che deve verificare), tanto più la selezione che egli svolge risulta essere coerente in merito ai contenuti, alle metodologie, alle attività e agli strumenti di valutazione.⁸⁹

Per decidere adeguatamente quali obiettivi raggiungere, è importante conoscere in maniera valida, i fenomeni educativi e tale conoscenza può essere conseguita con una buona Valutazione didattica e educativa.

«La verifica e la valutazione del processo educativo in atto, secondo lo studioso sopracitato, richiede un confronto fra ciò che era e ciò che è, meglio capire se e quali mutamenti sono avvenuti, in merito alla azione didattica ed educativa specifica, al livello di raggiungimento degli obiettivi e alla coerenza con le metodologie e gli strumenti adottati».⁹⁰

Addentrando nella questione specifica degli obiettivi, prima di operare la distinzione fra obiettivi educativi ed obiettivi didattici, è importante illustrare cosa si intende per finalità educativa. «Con questa espressione si fa riferimento alle indicazioni generali sulle quali

⁸⁸ (Nigris,2019)

⁸⁹ (Nigris,2019)

⁹⁰ Calonghi, L. (1976), *Valutazione*. Brescia, Italia: La Scuola

la scuola deve basarsi. Si tratta dei saperi minimi essenziali da raggiungere sull'intero territorio nazionale, inizialmente indicati nei Programmi didattici nazionali, punti di riferimento prestabiliti per l'adeguamento al curriculum istituzionale, fino al D.P.R n.104 del 1985 in cui si parla di Nuovi Programmi che hanno come fine la formazione dell'uomo e del cittadino.⁹¹ Dal 2004 le finalità generali vengono delineate nelle Indicazioni Nazionali e si verifica il passaggio dalle finalità intese come saperi minimi essenziali a livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole del Sistema Nazionale devono adeguarsi, in modo da poter garantire l'assolvimento del diritto personale, sociale e civile ad un'istruzione e formazione di qualità»⁹².

Le Indicazioni Nazionali hanno sostituito la scuola dei Programmi nazionali, incarnando in pieno la Scuola dell'Autonomia. Infatti, mentre i precedenti rispecchiano una scuola che pone al centro la didattica, le seconde invece rappresentano una concezione di scuola più ampia, caratterizzata da un'autonomia progettuale, didattica, organizzativa, formativa e di ricerca. Inoltre i Programmi attribuiscono al mondo scolastico una posizione verticistica, col tempo svecchiata dalla continuità verticale (relazione fra i diversi gradi scolastici), ma che pone pur sempre una distanza fra la scuola e le altre istituzioni, mentre le Indicazioni nazionali si propongono di ridurre tale distanza coinvolgendo in maniera diretta il territorio, la famiglia ed altre agenzie di socializzazione con lo scopo di promuovere una cooperazione, nell'ottica di una continuità orizzontale.

Quindi se i Programmi nascono per perdurare al tempo, le Indicazioni al contrario, sono ideate per essere riviste e nel tempo, superando una concezione conservatrice della scuola ed orientandosi verso il cambiamento.⁹³ Al riguardo, nelle Indicazioni nazionali, tali finalità educative si tramutano in finalità generali, denominate competenze chiave per l'apprendimento permanente, dal Consiglio dell'Unione Europea con la Raccomandazione del 18 dicembre 2006,⁹⁴ di cui nel seguente schema si illustrano le diverse modifiche apportate negli anni nelle varie Indicazioni Nazionali, in merito alle otto competenze chiave:

⁹¹ (Coggi, 2002)

⁹² (Longhi, 2016)

⁹³ (Cerini, 2018)

⁹⁴ L.Longhi, *Scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Edizione Simone, Napoli, 2016, p.154.

2006/2012	2018
Comunicazione nella madrelingua	Competenze alfabetiche-funzionali
Comunicazione nelle lingue straniere	Competenze linguistiche
Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Competenze matematiche e competenze in scienze, tecnologia ed ingegneria
Competenza digitale	Competenze digitali
Imparare ad imparare	Competenze personali, sociali e di apprendimento
Competenze sociali e civiche	Competenze civiche
Spirito di iniziativa ed imprenditorialità	Competenze imprenditoriali
Consapevolezza ed espressione culturale	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale

95

Al riguardo è importante sottolineare la stretta correlazione che vi è fra gli obiettivi e le competenze. In primo luogo, perché, in base alle Indicazioni Nazionali, «le competenze delineate nel profilo dello studente, alla fine del primo ciclo di istruzione, rappresentano l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano. Citando le Indicazioni del 2012, esse fissano gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i traguardi per lo sviluppo delle competenze in relazione a ciascun campo di esperienza e disciplina».⁹⁶ Addentrando nel concetto di obiettivo, esso è inteso come una prestazione o un comportamento, osservabile e misurabile, in relazione ai risultati dell'apprendimento (Esempio 8).

Comparando gli obiettivi con l'esito del processo cognitivo svolto dall'alunno, si può stabilire il grado concreto di acquisizione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze conseguite fino a quel momento. Al riguardo, ponendo una distinzione fra obiettivi educativi e didattici, i primi vengono elaborati dai colleghi dei docenti e fanno riferimento alla crescita della persona nella sua globalità e sono strettamente correlati alle suddette finalità educative ed istituzionali. Questi obiettivi espongono in maniera specifica, le abilità e le competenze che gli allievi devono aver raggiunto al termine

⁹⁵ G. Cerini, *Competenze chiave per la cittadinanza: dalle indicazioni per il curricolo alla didattica*, Giunti Scuola, Napoli, 2018, p.48.

⁹⁶ (Longhi, 2016)

dell'anno scolastico.

Per obiettivi didattici si intendono invece i traguardi da conseguire nell'ambito di discipline specifiche o determinati campi disciplinari, alla fine di un intervento didattico, cioè abbracciano un periodo di studi e di esperienze di apprendimento circoscritto,⁹⁷ fornendo dati importanti per la progettazione, la realizzazione e la valutazione di specifiche unità di apprendimento. In relazione alle Indicazioni nazionali, linee guida fondamentali, testimoni del passaggio dalla Scuola della didattica alla Scuola dell'autonomia, gli obiettivi educativi corrispondono agli obiettivi generali del processo formativo, quelli didattici invece agli obiettivi specifici. Gli obiettivi generali del processo formativo, si collocano all'interno di un progetto articolato, che sul piano educativo attribuisce rilevanza alla famiglia e al contesto territoriale con le sue risorse istituzionali, sociali e culturali. Le Indicazioni Nazionali, del 2004 e del 2007, prevedono i seguenti obiettivi generali su cui lavorare:

- La maturazione dell'identità personale, che coinvolge tutti gli aspetti della persona nella sua interezza (biologici, motori, intellettuali, emotivi ecc.), proponendosi di stimolarlo ad acquisire sicurezza e fiducia in se stesso e nelle proprie capacità, facendo leva sulle sue motivazioni e sulla voglia di ricerca e curiosità; promuovere la maturazione vuol dire anche aiutarlo a saper gestire con equilibrio le proprie emozioni e la dimensione dell'affettività, sviluppando anche atteggiamenti empatici verso i sentimenti altrui. Per il conseguimento di tale obiettivo è doveroso porre l'attenzione sul riconoscimento della propria identità personale e di quella altrui, riconoscendo e rispettando le differenze sessuali, culturali, valoriali ed altro;
- La conquista dell'autonomia, ossia sapersi orientare in maniera personale e saper compiere scelte innovative (problem solving), favorendo anche una relazione costruttiva con chi ha pensieri e tradizioni diverse dalle proprie. Si parla di cura di sé e dell'altro;
- Lo sviluppo delle competenze, inteso come consolidamento delle capacità sensoriali, motorie, affettive, linguistiche ed intellettive dell'individuo,

⁹⁷ (Coggi, 2002)

promuovendo la comprensione, l'interpretazione, la rielaborazione di conoscenze ed abilità (coerenza cognitiva e pratica, correlata ad immaginazione, gusto estetico, creatività, attribuzione di significato, ecc.);

- Le Indicazioni nazionali del 2012 hanno decretato l'inserimento di un altro obiettivo generale, l'avvio alla cittadinanza o meglio, in relazione ai precedenti obiettivi, imparare gradualmente a riconoscere ed attribuire rilevanza all'altro, mediante innanzitutto il rispetto e la condivisione di regole, instaurando un dialogo fondato sullo scambio reciproco, l'ascolto, l'attenzione al punto di vista altrui.⁹⁸

