

La valutazione in itinere: tra progettazione e valutazione

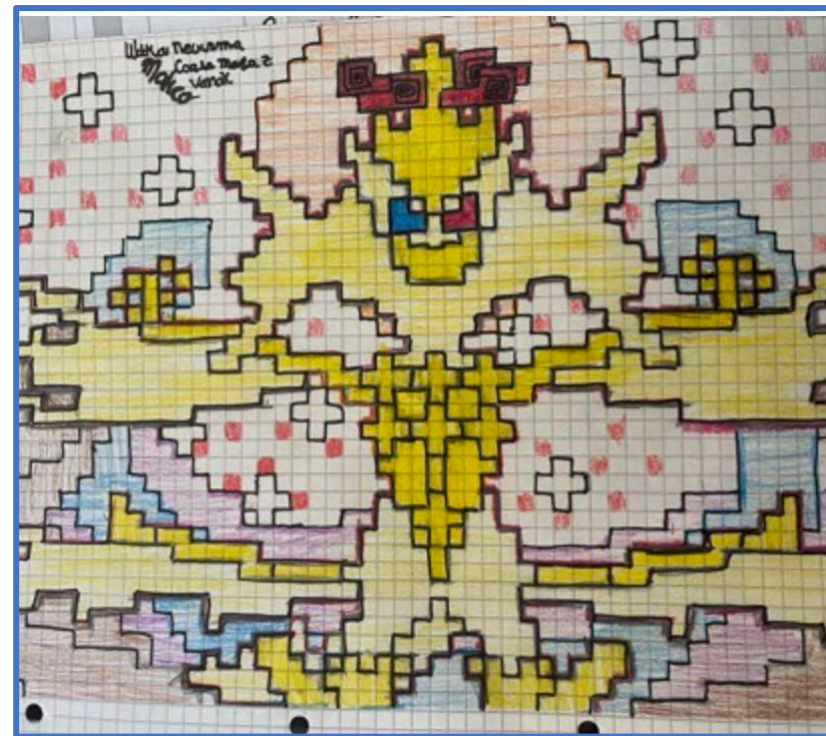
A cura di Sonia Sorgato



Il valore della documentazione

«Quando qualcuno riflette sull'azione diventa
un ricercatore operante sulla pratica»

(Schon, 2006)



Gli strumenti (Hadji, 2015)

I dispositivi, le azioni e procedure che hanno lo scopo di:

1. innescare o creare le condizioni affinché si verifichi un comportamento osservabile che potrebbe fornire elementi utili per apprezzare la realizzazione di apprendimenti (situazioni di apprendimento in contesti naturali come il gioco o le attività didattiche, le discussioni in classe, la produzione di disegni o scritture spontanee...)
2. consentire una lettura analitica dei processi, delle prestazioni o dei prodotti (per esempio le griglie, le check-list, i focus di osservazione)
3. sono da considerare strumenti di valutazione anche i documenti che sintetizzano i giudizi valutativi relativi a un periodo di lavoro scolastico per la comunicazione formale agli studenti e alle loro famiglie



Gli strumenti per la valutazione in itinere (Ord.172)

