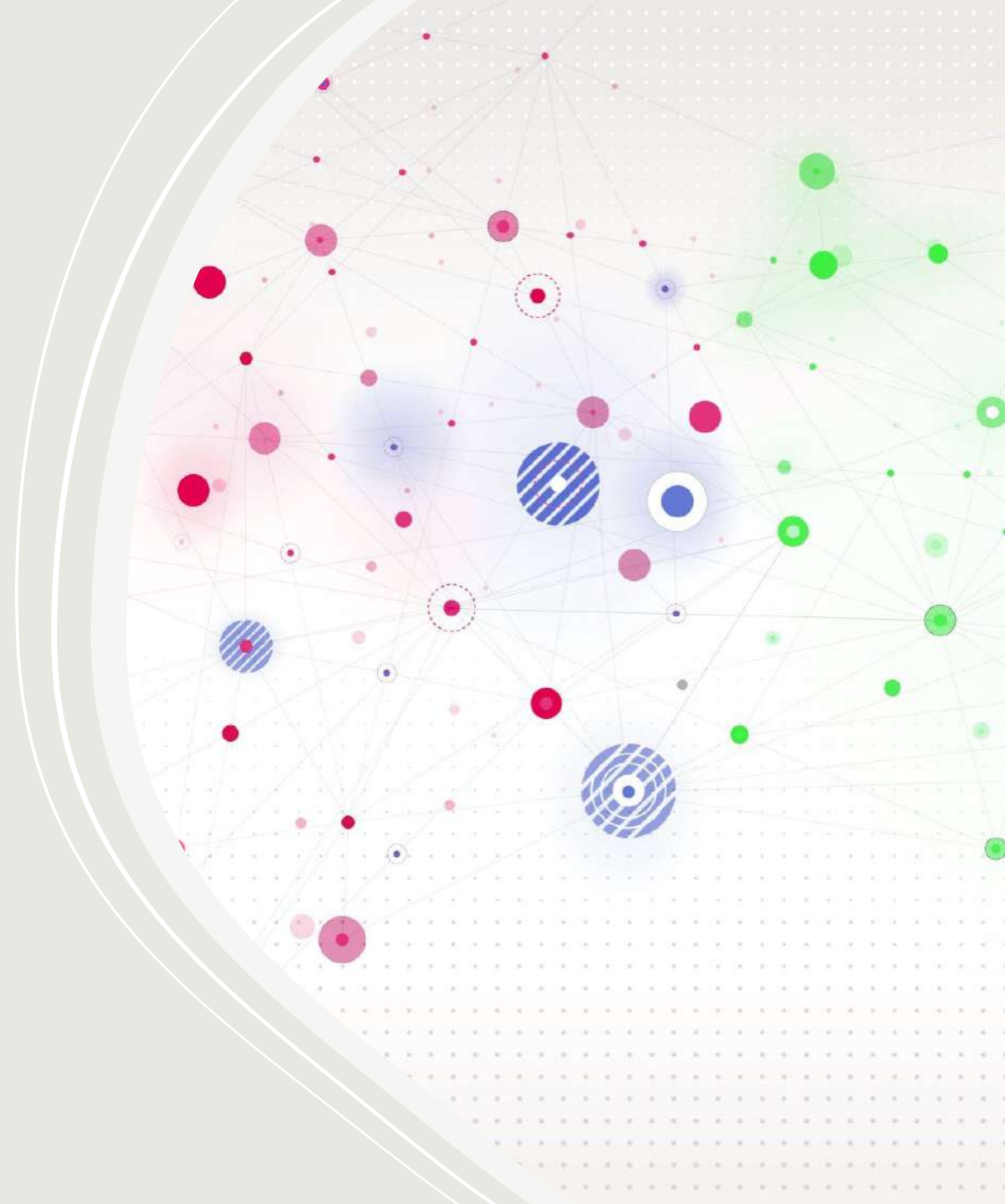


PROVE NOTE E NON NOTE

FORMAZIONE/DISSEMINAZIONE

AMBITO *VALUTAZIONE*

INS. REFERENTE MARIA TERESA
VAGNONI





Tra quantitativo e qualitativo

1/3

Tra quantitativo e qualitativo 2/3

Procedure quantitative

Mirano a rilevare informazioni attraverso misurazioni *valide* e *attendibili*.