Gli obiettivi didattici invece oggi corrispondono, agli obiettivi specifici di apprendimento. In prospettiva della compilazione del Profilo educativo, professionale ed educativo, che si attende per il termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, gli obiettivi specifici di apprendimento sono il riferimento per la progettazione di Unità di apprendimento. Partendo dagli obiettivi formativi, attraverso la scelta di determinati metodi e contenuti, si trasformano le capacità personali di ogni studente in competenze. Le Unità di apprendimento hanno come scopo «indicare i livelli essenziali di prestazione (ossia standard di prestazione di servizio), che le Scuole pubbliche sono tenute generalmente ad assicurare ai cittadini, per garantire l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, in modo da evitare la frammentazione del sistema».⁹⁹

In merito alla redazione degli obiettivi da valutare, «tale stesura deve rispettare tre parametri fondamentali: chiarezza in quanto un obiettivo è un'affermazione specifica su cosa gli alunni devono essere in grado di fare al termine di un percorso di istruzione; l'univocità ossia un obiettivo dovrebbe corrispondere ad un elemento caratterizzante dell'apprendimento; concretezza perché un obiettivo dovrebbe orientarsi prevalentemente su aspetti osservabili più che sulle finalità ultime dell'insegnamento».¹⁰⁰

Alla luce dell'analisi svolta fino a questo punto, in merito alla Valutazione, si riconosce il ruolo significativo delle Indicazioni Nazionali nell'evoluzione di tale processo, in

⁹⁸ (Longhi, 2016)

⁹⁹ (Longhi, 2016)

¹⁰⁰ (Pastore, 2020)

quanto quest'ultime sono «un testo aperto che la comunità è chiamata ad assumere e contestualizzare, attraverso l'elaborazione di specifiche scelte sui contenuti, metodi ed organizzazione che rendono la stessa valutazione coerente con i traguardi formativi del documento nazionale. Ed in questo frangente gli obiettivi si suddividono in nuclei tematici e vengono definiti in relazione a lunghi periodi didattici cioè l'intero triennio della scuola dell'infanzia, il quinquennio della scuola primaria ed il triennio della scuola secondaria di primo grado».¹⁰¹

Le Indicazioni nazionali rappresentano un riferimento importante per la progettazione curricolare e per il conseguimento delle competenze chiave per la cittadinanza.¹⁰²

¹⁰¹ (Longhi, 2016)

¹⁰² (Longhi, 2016)

2.4. Schemi ed esempi relativi alla Valutazione

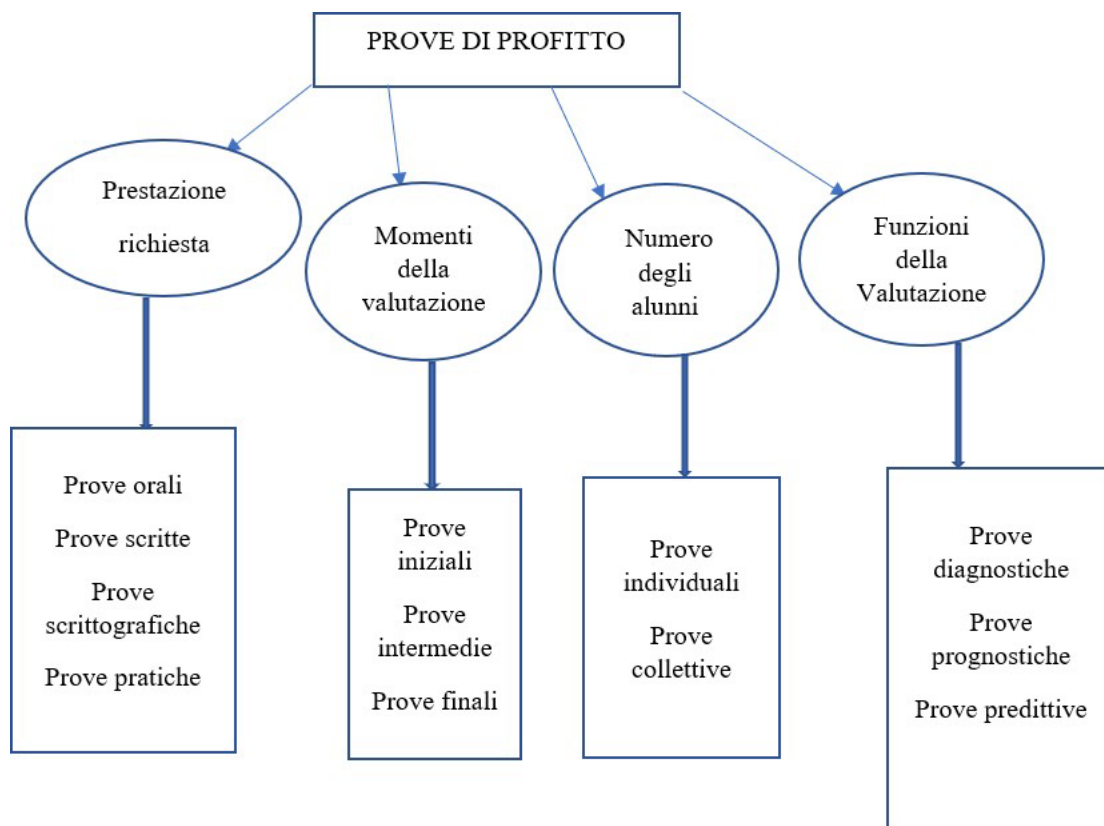


Figura 1. *Classificazione di diverse tipologie di prove in cui si esplicitano anche i diversi criteri.*

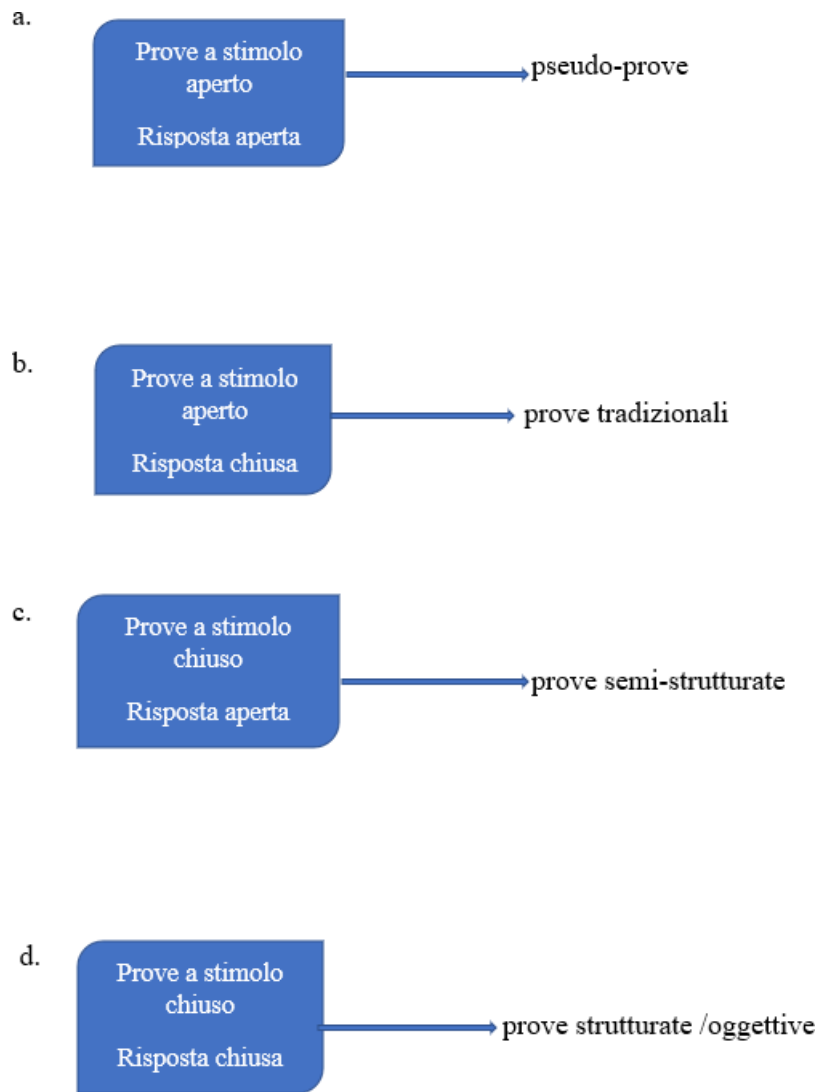


Figura 2. *Classificazione delle prove in base a stimoli e risposte.*

Criteri per la correzione dei temi
<ul style="list-style-type: none"> - Attinenza al tema - Compiutezza dell'elaborato - Lessico: varietà - Originalità - Strutturazione logica dei pensieri - Senso critico - Ortografia - Grammatica - Lessico - Piano di esposizione del saggio - Ordine o filo conduttore delle considerazioni :presenza e sistematicità - Punteggiatura - Connessione fra proposizioni e periodi - Costruzione della frase o del periodo

Figura 3. *Griglia di correzione con elenco degli obiettivi-criteri da rispettare, nella stesura di un tema o prova scritta, secondo Colongi.*

VERO O FALSO?