l'osservazione

il colloquio
individuale

l'analisi delle
interazioni verbali,
dei prodotti, delle
argomentazioni

compiti pratici
complessi

prove di verifica

elaborati scritti

compiti autentici

le situazioni di
routine

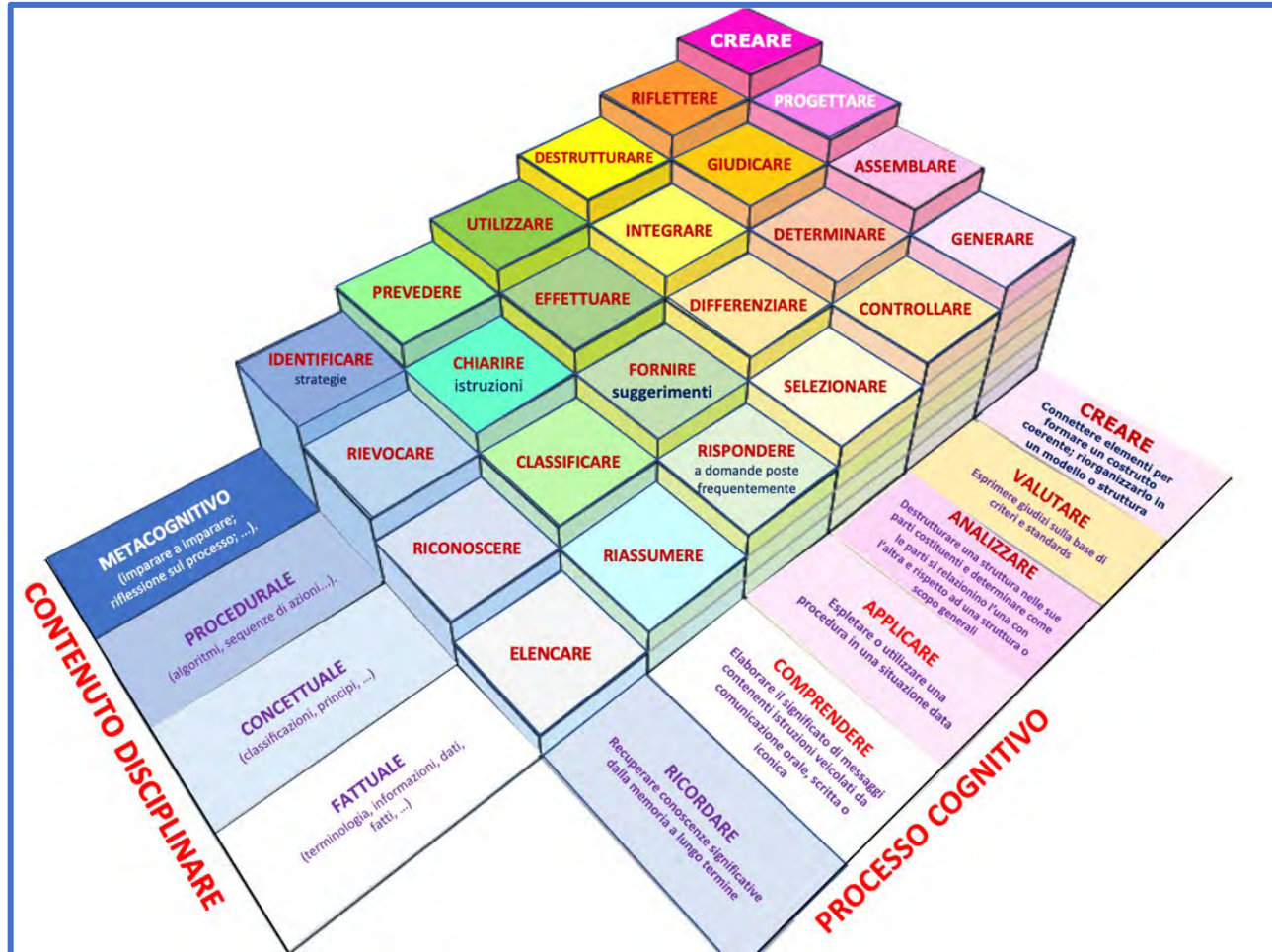
**Quali tra gli strumenti
indicati dall'Ordinanza sono
maggiormente praticati nel
vostro contesto scolastico?**

La documentazione per cogliere i processi



(Rielaborazione della tassonomia di Bloom)

La documentazione per cogliere i processi



(Revisione di Anderson e Krathwohl della tassonomia di Bloom, 2001)

Le trascrizioni delle interazioni verbali e delle discussioni

Classe quarta

Gaia: ho visto tanti triangoli, l'infinito e poi, quando sono finiti i triangoli, ha fatto i quadrati.

Sveva: in questa creazione mi viene in mente una galleria piena di forme, che sembra infinita come ha detto Gaia, ma c'è un certo limite che arriva dal più grande al più piccolo.