Due condizioni:

esplicitazione analitica dell'esito previsto dall'azione didattica: descrizione puntuale di cosa uno studente deve *sapere* (conoscenze) e *saper fare* (abilità) al termine del percorso di apprendimento

- *identificare le conoscenze e le abilità* attese sotto forma di descrizioni di *comportamenti osservabili*
- determinare i *criteri* in base ai quali si valuterà il conseguimento o meno dell'obiettivo esaminato
- determinare gli *standard di accettabilità* delle prestazioni

effettuare *rilevazioni accurate* utilizzando un *apparato diversificato di strumenti*

Tra quantitativo e qualitativo 3/3

Procedure qualitative

Le procedure quantitative non consentono di rilevare aspetti dello studente attinenti al *saper essere*: valori, atteggiamenti, disposizioni affettive.

Concorrono a questo scopo *procedure non misurative* (narrazione, osservazione partecipe, diario di bordo, intervista, autobiografia, Riflessione parlata, valutazione negoziata studente – docente) attraverso cui ottenere una *descrizione narrativa dell'oggetto di valutazione, capace di esprimerne la singolarità e unicità personali.*

Requisiti delle prove di valutazione

➤ **Validità** → la prova contiene un campione sufficientemente rappresentativo delle conoscenze e/o abilità che intende indagare. Questo campione deve essere ancorato al curriculum effettivamente svolto e tenere conto:

✓ Degli *obiettivi* stabiliti

✓ Dei *contenuti* svolti

✓ Del *tipo di scuola*

✓ Della metodologia *didattica usata*

➤ **Attendibilità** → fedeltà delle rilevazioni/ misurazioni. Le prove sono attendibili se utilizzano sistemi di misura stabili e omogenei e se hanno determinato preventivamente e senza ambiguità i criteri di interpretazione dei risultati

➤ **Funzionalità** → aspetti pratici della somministrazione e della valutazione delle prove. Ciò che si chiede di fare è enunciato in modo chiaro, se la valutazione è espressa in modo altrettanto chiaro e ottenuta in modo pratico e riconoscibile

Radiografia veloce delle prove scolastiche tradizionali (temi, colloqui orali, problemi, riassunti, dettati ecc.)

COLLOQUI ORALI - rischi

Difficile corrispondenza esatta quesito-obiettivo

Difficile calibrare e ponderare insieme delle domande

Formulazione quesiti può pilotare o suggerire la risposta

Livelli di difficoltà diversi delle domande poste agli alunni (necessariamente differenti per non favorire i candidati successivi)

Serie di domande poste all'alunno è campione accidentale degli argomenti da esaminare e non è rappresentativa dei contenuti su cui si sta indagando

Annotazione «impressionistica» da parte dell'insegnante

Effetto stereotipia

Effetto Pigmalione

Effetto contrasto

Radiografia veloce delle prove scolastiche tradizionali (temi, colloqui orali, problemi, riassunti, dettati ecc.)

COLLOQUI ORALI - attenzioni

Può essere utile per rilevare i processi cognitivi degli alunni, raccogliere informazioni sui loro ragionamenti per la soluzione di un problema, sulle modalità di costruzione dei concetti ecc.

Stabilire in anticipo l'argomento generale del colloquio e gli **obiettivi** che si vogliono sondare

Strutturare le **domande** in modo preliminare, curandone adeguatamente la formulazione

Lo **stimolo** (domanda) deve essere chiaro, non ambiguo o soggetto a fraintendimenti, coerente con gli obiettivi e di un livello di difficoltà adeguato

Le domande poste devono essere rappresentative dei contenuti che si intendono verificare (**validità di contenuto**)

Radiografia veloce delle prove scolastiche tradizionali

(temi, colloqui orali, problemi, riassunti, dettati ecc.)