Indica se le affermazioni sono vere (V) o false (F), ponendo una x in corrispondenza della colonna corretta. Quando hai terminato, trascrivi le lettere su cui hai messo la x. Se hai risposto in modo corretto, comparirà una parola che ti farà capire come hai lavorato.

	V	F
1. Gesù abitava in Palestina	B	O
2. Gesù è nato a Gerusalemme	F	R
3. A Natale ricordiamo la nascita di Gesù	A	Z
4. La mamma di Gesù si chiamava Paola	I	V
5. Il papà di Gesù era Giuseppe	I	L
6. Gesù non andava a scuola	C	S
7. Gesù era biondo	A	S
8. Gesù pregava in sinagoga	I	P
9. A Pasqua ricordiamo la nascita di Gesù	R	M
10. Quando è morto Gesù aveva 20 anni	U	O

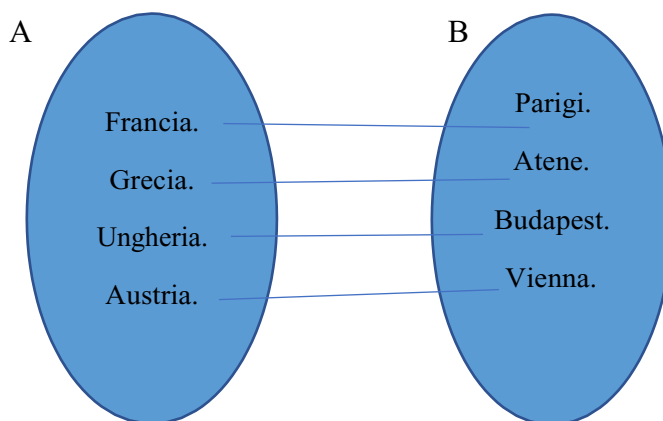
SEI STATO

Esempio 4. *Prova di ingresso di Religione cattolica della Scuola primaria: questionario strutturato con domande VERO/FALSO.*

Consideriamo gli insiemi:

$A = \{\text{Francia, Grecia, Ungheria, Austria}\}$

$B = \{\text{Parigi, Atene, Budapest, Vienna}\}$



Ad ogni elemento di A corrisponde un solo elemento di B che rappresenta la relazione “...ha per capitale”.

Invertendo il senso della freccia è possibile ottenere un'altra corrispondenza: quella da B verso A, espressa dalla relazione “...è la capitale di...”.

Anche in tal caso ad ogni elemento di B corrisponde un solo elemento di A: la corrispondenza è quindi biunivoca.

Se fra due insiemi possiamo stabilire una corrispondenza biunivoca, essi hanno lo stesso numero di elementi, cioè sono equipotenti.

Esempio 5. Prova strutturata che prevede “item di confronto” o Corrispondenze, somministrata ad una classe di Scuola secondaria di primo grado.

Pina raccoglie i.....in giardino.

Madrid è la.....della Spagna.

La mamma compra il pane dal.....

Il medico prescrive le.....

capitale

fiore

medicina

fornaio

Esempio 6. *Esercizio di completamento, denominato anche “testo bucato”, per la Scuola primaria, può essere adottato anche nella Scuola dell’Infanzia. In quest’ultimo caso, l’insegnante legge il testo e gli alunni prendono il disegno con l’immagine corrispondente, una volta data la risposta giusta.*

Gli Ateniesi si considerano democratici, perché:

- a) Anche il popolo partecipava al governo
- b) Solo il popolo partecipava al governo
- c) La città venne divisa in quartieri chiamati demi
- d) Il governo era nelle mani di pochi

Esempio 7. *Esempio di questionario a scelta multipla, in cui le alternative di risposte sono quattro.*

<p>TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE (al termine della Scuola primaria). Descrive, denomina e classifica figure in base a caratteristiche geometriche, ne determina misure, progetta e costruisce modelli concreti di vario tipo.</p>
<p>CI. 1 e 2- riconoscere e denominare le principali figure geometriche (quadrato, rettangolo, triangolo, cerchio).</p>
<p>CI. 3- denominare e descrivere le principali figure in base a caratteristiche geometriche (lati, angoli, assi di simmetria).</p>
<p>CI. 4- descrivere e classificare figure in base a caratteristiche geometriche (triangoli e quadrilateri) e determinarne le misure (aree e perimetri).</p>
<p>CI. 5- Determinare l'area di figure geometriche (poligoni regolari e cerchio) e figure complesse per scomposizione. Progettare e costruire modelli concreti delle figure esplorate.</p>

Esempio 8. *Esempio di formulazione di un obiettivo matematico significativo a partire dai Traguardi di sviluppo delle Indicazioni Nazionali, rielaborato per il Curricolo/Progettazione annuale per ogni classe di scuola primaria e scelto come oggetto di valutazione.*

CAPITOLO TERZO

L'EVOLUZIONE DEGLI STRUMENTI VALUTATIVI:

DALLA DIMENSIONE OGGETTIVA

ALLA DIMENSIONE SGETTIVA

3.1. L'importanza del curricolo e della competenza nelle Indicazioni nazionali

Nel documento “Indicazioni nazionali e nuovi scenari” pubblicato dal Miur nel 2018 nella parte inerente alla progettazione didattica e all’ambiente di apprendimento, si pone l’attenzione sul rapporto fra insegnamento e apprendimento. Secondo la concezione post-costruttivista il pensiero e l’azione del docente devono andare pari passo, incidendo fortemente sui processi di apprendimento, ma determinando un effetto non lineare o generalizzabile ad ogni alunno. Infatti, l’intento è di supportare lo studente nella sua attività di “auto- regolazione”, in modo che egli sia in grado di costruire il suo processo di apprendimento mediante le proprie esperienze e i propri schemi.

La Didattica laboratoriale, i compiti e le questioni derivanti dalla fase d’indagine, il carattere interdisciplinare e multidisciplinare col quale si trattano i fenomeni naturali, sociali e fisici, sono variabili che caratterizzano la Scuola dell’Autonomia ed Inclusiva. Infatti, i docenti devono creare ambienti di apprendimento inclusivi e monitorare il processo stesso di apprendimento dell’alunno, quindi la Valutazione non è più circoscritta solo alle prestazioni e ai prodotti ed oltretutto richiede all’allievo «un impegno costante e attivo nella costruzione dei percorsi di conoscenza proposti, mettendo in atto le proprie competenze, inclinazioni ed interessi. Per pianificare tali percorsi ed attività didattiche in modo adeguato e per promuovere il concreto conseguimento degli obiettivi previsti dai nuovi apprendimenti, è importante seguire due principi chiave: una concezione di apprendimento ed insegnamento come processi strettamente correlati fra loro, non

da un legame lineare ma anzi in continuo ma concreto mutamento e la necessità di costruire percorsi curricolari dalla Scuola dell'infanzia alla Scuola secondaria di primo grado, ossia curricolo verticale». ¹⁰³ Infatti, oggigiorno la scuola «gode di autonomia curricolare, nel senso che ogni scuola costruisce il proprio curricolo sulla base accuratamente, sulla base di indicazioni nazionali». ¹⁰⁴

Esaminando il concetto di curricolo è importante, prendere in considerazione il pensiero di Lombardo Radice (1951), il quale nel dopoguerra italiano, ha sostenuto che il programma o curriculum degli studi sia corrispondente alla volontà di stimolare l'interesse dello studente, seguendo attività organizzate, insieme alle predisposizioni personali. Dal punto di vista etimologico, il termine curriculum, derivante dal latino *currere* cioè *correre*, è inteso come *percorso di vita* o viaggio, come emerge dall'espressione curriculum vitae. Però non bisogna confondere il curriculum con un piano di carriera o progetto di vita, perché il curriculum vitae non prevede un percorso precostituito, ma racchiude un itinerario concretamente seguito. Di conseguenza il curricolo può essere inteso come un percorso realmente vissuto da ogni studente e non come ciò che “si vorrebbe fare o realizzare”. ¹⁰⁵ È importante però non identificare tale percorso esclusivamente con la carriera scolastica, infatti secondo lo studioso Dominicè (1990), il curricolo deve essere inteso come una gamma di esperienze formative e coinvolge anche il carattere formativo della storia personale di ogni individuo.