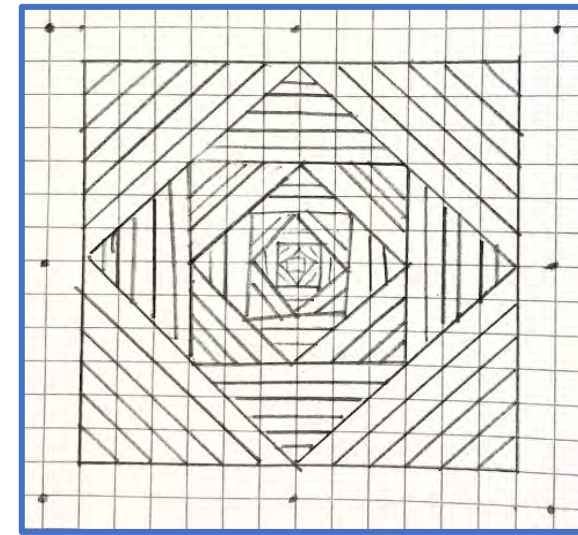
Maestra: quindi ci vedi anche un ordine?

Sveva: sì.

Maestra: tu hai parlato di “limite”, ci puoi spiegare di più?

Sveva: limite perché non è proprio infinito ma arriva fino a un certo punto.

Cloe: secondo me no, secondo me è sempre più piccola, è sempre più profondo, secondo me è un buco che continua a essere sempre più profondo.



Giorgio: secondo me è la prospettiva!

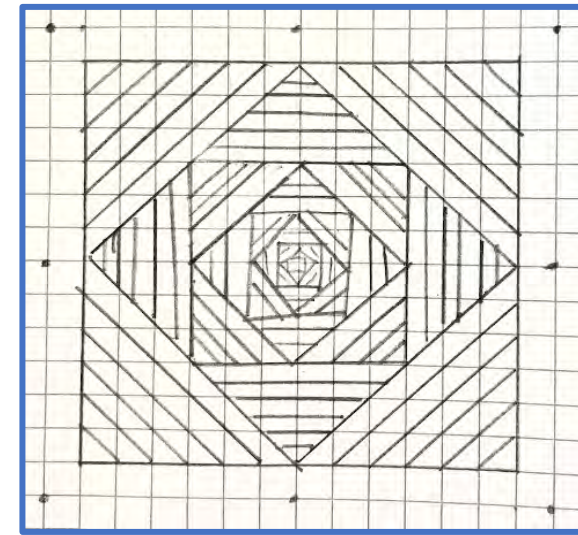
Cloe: è vero!

Giorgio: se io apro quella porta quella sembra dentro alla nostra porta ma non è così, ora sto dicendo molte cose...

Cloe: secondo me è sempre uguale ma si vede così per la prospettiva.

Sveva: anche per me è la prospettiva, vediamo infinito noi ma siccome ci sono degli ostacoli è come nel disegno, se fosse sempre più piccolo come un tunnel si vedrebbe l'infinito.

Sara: secondo me il disegno di Jan Paul è un quadrato con dentro tanti quadrati, sono sempre quadrati che si mettono in un'altra posizione.



Malik indica una finestra.

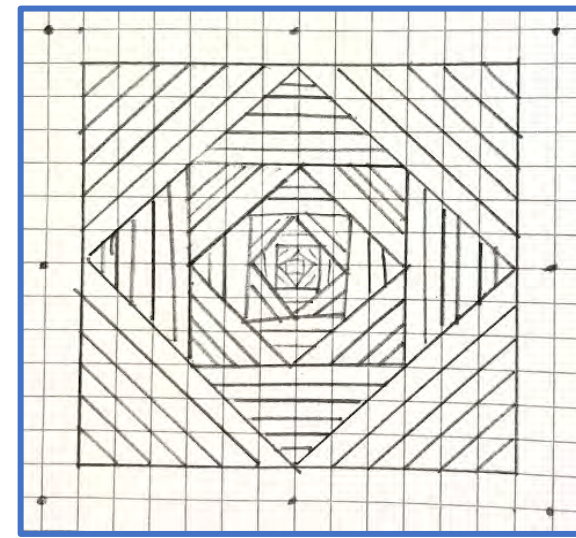
Malik traccia con il dito sul foglio del disegno le rette mediane del quadrato.

L'insegnante mostra a tutta la classe quali gesti ha fatto il bambino sul foglio.