PROVE SCRITTE - rischi

poco affidabili per l'imprecisione dello stimolo fornito. L'alunno si trova a interpretare in modo soggettivo uno stimolo dato (es. la traccia di un tema) e in modo altrettanto soggettivo è "misurato" il risultato

tracce possono richiedere conoscenze ed esperienze presenti in modo differenziato negli alunni

argomenti proposti dalle tracce possono avere diversa rilevanza emotiva per gli alunni

manca di un insieme stabile di criteri per la correzione

carenza di fedeltà nelle misurazioni (a distanza di tempo lo stesso valutatore può dare un giudizio diverso sullo stesso prodotto)

Effetto alone

Effetti d'ordine nella correzione delle prove

Effetto ancoraggio del giudizio che mette in relazione un prodotto con quello precedente

Radiografia veloce delle prove scolastiche

tradizionali (temi, colloqui orali, problemi, riassunti, dettati ecc.)

PROVE SCRITTE - attenzioni

Metodi olistico-induttivi	adottati soprattutto per creare graduatorie tra i prodotti (es. concorsi) → valutazione globale del livello dei temi esaminati, con strategie omogenee di lettura e di assegnazione dei punteggi
Scale di prodotti	scelta di prodotti tipo che rappresentano diversi livelli di prestazione e a cui il correttore fa riferimento, per confrontare il prodotto che sta correggendo con quelli scelti come modelli per i diversi gradi della scala
Metodi analitici	Individuano una serie di criteri: <ul style="list-style-type: none">• lessico• grammatica• ortografia• qualità del contenuto• organizzazione e presentazione del contenuto• stile e adeguatezza del registro• impaginazione• calligrafia

Tipologie di prove 1/6

<p>STIMOLO APERTO RISPOSTA APERTA Prove non strutturate:</p> <hr/> <p>temi relazioni su esperienze produzioni creative interrogazioni/colloqui a bassa strutturazione</p>	<p>STIMOLO CHIUSO RISPOSTA APERTA Prove semistrutturate:</p> <hr/> <p>saggi brevi riassunti serie di domande a risposta aperta breve interrogazioni/colloqui strutturati determinati tipi di problemi</p>
<p>STIMOLO CHIUSO RISPOSTA CHIUSA Prove strutturate:</p> <p>prove oggettive</p>	<p>STIMOLO APERTO RISPOSTA CHIUSA Pseudo prove:</p> <p>all'allievo viene chiesto se concorda o meno con l'affermazione fatta dall'insegnante</p>

Tipologie di prove 2/6

Prove non strutturate

STIMOLO APERTO/RISPOSTA APERTA (VERTECCHI, 2003, 157)

STIMOLO APERTO – RISPOSTA APERTA

Esempi:

- Interrogazione su argomenti di una certa ampiezza
- Temi
- Relazioni su esperienze
- Tenute verbali
- Redazione di articoli e lettere

Lo *stimolo* consiste nel fornire l'indicazione di una certa area di problemi entro cui orientarsi.

La *risposta* richiede che si utilizzi la capacità di argomentare, di raccogliere le conoscenze possedute anche in aree limitrofe

Tipologie di prove 3/6

Pseudo-prove

STIMOLO APERTO/RISPOSTA CHIUSA (VERTECCHI, 2003, 157)

STIMOLO APERTO – RISPOSTA CHIUSA

Esempio:

-Spesso nelle interrogazioni il docente sollecita l'allievo ad esprimere consenso a ciò che afferma. È come dire che chi interroga, si risponde e cerca solo una conferma sul piano affettivo da parte dell'allievo. Si tratta perciò di *pseudo-prove*.

Lo *stimolo* è generalmente ampio, ma improprio, perché non è indirizzato all'allievo.

La *risposta* è impropria, perché non riguarda la manifestazione di abilità e conoscenze.

Tipologie di prove 4/6

Prove semi-strutturate

STIMOLO CHIUSO / RISPOSTA APERTA (VERTECCHI, 2003, 157)

STIMOLO CHIUSO – RISPOSTA APERTA

Esempi:

- Composizioni e saggi brevi
- Attività di ricerca
- Esperienze di laboratorio

Lo *stimolo* si presenta accuratamente predisposto in funzione del tipo di prestazione che intende sollecitare.