È proprio questo il punto di partenza delle “Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari”, in cui si afferma che «la scuola non può e non deve delegare ad altri, il compito essenziale di promuovere le capacità metacognitive degli alunni, il processo di apprendimento, supportandoli nell'attribuire personalmente significato alle proprie esperienze ossia nel *saper stare al mondo*». ¹⁰⁶

Al riguardo si può parlare di vera e propria Didattica delle Indicazioni in quanto quest'ultime prevedono perché non viene richiesto l'utilizzo delle discipline solo come strumento di conoscenza ma finalizzandole alla multidisciplinarietà e all'interdisciplinarietà, ossia promuovendo l'interazione fra diversi aspetti di una disciplina e la cooperazione fra più discipline stesse. Ed è proprio in tale frangente che le

¹⁰³ (Nigris, 2019)

¹⁰⁴ (Nigris, 2019)

¹⁰⁵ (Nigris, 2019)

¹⁰⁶ (Nigris, 2019)

Indicazioni si propongono di superare un'idea di *curricolo scolastico semplificatorio e frammentato* che distingue le discipline per promuovere invece *la logica della complessità*, secondo la quale deve esserci appunto un rapporto attivo fra le discipline con lo scopo di recuperare il senso globale della conoscenza. Tale senso porta lo studente a costruire le competenze importanti per fronteggiare i continui mutamenti della società attuale.¹⁰⁷

Per competenza si intende «la capacità di svolgere un compito o una mansione in maniera soddisfacente: saper adottare le conoscenze acquisite sia in contesti di carattere pratico sia negli studi che si svolgono nei gradi successivi, ma anche il riuscire a risolvere situazioni problematiche e produrre nuove soluzioni dinanzi ad elementi nuovi o anche già affrontati, ma che richiedono nuove alternative risolutorie».¹⁰⁸ In relazione allo sviluppo del soggetto durante il percorso di apprendimento, si può sostenere che il soggetto abbia conseguito una competenza, nel momento in cui, sa, sa fare e sa come fare, ossia si può parlare di conoscenza, abilità e competenza.

In sostanza è possibile distinguere nella competenza i seguenti elementi:

- Le conoscenze, intese come fatti o concetti chiave;
- Le capacità, ossia la conoscenza del come fare;
- Le esperienze, cioè l'apprendimento raggiunto tramite successi ma anche tentativi ed errori;
- I contatti, intesi concepiti abilità sociali o meglio saper fare rete ed instaurare relazioni, esercitando anche influenze sull'ambiente circostante e le persone che ci circondano;
- I valori, cioè l'essere determinati ad agire verso una determinata direzione e nell'assumersi precise responsabilità;
- Il potere, inteso come l'investimento di energia fisica e mentale.

Individuare le competenze deve consentire anche una verifica concreta ed oggettiva del loro conseguimento da parte dell'alunno. Partendo dai risultati raggiunti è possibile definire degli standard per ogni competenza ed il loro raggiungimento porta a determinare

¹⁰⁷ (Cerini, 2018)

¹⁰⁸ (Coggi, 2002)

il livello di *padronanza* di una determinata competenza.¹⁰⁹ Con il passaggio alla scuola dell'Autonomia però la valutazione delle competenze ha orientato la propria attenzione anche sulla dimensione soggettiva e non solo oggettiva dell'alunno. Ciò ha determinato l'affermazione di nuove modalità e strumenti valutativi, a seconda degli aspetti da valutare e delle esigenze da dover soddisfare, mantenendo sempre come criterio base il rispetto degli standard nazionali.¹¹⁰ Questi standard vengono tramutati in livelli essenziali di prestazione, i quali prevedono che lo studente debba essere osservato più che giudicato ed i livelli da raggiungere vanno descritti e non misurati (traguardi di sviluppo delle competenze).¹¹¹

Il superamento del voto come criterio assoluto di valutazione, in quanto si è ben compreso che esso non è in grado da solo di illustrare la complessità dei processi cognitivi, metacognitivi, sociali ed emotivi degli alunni, ha portato alla sostituzione o integrazione del voto stesso «con una descrizione analitica, affidabile e valida del livello raggiunto in ogni dimensione distintiva dell'apprendimento, coerentemente con la certificazione delle competenze e nella quale si individuano quattro livelli di apprendimento stesso: avanzato, intermedio, base e in via di prima acquisizione».¹¹² Si tratta di livelli prescrittivi, delineati sulla base di quattro dimensioni fondamentali che contraddistinguono i processi di apprendimento e che permettono di formulare un giudizio descrittivo efficace e reso valido dai criteri adottati. Tali dimensioni sono le seguenti:

- *Autonomia* dello studente nel manifestare in un apprendimento, il possesso di una competenza corrispondente ad uno specifico obiettivo. Si può parlare di piena autonomia da parte dello studente quando non risulta esserci alcun intervento diretto da parte dell'insegnante;
- *Tipologia di una situazione (nota o non nota)* in cui l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo. Ci deve essere la possibilità di presentare e partecipare a diversi momenti di verifica, ossia situazioni più strutturate o note a quelle meno strutturate e più flessibili, non note, tipo i compiti di realtà;

¹⁰⁹ Ruozzi, R. (1996). *Considerazioni sull'anno europeo della formazione permanente*, Economia e Management, n.5, p.36.

¹¹⁰ (Coggi,2002)

¹¹¹ (Longhi,2016)

¹¹² Gentili, G. (2021) *Pianeta Nuova Valutazione*, Milano, Italia: Fabbri Editore

- *Risorse mobilitate*, le quali possono essere fornite dal docente con lo scopo di portare a buon fine un'attività oppure possono essere il risultato di una ricerca o iniziativa personale, che vanno a dimostrare il raggiungimento dell'autonomia da parte dello studente e la consapevolezza di essa;
- *Continuità*, la quale si verifica quando un apprendimento viene attivato numerose volte, se invece l'apprendimento si presenta raramente o per niente non vi è continuità.

Tali dimensioni sono oggetto di riflessione qualitativa e abbracciano ogni livello, quando sono coerenti con i livelli sopraindicati, adottati su modello nazionale della certificazione delle competenze.¹¹³

3.2. La nuova Valutazione: dalla dimensione oggettiva alla dimensione soggettiva

Oggi giorno, un'analisi adeguata del processo valutativo ed una impostazione efficace dei percorsi che lo caratterizzano, richiede un'indagine fondata su tre dimensioni principali:

- La dimensione oggettiva, che pone al centro la valutazione delle prestazioni svolta mediante prove oggettive, ossia le suddette prove di profitto (corrispondenze, vero o falso, completamenti ecc.);
- La dimensione intersoggettiva, in cui la valutazione delle prestazioni si compie attraverso l'osservazione in itinere da parte del docente o dell'educatore, dello studente impegnato in un compito o attività, riuscendo a cogliere una parte del fenomeno osservato ossia solo alcuni aspetti (griglie di osservazione, rubriche di valutazione, compiti di realtà, ecc.);
- La dimensione soggettiva, intesa come autovalutazione, cioè sollecitare l'alunno a raccontare il suo vissuto ed il suo percorso di apprendimento, rievocando, organizzando e assumendo consapevolezza dei suoi percorsi di vita e scolastici (biografie cognitive, schede di autovalutazione, ecc.).