Maestra: *queste rette qui che ha trovato Malik non sono disegnate ma sono importanti. Forse dopo Jan Paul ci dirà qualcosa su queste rette che ha trovato Malik e che gli hanno fatto venire in mente la finestra.*

Matteo: *a me sembra un'illusione ottica perché, come ha detto Giorgio per la prospettiva, sembra più piccolo ma non lo è, tu lo vedi più piccolo ma è messo in prospettiva. Ci sono i quadrati girati, più piccoli ma sono sempre più lontani.*

Giorgio: *nel disegno sembrano più piccoli perché non è la realtà. Nella realtà è prospettiva.*



*Malik è un bambino che utilizza prevalentemente una comunicazione non verbale

**Quali processi è possibile
rilevare?**

Discussione fine classe prima

Insegnante: adesso che siamo a maggio cosa mi dite? Vi sentite più sicuri ora nella lettura?

Omar: sì! Io quando avevo fatto il lavoro dei bulbi non sapevo ancora leggere bene. Adesso ho imparato e leggo. Finalmente. Perché prima facevo più fatica, dovevo leggere tutte le lettere.

Insegnante: cosa vuoi dire con “dovevo leggere tutte le lettere”?

Omar: adesso se vedo una parola la leggo subito. Come dove nella lettera c'è scritto “bambini”. Leggo subito “bambini”, non leggo “b”, “a”... Leggo subito la parola.

Kevin: sì, anch'io leggo subito la parola. O leggo solo le prime lettere e poi subito la parola.

Insegnante: ma tutte le parole? Le leggete subito solo guardandole?

Cloe: se una parola è troppo difficile allora no.

Jana: se è una parola che non conosciamo non la possiamo leggere subito. Perché non la conosciamo.



L'osservazione

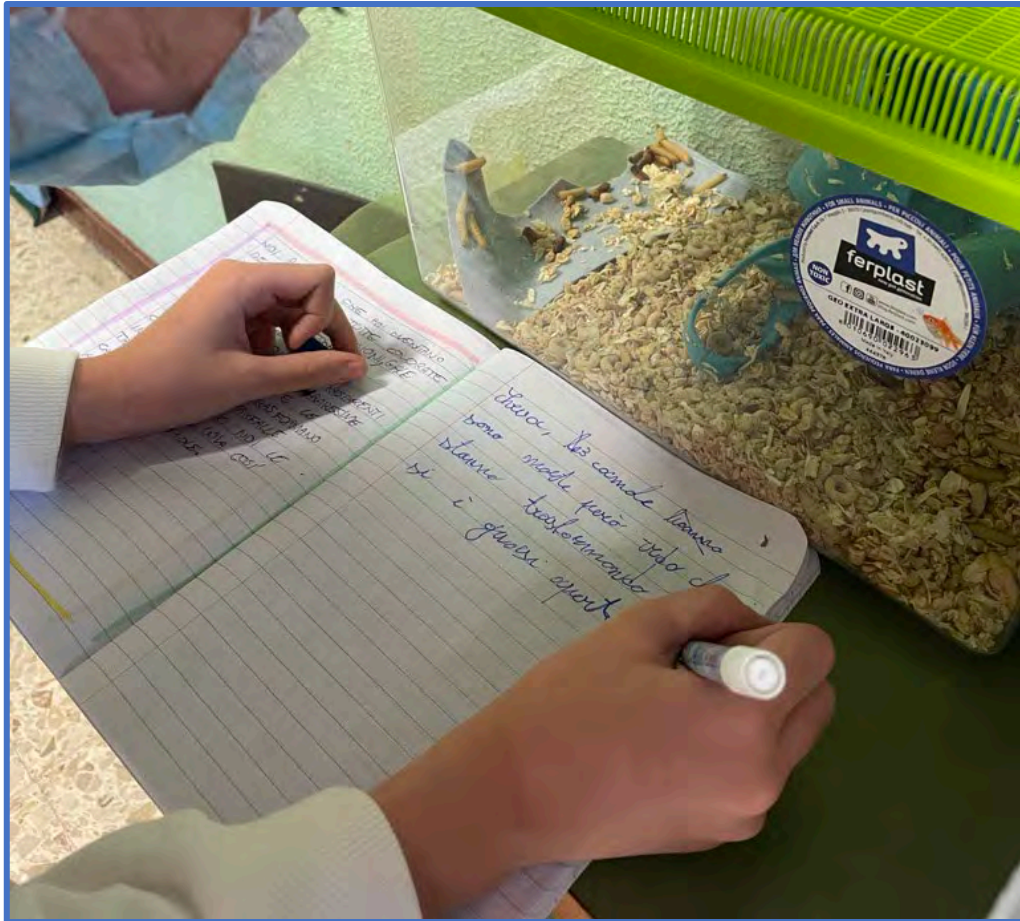
L'osservazione: uno sguardo intenzionale



L'osservazione è una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno, [...] è un comportamento specifico di attenzione: si distingue dal semplice «guardare» poiché è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, che tende a mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante e significativo in relazione ai suoi interessi.