¹¹³ (Gentili,2021)

Questa tridimensionalità rientra nella Valutazione formativa (Capitolo Secondo), che rappresentando appunto la Nuova Valutazione, risulta essere la più corrispondente alla realtà in quanto richiede «l'attivazione simultanea delle tre dimensioni oggettiva, intersoggettiva e soggettiva ed il suo impianto rigoroso sta proprio nella capacità di attuare un confronto incrociato fra le diverse prospettive, cogliendo in tal modo similitudini e differenze, conferme e confutazioni fra i dati raccolti e gli elementi individuati. Questo può determinare una visione globale del processo di apprendimento di ogni studente consentendone una coerente verifica e valutazione».¹¹⁴

3.2.1. La costruzione di rubriche valutative, compiti di realtà e schede di autovalutazione

Nella progettazione delle Unità di apprendimento, il corpo docente può scegliere le modalità di valutazione degli apprendimenti e delle competenze, predisponendo gli strumenti adeguati. Riguardo alla rubrica valutativa si tratta di uno strumento mediante il quale è possibile apprezzare multiple dimensioni dell'oggetto valutato. «Ad esempio una rubrica valutativa degli apprendimenti in storia permette di stimare il livello di prestazione dello studente in merito ai nuclei fondanti della disciplina: utilizzo delle fonti, organizzazione dei dati, uso di strumenti concettuali, produzione scritta ed esposizione orale delle conoscenze e dei concetti appresi».¹¹⁵

Gli elementi di carattere strutturale che caratterizzano solitamente una rubrica valutativa di solito sono i seguenti: i principali sono gli *ambiti* definiti anche *tratti* dell'oggetto valutato (o campi di esperienza), poi i criteri o indicatori di correttezza, i quali rappresentano gli strumenti fondamentali che ogni prestazione deve soddisfare per essere adeguata, nel caso del nucleo fondante riguardante l'organizzazione delle informazioni i criteri importanti sono dati dalla selezione, dal confronto e dalla rielaborazione di informazioni esplicite ed implicite estrapolabili dalle fonti; un altro elemento portante per la creazione di una rubrica valutativa è rappresentato dai *descrittori* che sviluppano i criteri di prestazione partendo dal minimo al massimo (esempio: principiante, pratico, esperto, fuoriclasse). «In determinati casi, ad esempio con rubriche dal carattere altamente

¹¹⁴ (Gentili,2021)

¹¹⁵ Carlini, A. (2018) *Insegnare nella scuola dell'infanzia: dalla progettazione didattica all'attività in sezione*. Napoli, Italia: Tecnodid Editrice

formativo ed orientativo, è possibile arricchire lo strumento valutativo con *ancore* e *suggerimenti*: i primi sono delle descrizioni più approfondite della prestazione (esempio: nel livello principiante un alunno ha richiesto l'ausilio del compagno per ricavare una parte di informazioni esplicite, ossia i numeri 1,2,3, derivanti dalla fonte, tralasciando quelle esplicite, cioè i numeri 4,5,6)»¹¹⁶ i suggerimenti invece sono indicazioni specifiche che supportano il soggetto nel miglioramento della prestazione.

Il compito di realtà invece può essere costruito facendo riferimento alla matrice G.R.A.P.S di Mc Tighe- Wiggins (1998), i cui elementi strutturali corrispondenti all'acronimo sono i seguenti: *Obiettivo* (goal), *ruolo* (role), *destinatari* (audience), *situazione* (situation), *prodotto* o *prestazione* (product of performance), *standard di successo*(standard).

Le schede di autovalutazione invece vengono somministrate al termine di ogni attività o un lavoro assegnato, mediante le quali si invita lo studente ad esporre le sue impressioni sull'operato da egli svolto, il suo livello di soddisfazione, le difficoltà riscontrate e le intenzioni di miglioramento. La scheda viene rivista e modificata in base alla natura dell'attività, ai dati che il docente si propone di raccogliere e all'età degli studenti coinvolti. Tali schede possono essere strutturate con domande a risposta totalmente aperta, a risposta multipla o chiusa (vero o falso) o con entrambe le opzioni, nel caso degli alunni più piccoli è possibile utilizzare degli smile o disegni.¹¹⁷

¹¹⁶ (Carlini,2018)

¹¹⁷ (Gentili, 2021)

3.3. Esempi di costruzione degli strumenti valutativi intersoggettivi ed oggettivi

CURRICOLO	Primo quadrimestre	Secondo quadrimestre
Partecipare con i compagni e gli insegnanti a scambi di comunicazione, rispettando il proprio turno per parlare e formulare messaggi chiari e pertinenti.	Prendere la parola nello scambio comunicativo (dialogo, conversazione) rispettando il proprio turno.	Intervenire negli scambi (dialogo, discussione) formulando messaggi chiari e pertinenti.

Esempio 1. *Rimodulazione di un obiettivo significativo partendo dal Curricolo di una classe prima, per l'insegnamento dell'italiano, nei quadrimestri dell'intero anno scolastico.*

Obiettivi oggetto di valutazione del periodo didattico	Livello raggiunto	Definizione del livello
Prendere la parola negli scambi comunicativi, rispettando il turno di parola	AVANZATO	L'alunno termina la prestazione in situazioni note o non note, mobilitando risorse fornite dal docente ma anche da altre fonti, in maniera autonoma e continua
Leggere brevi testi estrapolandone il significato complessivo, cogliendo i dati principali e le loro relazioni	INTERMEDIO	L'alunno termina i compiti in situazioni note in maniera autonomo e continua, risolve compiti in situazioni non note, adottando le risorse fornite dal docente e da altre fonti, anche in maniera non completamente autonoma e discontinua
Elaborare testi narrativi semplici e funzionali in relazione a finalità concrete ed esperienze quotidiane	BASE	L'alunno termina i compiti solo in situazioni note, adottando le risorse del docente in autonomia ma con discontinuità oppure in modo costante ma non autonomo
Applicare i primi schemi ortografici nella produzione scritta	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	L'alunno termina i compiti solo in situazioni note, col supporto esclusivo del docente e di risorse fornite intenzionalmente

Esempio 2. *La scheda di uno studente, nella quale per ogni obiettivo viene indicato il livello di acquisizione raggiunto, espresso anche con un sintetico giudizio descrittivo.*

RUBRICA VALUTATIVA ANALITICA	
AMBITI	CRITERI
Partecipazione alla discussione (Italiano)	<ul style="list-style-type: none"> - Interagire in modo cooperativo alla discussione, formulando domande e risposte, illustrando esempi; - Cogliere nella discussione le soluzioni proposte sull'inquinamento.
Esposizione (Italiano)	<ul style="list-style-type: none"> - Ricavare dalle fonti raccolte, i dati necessari per formulare soluzioni idonee all'inquinamento; - Organizzare le informazioni in maniera coerente; - Esporre la soluzione con chiarezza e pertinenza.
Lettura e rappresentazione dati da grafici (Matematica)	<ul style="list-style-type: none"> - Rappresentare con i grafici le informazioni raccolte sull'inquinamento; - Estrapolare dai grafici i dati necessari per elaborare opinioni e formulare giudizi.
Presentazione multimediale (C. Digitale)	<ul style="list-style-type: none"> - Adottare immagini ad effetto; - Organizzare le immagini in maniera logica; - Illustrare il tema in maniera completa; - Adottare le tecniche apprese a scuola ed in altri contesti; - Curare gli aspetti grafici.

DESCRITTORE DI PUNTEGGI (*)

1. Se aiutato; 2. In modo parziale; 3. In modo completo; 4. In modo completo ed originale

Esempio 3. *Una rubrica analitica degli apprendimenti, elementi della competenza, coinvolti nel seguente compito di realtà: “Sei un esperto di inquinamento ambientale e.....” assegnato al termine del ciclo di Scuola primaria*

QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE

1. Cosa dovevi realizzare?

.....

2. Pensi di aver eseguito il compito correttamente?

SI NO

3. Qual è la parte migliore che hai realizzato?

.....

4. Quali difficoltà hai riscontrato?

.....

5. Cosa faresti per migliorare la tua prestazione?

.....

6. Che valutazione complessiva ti daresti?



Ottimo lavoro



Buon lavoro



Lavoro discreto



Da migliorare

Esempio 4. *Questa scheda di Autovalutazione consente di raccogliere i feedback richiesti allo studente in merito all'attività che egli ha svolto, a cui si aggiunge sul finale il giudizio descrittivo dell'insegnante, in cui esso mediante un commento descrittivo, enuncia i punti di forza, le criticità e i corrispettivi piani di miglioramento.*

QUARTO CAPITOLO

LA RILEVAZIONE DEI BISOGNI DEL DOCENTE

4.1. La costruzione di uno strumento valutativo: questionario di rilevazione dei bisogni del docente

Alla luce degli studi sulla Valutazione svolti in tale trattazione, in base alle informazioni e agli approfondimenti inerenti al processo valutativo e agli strumenti valutativi descritti ed illustrati, ci si è proposti nelle pagine successive, di costruire uno specifico strumento di rilevazione dei bisogni: un questionario. Innanzitutto, è importante esaminare il lavoro di ricerca preliminare a tale costruzione, ossia quali sono le basi che hanno determinato questa indagine. Lo *scopo primario* è rilevare i bisogni del docente e per raggiungere tale finalità si è partiti da un'accurata analisi del *Bilancio di competenze*. Si tratta del Bilancio che i docenti neoassunti ed in fase di formazione «devono redigere all'interno del Percorso annuale FIT (Formazione iniziale e tirocinio) grazie al quale ci si propone di promuovere la professionalità del docente, sollecitandolo a riflettere sulle sue competenze, stimolando in esso un processo di auto-valutazione. Questo processo è volto all'individuazione dei propri punti di forza ma anche delle criticità su cui lavorare».¹¹⁸ Coerentemente col suddetto Bilancio, tale ricerca è orientata al raggiungimento dei seguenti *obiettivi*:

- Consentire al docente di conoscere in modo adeguato le peculiarità della professionalità, a cui si è giunti mediante ricerche internazionali;
- Individuare aspetti che il docente vorrebbe perfezionare nel suo bagaglio professionale ma anche in merito al contesto scolastico in cui opera;
- Stimolare l'insegnante nel processo di auto-valutazione delle proprie competenze.