(Braga, 1998)

Cogliere i processi durante l'azione



L'analisi degli elaborati

Quali informazioni ci forniscono gli elaborati?

Marco ha comprato 7 pacchetti di figurine. Quante sono in tutto le figurine se ogni pacchetto ne contiene 12?

DATI:

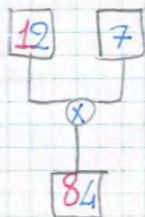
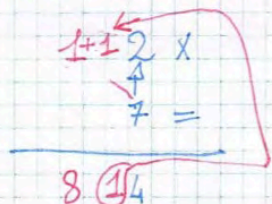
7 pacchetti di figurine, 12 figurine.

DOMANDA:

Numero delle figurine in tutto?

OPERAZIONE

$$12 \times 7 = 84$$



RISPOSTA:

Le figure sono in tutto 84.

RAGIONAMENTI

MARCO: POTREMO STAMPARE 28 PAG

GINNY:

DEVI FARE LATAGLIANDO
DEL 6 x 19

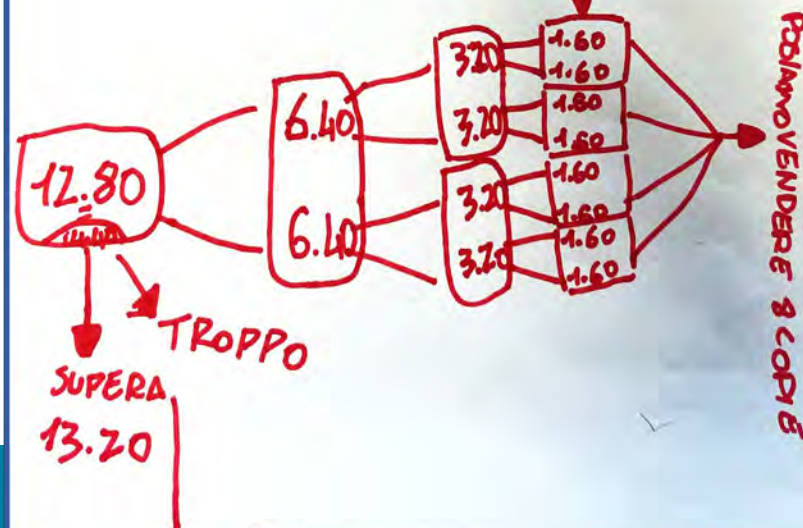
VOLTE = 106 \rightarrow 1.60E X 20

$$\begin{array}{r} 1.60 \times \\ 20 = \\ \hline 32.00 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 45.20 - \\ 32.00 = \end{array}$$