¹¹⁸ Fundarò, A. (2021, 5 novembre). *Neoassunti Indire: consultabile il Percorso annuale FIT ed il Bilancio iniziale delle competenze: esempio di bilancio*, consultato il 22 agosto 2022 da www.orizzontescuola.it

Per la costruzione degli items previsti nel questionario, il riferimento principale è dato dai «*descrittori delle competenze* previsti dall'Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca educativa), ente di ricerca del Ministero di Istruzione Italiano. In stretta collaborazione con l'Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) e con il corpo ispettivo del Ministero dell'Istruzione, l'Indire costituisce una parte importante del Sistema Nazionale di Valutazione, in materia di istruzione e formazione».¹¹⁹ Quindi l'intenzione di costruire tale questionario, in coerenza con le finalità dell'Indire, è volta a dare un supporto fondamentale al mondo docente per il miglioramento della didattica. Si tratta di un'indagine rivolta al *contesto scolastico*, che si propone di contribuire ad elevare i livelli di apprendimento.

Ritornando ai *descrittori di competenza*, che hanno ispirato *la costruzione e la formulazione delle domande nel questionario*, essi fanno riferimento a *specifici criteri*, da porre in relazione alle seguenti competenze:

- Competenze non possedute ma ritenute importanti e che quindi si vorrebbero acquisire;
- Competenze possedute ma che si vorrebbero perfezionare ulteriormente su determinati aspetti;
- Competenze che il soggetto sostiene di possedere in maniera elevata e per le quali si sente esperto.

Tali *competenze* sono racchiuse a loro volta in tre specifiche *aree*, definite appunto descrittori di competenze e la descrizione di esse deriva dalla ricerca scientifica nazionale ed internazionale, svolta negli ambiti educativi e pedagogici, riadattata al contesto di riferimento italiano, anche in base al Testo Unico 297/1994, al CCNL 2006-2009, al D.M 850/2015 e alla Legge 107/2015:

1. Area delle competenze riguardante l'insegnamento (Didattica):
 - organizzazione di situazioni di apprendimento;
 - osservazione e valutazione dello studente in base ad un approccio formativo;
 - coinvolgimento dello studente nel processo di apprendimento.

¹¹⁹ *Ricerca per l'innovazione della Scuola Italiana*, consultato il 24 agosto 2022 da www.indire.it

2. Area delle competenze inerenti alla formazione personale (Professionalità):
 - prendersi cura della propria formazione continua;
 - prevedere l'adozione di nuove tecnologie per svolgere attività progettuali, organizzative e formative;
 - dare importanza ed affrontare anche le questioni etiche ed i doveri della professione.

3. Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita del proprio contesto scolastico di riferimento (Organizzazione):
 - lavoro fra docenti in gruppo;
 - partecipazione alla gestione scolastica;
 - campagna di informazione e coinvolgimento dei genitori.¹²⁰

Dopo aver esaminato gli aspetti preliminari alla costruzione del questionario, si può giungere a comprenderne la *strutturazione*. Esso può essere somministrato all'inizio, durante o al termine dell'anno scolastico, nei siti Internet di tutte le scuole italiane, con l'obiettivo di far emergere appunto i bisogni dell'insegnante, è composta da 26 domande suddivise nel seguente modo: i primi 3 items sono di carattere generale, mentre i successivi 23 items si sviluppano in relazione ai 3 descrittori di competenza sopracitati, ossia: *Area Formazione* che consta di 8 domande; *Area Competenza* di 10 domande; *Area Organizzativa* invece 5 domande. Il questionario prevede sia domande a risposta aperta sia a risposta chiusa (bisogna apporre una croce sulla voce scelta), ma anche miste e la loro strutturazione è strettamente correlata sempre alle suddette aree.

Gli items di carattere generale riguardano nello specifico il grado scolastico nel quale il docente svolge il suo ruolo di insegnante, la sua posizione dal punto di vista contrattuale ed il livello di soddisfazione derivante dalla sua professione: nel caso delle *prime due richieste* (item 1, 2), sono indirizzate alla raccolta di dati volti a consentire successivamente la delineazione di un profilo socio-professionali del docenti¹²¹, mentre *la terza domanda* (item 3) riguardante il livello complessivo di soddisfazione che

¹²⁰ (Fundarò) da www.orizzontescuola.it

¹²¹ Calzone, S, (2016). *Competenze digitali e fabbisogni formativi dei docenti: Report sintetico di monitoraggio e analisi delle competenze digitali e dei nuovi fabbisogni formativi dei docenti*, Firenze: Programmi operativi nazionali 2007-2013

l'insegnante, introduce il tema inerente alla professionalità docente e all'importanza delle competenze. *Nella prima parte, denominata Area Formazione, dall'item n. 4 al n.11*, le motivazioni sottese alla scelta di determinate domande, sono strettamente correlate alla delineazione del profilo professionale dei docenti. Infatti, tale profilo è dato da competenze disciplinari, psicopedagogiche, didattiche, relazionali, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, di documentazione e valutazione. Ne consegue che la formazione sia un aspetto fondamentale per lo sviluppo delle competenze di ogni singolo soggetto, infatti formazione vuol dire formare, ossia dar vita a determinate competenze. *La seconda area di riferimento*, raccoglie proprio domande riguardanti la sfera delle competenze, perché quest'ultime «costituiscono elementi intrecciati, interagiscono e si sviluppano, maturando esperienze didattiche, svolgendo attività di aggiornamento e perfezionamento ed assolvendo alle pratiche didattiche.

Come affermato nelle pagine precedenti, i contenuti della prestazione professionale del personale docente vengono definiti nell'ambito degli obiettivi generali perseguiti dal Sistema nazionale di istruzione e delineati nel Piano dell'Offerta formativa della scuola». ¹²²

In relazione all'importanza del raggiungimento di tali competenze, la formulazione di specifiche domande, *dall'item n.12 al n.21*, rientra in un percorso volto a supportare il docente nel perseguimento dei seguenti obiettivi:

- Riflettere sugli stili educativi;
- Riconoscere gli stili di apprendimento;
- Imparare ad osservare;
- Riflettere sulla propria idea di apprendimento.

Infatti, alla base della definizione di questi obiettivi e della costruzione delle domande del questionario, vi sono riflessioni che il docente si pone con una certa frequenza, come i seguenti interrogativi:

- Mi piace stare in classe quando.....
- Non ho alcun problema quando.....

¹²² Zagaglionni. D, (2021). *Metodologie per la gestione della classe*, consultato il 6 ottobre 2022, da <https://ddmazzininterni.edu.it/>

- I momenti della giornata scolastica che gestisco bene sono.....
- Attività che mi riescono meglio.....
- Non mi piace stare in classe quando.....
- Ho qualche difficoltà quando.....
- I momenti della giornata scolastica che ho difficoltà a gestire.....
- Attività che mi creano problemi.....

Tali interrogativi a volte sono rimasti incompleti perché non sempre l'insegnante è in grado immediatamente di riconoscere i propri limiti ed è per questo che risulta importante per tale figura porsi dei quesiti chiari, come base per orientare la ricerca verso l'individuazione dei bisogni del docente:

- a) Cosa si intende per gestione della classe?
- b) Quali sono le difficoltà a cui il docente va incontro?
- c) Durante quali attività?
- d) In quali momenti della giornata scolastica?
- e) Quali sono le sue aspettative, le ansie e le incertezze?

Sono proprio queste le domande che hanno contribuito alla costruzione del questionario da somministrare alle scuole italiane, esposto nelle successive pagine, per consentire al docente di riflettere sul "proprio stile educativo", in quanto quest'ultimo si riflette nella didattica e solo se l'insegnante stesso ne assume consapevolezza, può incidere positivamente sull'attività curricolare, promuovendo una didattica incentrata sulla relazione circolare fra il docente e l'alunno. In tal modo la metodologia attuata dal docente, parte obbligatoriamente dalla figura dell'allievo, in quanto va calibrata seguendo i suoi ritmi e le sue peculiarità. Nel bagaglio professionale riuscire a gestire una classe, per un docente, è una pratica particolarmente complessa da apprendere, come la Valutazione.¹²³

La terza parte del questionario, riguarda l'area organizzativa, dall'item n.22 al n.26. Sempre nell'ottica di un'armonizzazione delle strategie metodologiche e degli stili educativi, è importante che il docente e tutto il contesto scolastico siano in grado di garantire un carattere unitario all'azione didattica ed educativa ma allo stesso tempo

¹²³ (Zagaglioni) da <https://ddmazzininterni.edu.it/>

devono essere in grado di collegarla coerentemente alla diversificazione degli interventi. Per questo in tale area si indaga sulla concreta possibilità e predisposizione del docente, a creare un ambiente educativo ed organizzativo adeguato, ossia favorevole alla partecipazione attiva del corpo docente alla vita scolastica, alla condivisione di conoscenze ed esperienze con gli altri colleghi promuovendo scambi informativi professionali ma anche una cultura scolastica che oltre a prevedere una continuità verticale cioè fra coloro che sono coinvolti nel contesto scolastico di appartenenza (altri docenti, educatori, collaboratori ecc.) promuove anche una continuità orizzontale o meglio l'interazione con le famiglie degli alunni ed altri enti presenti nel territorio di riferimento.¹²⁴ All'interno di quest'area si fa riferimento anche al Patto di corresponsabilità scuola-famiglia, «un documento fondamentale in cui si enunciano i principi ed i comportamenti che l'istituzione scolastica, gli studenti e le famiglie si impegnano a rispettare nella scuola dell'Autonomia, ed è orientato all'affermazione di un rapporto ed una cooperazione efficace col territorio e tutta la comunità scolastica».¹²⁵

4.1.1. Brevi cenni sulla successiva analisi statistica di un questionario

Per fare in modo che i dati raccolti mediante la somministrazione di un questionario, possano risultare concretamente utilizzabili per analisi statistiche quindi per giungere a delle conclusioni nella ricerca svolta, «bisogna attuare su tali dati mutamenti di carattere formale, registrandoli in una data base in cui ogni soggetto corrisponde ad una riga o variabile in una colonna. È necessario concepire ogni singolo item come una variabile in modo da rivedere gli item in maniera riassuntiva quindi si può assegnare ad ogni rispondente un numero di identificazione così egli può avere un valore per ogni variabile analizzata. Infatti, la forma numerica risulta essere la più sintetica nella codifica dei dati, proprio per questo è importante attribuire ad ogni categoria di variabili, un codice numerico. In sostanza viene svolta un'analisi fattoriale di carattere statistico con lo scopo di valutare l'attendibilità dei dati raccolti tramite il questionario ed eventuali criticità».¹²⁶

¹²⁴ (Longhi,2016)

¹²⁵ *Patto educativo di corresponsabilità* (2007) consultato il 6 ottobre 2022, da <https://www.miur.gov.it/patto-educativo-corresponsabilita>

¹²⁶ Bosco, A. (2011). *Come si costruisce un questionario*, Roma, Italia: Carocci Editore

4.2. Questionario di rilevazione dei bisogni del docente

1. Di quale dei seguenti gradi scolastici rivesti il ruolo di insegnante?

- Scuola dell'Infanzia
- Scuola Primaria
- Scuola secondaria di primo grado

2. Che tipo di contratto rivesti come docente?

- A tempo determinato
- A tempo indeterminato

3. Indicare il livello di soddisfazione rispetto al proprio lavoro con un punteggio da 1 a 5, in cui 1 corrisponde a Per niente e 5 a Moltissimo;

1 2 3 4 5

AREA FORMAZIONE

4. Rispetto all'area metodologico-didattica quale fra le seguenti tematiche vorresti approfondire?

- Progettazione curricolare
 - Uso delle nuove tecnologie
 - Metodologie didattiche promotrici di cooperazione
 - Didattica per competenze e Valutazione delle competenze
 - Aggiornamenti inerenti alla Psicologia dello Sviluppo
 - Disturbi dell'Apprendimento
 - Inclusione di alunni diversamente abili
 - Gestione di casi di Bullismo e Cyberbullismo
 - Valutazione formativa e sommativa
 - Altro (specificare)
-

5. Rispetto all'area relazionale della Comunicazione quale fra le seguenti tematiche vorresti approfondire?

- Gestione dello stress da insegnamento e burnout
- Controllo delle dinamiche di gruppi di lavoro
- Tipologie di comunicazione didattica

6. Rispetto all'area psicopedagogica quale fra le seguenti tematiche vorresti approfondire?

- Autovalutazione degli alunni
- Autovalutazione dell'insegnamento
- Intelligenza emotiva
- Metacognizione e stili di apprendimento

7. Rispetto all'area informatica e alle nuove tecnologie quale fra le seguenti tematiche vorresti approfondire?

- Alfabetizzazione digitale di base
- Corso avanzato nell'uso del Pc
- Uso della LIM
- Utilizzo di piattaforme on-line e e-learning (Edmodo, ecc.)
- Didattica del pensiero computazionale (Coding)
- Uso del registro elettronico
- Utilizzo di strumenti di archiviazione e condivisione di file (Google drive, Dooprox, ecc.)
- Produzione audio e video
- Robotica per la didattica
- Uso di applicazioni per l'apprendimento
- o Altro (specificare).....

8. Rispetto all'area linguistica quale fra le seguenti tematiche vorresti approfondire?

- Corso di base di Inglese
 - Corso avanzato di Inglese
 - Corso base di lingua a scelta (specificare).....
-

9. Con quali metodologie preferirebbe svolgere attività formative?

- Laboratorio
- Attività teoriche-pratiche
- Gruppi di autoaggiornamento
- Autoformazione con materiale cartaceo e multimediale
- Peer to peer

10. Quali strumenti di Valutazione/Autovalutazione preferirebbe utilizzare per la rilevazione dei propri bisogni formativi?

- Diario di bordo
- Rubrica valutativa
- Osservazione
- Peer to peer
- Cronaca
- Questionario
- Colloqui individuali con Tutor/ Dirigente scolastico
- Gruppi di confronto fra docenti
- Produzioni (relazioni, dossier, bilancio di competenze)
- Curriculum formativo

11. Quale tipo di documentazione preferiresti produrre al termine del corso di formazione?

- Relazione finale
- Bilancio finale delle competenze
- Portfolio delle competenze
- Altro

AREA COMPETENZE

12. Indicare il livello di soddisfazione rispetto al proprio lavoro con un punteggio da 1 a 5, in cui 1 corrisponde a Per niente e 5 a Moltissimo;

1 2 3 4 5

13. Per lo svolgimento delle lezioni quali fra i seguenti strumenti e metodologie adotta?

- Videoproiettore
- LIM
- Risorse on-line (ricerche Google, applicazioni ecc.)
- Presentazioni

14. Quale valore da 1 a 5 attribuisce alle sue competenze digitali nell'ambito didattico, in cui 1 corrisponde a Per niente e 5 a Moltissimo?

1 2 3 4 5

15. Sa usare o realizzare materiale didattico cartaceo o digitale, per studenti con BES o con Disabilità?

- Per niente
- Qualche volta
- Sempre

16. Nella progettazione delle sue attività didattiche quali elementi ritiene più importanti per il successo dell'apprendimento?

- Tarare la lezione in base alle competenze e agli stili di apprendimento degli allievi
 - Realizzare una didattica multi/ interdisciplinare
 - Individuare ostacoli e criticità all'apprendimento e adottare strategie dispensative e misure compensative
 - Riuscire ad adottare strumenti e criteri di valutazione formativa
 - Progettare attività volte a sviluppare le soft-skills (competenze trasversali)
 - Stimolare la partecipazione, la motivazione e la curiosità
 - Curare una giornata educativa equilibrata
-

17. Con quale frequenza svolge una verifica di ciò che ha programmato e realizzato in aula?

- Sempre
- Qualche volta
- Mai

18. Ritiene che il tempo di lavoro dedicato al raggiungimento degli obiettivi della propria didattica, sia sufficiente?

- Sì
- No
- In parte

19. Quale competenza considera più giusta per la professionalità docente?

- Competenza disciplinare
- Competenza relazionale

20. Riesce a creare o gestire una classe virtuale?

- Sì
- No
- In parte

21. In caso di risposta negativa quali difficoltà sta riscontrando?

.....

AREA ORGANIZZATIVA

22. Quanto ritiene giusta la partecipazione del docente all'organizzazione scolastica, con un punteggio da 1 a 5 in cui 1 corrisponde a Per niente e 5 a Moltissimo?