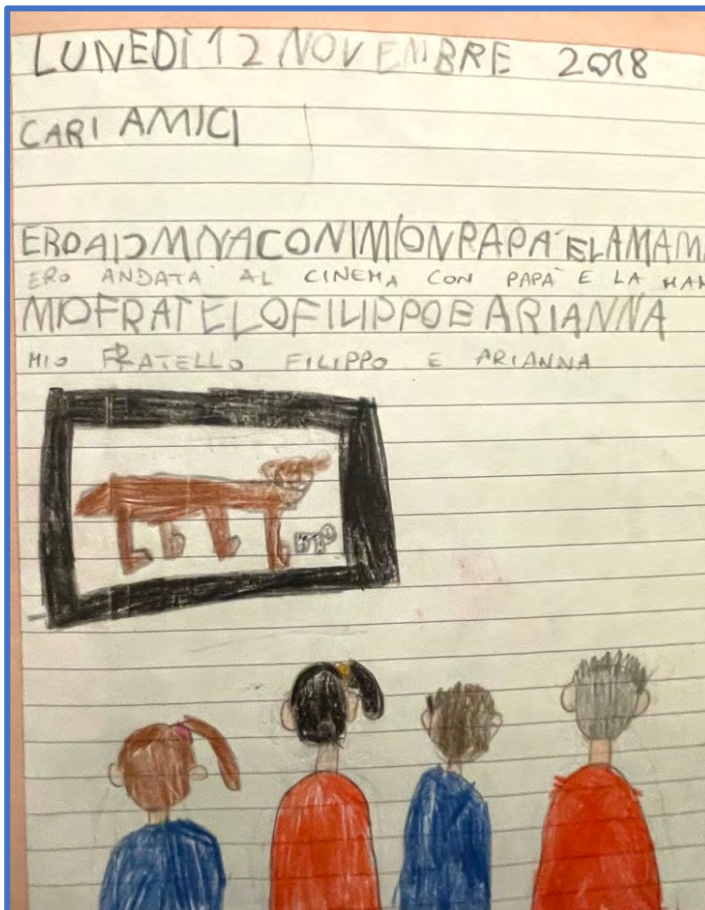
13.20

resto



— PROPOSTA: POSSIAMO STANDARDARE?

Quali informazioni ci forniscono gli elaborati?



Dall'analisi della documentazione al registro elettronico

I criteri di valutazione

AUTONOMIA

TIPOLOGIA
DELLA SITUAZIONE
(NOTA O NON NOTA)

RISORSE

CONTINUITÀ

ULTERIORI DIMENSIONI

CORRETTEZZA
MATEMATICA

CORRETTEZZA
LINGUISTICA

COMPLETEZZA
(ARGOMENTATIVA)

...

Esempio di classe III

Obiettivo del percorso:

**Misurare grandezze utilizzando sia unità
arbitrarie sia unità e strumenti
convenzionali**

Il percorso ha previsto delle attività di misurazione della larghezza e lunghezza delle dimensioni dell'edificio scolastico al fine di realizzare una mappa della scuola.

Dal diario di bordo dell'insegnante...

Prima osservano la parete e poi iniziano a misurarla appoggiando il metro allo spigolo della parete, lo tirano, se possibile, lo bloccano e lo sovrappongono con il metro successivo.

La successione di metri giunge fino al termine della parete, ma la maestra fa notare ai bambini che i metri non sono dritti, non sono ben tesi.

I bambini allora decidono di appoggiare il metro sul gradino in modo da effettuare una misura con un minor margine di errore.

Si presenta, però, un ulteriore problema: il gradino non prosegue per tutta la lunghezza del muro, quindi le effettive misure potrebbero non avvicinarsi alla realtà.

La soluzione finale è quindi quella di posare i metri a terra.



Discussione dopo l'attività di misurazione

Maestra: adesso ogni gruppo sceglie un bambino che racconti quello che ha fatto perché noi non sappiamo quello che hanno fatto in gruppo.

Gruppo 1

Antonio: prima abbiamo preso le misure, ovviamente, con il metro. Poi abbiamo... c'era un metro che era da 300.

Maestra: 300 cosa?

Antonio: noi stavamo misurando e poi quando abbiamo misurato tutto il lato.

Maestra: scusa Antonio, che lato avete misurato?

Antonio: il lato piccolo, quello di là, quello fuori.

Maestra: dammi qualche indicazione.

Antonio: facciamo finta che siamo giù, noi eravamo lì dove c'è il muro giallo. Allora abbiamo misurato mettendo i metri sopra una cosa però poi abbiamo visto che non erano dritti, quindi li abbiamo messi giù. Uno non era dritto e quindi abbiamo.. Cioè no, ho sbagliato, la seconda volta che li avevamo messi giù era dritto, quindi li abbiamo misurati e quindi c'erano metri alcuni da 300, altri 50 centimetri e Cloe ha scritto tipo: il primo metro era da 300, quindi ha scritto $300 +$ il secondo era da 150 + continuando alla fine, poi abbiamo fatto il risultato e dopo il risultato l'abbiamo diviso, cioè abbiamo trovato un modo per riuscire a farlo disegnare però le misure ancora non le abbiamo prese giuste. Dobbiamo ripensarci.