- 1 2 3 4 5

23. Quanto considera rilevanti il confronto, la collaborazione e lo scambio di informazioni, materiali ed esperienze con i colleghi?

1 2 3 4 5

24. Sarebbe disposto a gestire rapporti con le altre figure coinvolte nel processo educativo, in un'ottica di continuità verticale ed orizzontale (docenti anche di altri gradi scolastici, enti territoriali, genitori, ecc.)?

- Sì
- No

25. Quale aspetto ritiene fondamentali per promuovere un adeguato patto di corresponsabilità con le famiglie?

- Informare e coinvolgere i genitori in merito alle attività educative
- Organizzare riunioni e dibattiti sui problemi educativi
- Creare un rapporto accogliente e personalizzato

26. In merito alla precedente domanda, si sente sufficientemente supportato nel poter raggiungere i suddetti obiettivi?

- Sì
 - No
 - In parte
 - Osservazioni personali.....
-

CONCLUSIONE

Al termine del lavoro di tesi svolto, è doveroso chiedersi se la trattazione compiuta può risultare utile su due fronti: teorico e pratico.

Dal punto di vista teorico, un'adeguata conoscenza della Valutazione, come elemento chiave del processo insegnamento-apprendimento, può contribuire a comprendere al meglio le diverse tipologie e caratteristiche di essa e la varietà di strumenti valutativi che il sistema scolastico può adottare ma soprattutto capire in quali circostanze è preferibile utilizzarne uno rispetto ad un altro. In sostanza, ad una buona ricerca educativa può corrispondere una giusta pratica educativa e didattica, coerentemente in linea con l'obiettivo di tramutare le conoscenze in competenze. Nell'ottica dell'Auto-Valutazione, l'idea di creare uno strumento valutativo, in tal caso il questionario, nasce dall'intenzione di poter partecipare ad una più larga diffusione ed affermazione delle competenze di ogni docente ma anche dell'allievo e gradualmente di tutto il sistema scolastico: una professionalità docente sempre in costante rinnovamento risulta essere proficua per l'alunno, protagonista del percorso curricolare ed extra-curricolare ma a sua volta per lo stesso docente, valido promotore e testimone del passaggio dalla Scuola del Programma alla Scuola Inclusiva. Infatti, lo stesso Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca educativa) tende a promuovere tutte quelle iniziative volte a sostenere i processi di miglioramento della didattica, dell'apprendimento e il buon funzionamento del contesto scolastico, mediante monitoraggi quantitativi e qualitativi, rapporti di ricerca e banche dati. Di conseguenza, si auspica la possibilità di poter condividere il questionario costruito in queste pagine, con il mondo scolastico, somministrandolo ai soggetti di tutte le scuole italiane o di una larga parte. In tal modo sarà possibile rilevarne i punti forza, rendendosi conto di quanto possa concretamente costituire un valido strumento, mirato all'auto-consapevolezza delle competenze di ogni docente e alla riflessione su di esse. La sua rilevanza però è legata anche all'individuazione delle criticità dell'insegnante per aiutarlo a capire dove migliorare, in linea con un progetto di formazione permanente, come obiettivo a lungo termine, ma anche per rendersi conto in maniera più immediata, di quali sono gli aspetti dello strumento che eventualmente non hanno funzionato, in termini di fattibilità ed attendibilità.

BIBLIOGRAFIA

- Antonietti, M. (2012). *Raccontare la scuola: Studi sulla documentazione*. Bergamo: Edizione Junior;
- Balconi, B. (2021). *Documentare a scuola: Una pratica didattica e formativa*. Roma: Editore Carocci;
- Bosco, A. (2011). *Come si costruisce un questionario*, Roma: Carocci Editore;
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia, Italia: La Scuola;
- Calzone, S. (2016). *Competenze digitali e fabbisogni formativi dei docenti: Report sintetico di monitoraggio e analisi dei nuovi fabbisogni formativi dei docenti*. Firenze: Programmi operativi nazionali 2007-2013;
- Carlini, A. (2018). *Insegnare nella scuola Dell'infanzia: Dalla progettazione didattica all'attività in* Carocci Editore;
- Cerini, G. (2018). *Competenze chiave per la cittadinanza: Dalle indicazioni per il curricolo alla didattica*. Napoli: Giunti Editore Chicago Press;
- Coggi, C. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia;
- De Rossi, M. Restiglian.E, (2013). *Narrazione e documentazione educativa: Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci Editore;
- Dominicè. P. (1990) *L'histoire de via comme processeus de formation*. Partis: Editions l'Harmattan;
- Gattullo, M. (1967). *Didattica e Docimologia*, Roma: Armando;
- Gentili, G. (2021). *Pianeta Nuova Valutazione*. Roma: Fabbri Editore;
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria: Dal voto al giudizio descrittivo*.

- Roma: Carocci Editore;
- Guasti, L. (1980). *Materiale didattico: Proposte operative per la scuola di base*. Bologna: Il Mulino;
 - *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*. (2020). in Linee Guida: Ordinanza ministeriale n.172 (p.2) del 4 dicembre;
 - Lombardo-Radice, G. (1951). *Didattica Viva, problemi ed esperienze*, Firenze: La Nuova Italia;
 - Longhi, L. (2016). *Scuola dell'infanzia e Scuola primaria*. Napoli: Edizione Simone;
 - Malavasi, L., Zoccatelli, B. (2012). *Documentare la progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: Edizione Junior Management, n.5, p.36;
 - McTighe, J. Wiggins, G. *Understanding by design*. Virginia: EUA Association for Supervision and Curriculum Development;
 - Nigris, E. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare e monitorare*. Torino: Pearson;
 - Nuttin, J. (1964). *Comportamento e personalità*. Zurigo: PAS-Verlag;
 - Pastore, S. (2020). *Saper (ben) valutare: Repertori, modelli e istanze formative per l'assessment literacy degli insegnanti*. Milano: Mondadori Università;
 - Ruozi, R. (1996). *Considerazioni sull'anno europeo della formazione permanente in Economia e sezione*. Napoli: Tecnodid Editrice;
 - Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press;
 - Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: Franco-

Angeli;

- Vertecchi, B (2003). *Manuale della valutazione: Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco-Angeli;
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e Valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

SITOGRAFIA

- Cannistrà, F. (2012), *I sei bisogni fondamentali: La piramide di Maslow*, in: [https:// www. lostudiodellopsicologo.it/ psicologia/piramide-maslow/](https://www.lostudiodellopsicologo.it/psicologia/piramide-maslow/) [consultato il 29/06/2022];
- Caronna, T. (2021), *La valutazione degli studenti e le sue fasi: Diagnostica, formativa, finale*, in: [https://www.orizzontescuola.it/la-valutazione- degli- studenti](https://www.orizzontescuola.it/la-valutazione-degli-studenti) [consultato il 3/07/2022];
- Catarsi, E. *La documentazione nel nido d'infanzia*, in <http://www.mastercoordinamentopedagogico.unifi.it/pagine/documentazione.pdf> [consultato il 19/06/2022];
- Ghidini, D. (2021), *La documentazione educativa*, in: <https://www.giuntiscuola.it> [consultato il 25/06/2022];
- Fundarò, A. (2021), *Neoassunti Indire: Consultabile il Percorso annuale FIT ed Bilancio iniziale delle competenze: Esempio di bilancio*, in: <https://www.orizzontescuola.it/neoassunti-2021-22> [consultato il 22 agosto 2022];
- *Indicazioni nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012): [https:// drive.google.com/](https://drive.google.com/) [consultato il 29 giugno 2022];
- Marchionni, E. (2013), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del I ciclo di Istruzione: D.M 254*, in: <http://www.toscana.istruzione. it/> [consultato il 2luglio 2022];
- Masciale, M. (2016), *Documentazione e Valutazione didattica*, in: <https://>

www.bing.com/search?q=gasparrini+melfi+documentazione+e+valutazione

[consultato il 29/06/2022];

- *Obiettivi specifici di apprendimento: Dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, (2012) in: <https://www.battistix.it/documenti> [consultato il 29/06/2022];
- *Patto educativo di corresponsabilità*, (2007) in: <https://www.miur.gov.it/patto-educativo-corresponsabilita> [consultato il 6 ottobre 2022];
- *Ricerca per l'innovazione della Scuola Italiana*, in <https://www.indire.it/#> [consultato il 24 agosto 2022];
- Zagaglioni, D. (2021) *Metodologie per la gestione della classe*, in: <https://ddmazzininterni.edu.it/> [consultato il 6 ottobre 2022].