Arianna: poi quando avevamo trovato il risultato c'eravamo accorti che c'eravamo dimenticati un numero, poi la Cloe ha scritto $+$ al risultato, ha scritto un numero, ha fatto $=$ e è venuto giusto e l'abbiamo diviso.

Per ricostruire il percorso...

Alunno-data	Strumento	Situazione	Risorse	Autonomia	Osservazioni ed evidenze
Antonio-8 febbraio	Osservazione	Nota: misurazione con il righello per riprodurre un poligono	Proprie	Sì	
Antonio-10 febbraio	Osservazione	Non nota: attività di tutoring con un compagno di classe	Proprie	No	Antonio prima osserva le modalità della compagna per spiegare.
Antonio-9 marzo	Discussione	Non nota	Proprie e fornite dai compagni	Sì	<p>Antonio: Abbiamo detto che dobbiamo fare la <u>pianta</u> o la <u>mappa</u>, disegniamo la scuola e misuriamo la scuola.</p> <p>Antonio: Jana ha ragione che dobbiamo prendere dei fogli grandi a quadretti, così li rimpiccioliamo facendo 1:2, 1:3, 1:4, 1:5 cioè come tipo un quadrato è 1:1 e non l'ho ancora rimpicciolito.</p>
Antonio-9 marzo	Osservazione (video e materiale fotografico, diario di bordo)	Non nota: misurazione del perimetro della scuola	Fornite dall'insegnante	Sì	Il gruppo affronta alcune situazioni problematiche (misurazioni diverse) vedi diario di bordo

Alunno-data	Strumento	Situazione	Risorse	Autonomia	Osservazioni ed evidenze
Antonio- 31 marzo	Osservazione	Nota: misurazione con strumenti arbitrari (attività di cucito)	Fornite dal gruppo	Sì	Antonio osserva le modalità di confronto di un altro gruppo.
Antonio- 7 aprile	Discussione	Non nota: attività di tutoring con un compagno di classe	Proprie	Sì	Antonio: Allora abbiamo misurato mettendo i metri sopra una cosa però poi abbiamo visto che non erano dritti, quindi li abbiamo messi giù. Uno non era dritto e quindi abbiamo.. Cioè no, ho sbagliato, la seconda volta che li avevamo messi giù era dritto, quindi li abbiamo misurati e quindi c'erano metri alcuni da 300, altri 50 centimetri e Cloe ha scritto tipo: il primo metro era da 300, quindi ha scritto 300 + il secondo era da 150 + continuando alla fine, poi abbiamo fatto il risultato e dopo il risultato l'abbiamo diviso, cioè abbiamo trovato un modo per riuscire a farlo disegnare però le misure ancora non le abbiamo prese giuste. Dobbiamo ripensarci.
Antonio- 10 maggio	Prova di verifica	Nota: misurazione di oggetti presenti in classe con l'utilizzo del metro	Proprie	Sì	

Livello assegnato all'obiettivo: avanzato

L' alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.

Bibliografia di riferimento

- Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bonaccini S. (2018), *Dare valore alle competenze*, Edizioni Junior, Reggio Emilia.
- Bottero E. (2021), *Pedagogia cooperativa*, Armando Editore, Roma.
- Braga in Mantovani (1998), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Gruppo Valutazione MCE (2020), *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione*, RicercAzione MCE.
- Hadji C. (2015) *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*: Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux Cedex.
- Hadji C. (2018), *L'évaluation à l'école*, Nathan, Parigi 2018.
- Mantovani S., a cura di (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019), *Dalla progettazione alla valutazione didattica*, Pearson, Milano.
- Nigris E., Agrusti G. (2021), *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano .
- Perrenoud Ph. (1986), *Evaluer l'évaluation*, INRAP, Dijon.
- Pontecorvo C., Ajello A., Zuccheromaglio C. (2004), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma 2004.
- Schon (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli Edizioni, Milano.
- Sfard C. (2008), *Psicologia del pensiero matematico*, Erickson, Trento 2008.
- Teruggi L. (2019), *Leggere e scrivere a scuola dalla ricerca alla didattica*, Carocci, Roma.

GRAZIE DELL'ATTENZIONE!