La *risposta* può tuttavia essere fornita in modo adeguato solo se l'allievo, facendo ricorso alle sue abilità e conoscenze, riesce a organizzare una propria linea di comportamento che lo conduca a fornire la prestazione richiesta.

Tipologie di prove 5/6

Prove strutturate

STIMOLO CHIUSO/RISPOSTA CHIUSA (VERTECCHI, 2003, 157)

STIMOLO CHIUSO – RISPOSTA CHIUSA

Esempi:

- Esercizi di grammatica, sintassi ecc.
- Esecuzione di calcoli
- Risoluzione di problemi a percorso obbligato

Quando questo tipo di prove presenta una particolare organizzazione, capace di sollecitare, oltre alla capacità riproduttiva, anche quella di riconoscere, confrontare ecc., abbiamo una *prova strutturata* o *prova oggettiva* o *test* di profitto. Lo *stimolo* contiene completamente definito il modello di risposta. La *risposta* corrisponde ad una prestazione già organizzata

Tipologie di prove 6/6

*Risposte univoche e
predeterminabili*

*Risposte non univoche ma in
buona misura
predeterminabili con i
vincoli posti dallo stimolo*



*Risposte non univoche e non
predeterminabili*

VALUTAZIONE FORMATIVA E SOMMATIVA

Concetto di valutazione formativa: introdotto per la prima volta da M. Scriven nel 1967, indica una pratica mediante la quale è possibile:

- supportare il processo di insegnamento-apprendimento (Bloom, 1969),
- produrre continui miglioramenti nel curriculum (Scriven, 1967),
- operare opportuni aggiustamenti in itinere (Messana, 1999).

Si differenzia dalla valutazione sommativa che invece:

- si limita a verificare il raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti,
- pone al centro il giudizio dell'insegnante (Scriven, 1967).

La valutazione assume una connotazione formativa quando:

- «fornisce informazioni che permettano un *adattamento dell'insegnamento alle differenze individuali nell'apprendimento*» (Allal et al., 1979);
- non si esaurisce in un controllo sistematico degli apprendimenti ma *si riferisce all'intero processo di insegnamento e apprendimento*;
- rappresenta *un importante momento di confronto per l'alunno*, il quale inizia a orientarsi autonomamente nel proprio processo di crescita, ponendosi obiettivi e autovalutando i progressi raggiunti (Calonghi, 1983);
- è vista come uno *strumento del quale gli insegnanti possono avvalersi per promuovere l'apprendimento*, focalizzandosi su fattori che concorrono alla formazione della persona come quelli emotivi, motivazionali e relazionali (Messana, 1999).

VALUTAZIONE FORMATIVA E SOMMATIVA

Stiggins (2002) introduce i concetti di:

- *assessment of learning* (valutazione degli apprendimenti): intende determinare i risultati conseguiti
- *assessment for learning* (valutazione per l'apprendimento): si propone come una pratica che mira a favorire l'apprendimento degli studenti
nell'assessment for learning ha un ruolo fondamentale il coinvolgimento degli studenti nel processo di valutazione e di comunicazione dei risultati, permettendo loro di acquisire consapevolezza di ciò che sono in grado di fare.

VALUTAZIONE FORMATIVA E SOMMATIVA Funzioni contrapposte o complementari?

Contrapposizioni artificiali tra una funzione e l'altra della valutazione:

«la valutazione formativa è 'buona' perché non discriminante, la valutazione sommativa è 'cattiva' perché dà luogo ad apprezzamenti differenziati sui livelli di abilità raggiunti dagli allievi»

- I vari aspetti della valutazione sono ugualmente necessari, perché rispondono ad esigenze diverse della didattica
- il problema è quello di qualificare la pratica della valutazione per disporre di informazioni correttamente utilizzabili ai fini della conduzione del lavoro didattico

«l'eterovalutazione (espressa dagli insegnanti) è 'cattiva' perché attesta un'impostazione autoritaria del rapporto educativo, l'autovalutazione (espressa dagli alunni sulle abilità che hanno acquisito) è 'buona' perché testimonia l'apertura e la disponibilità degli insegnanti»

- In un piano didattico ben programmato, si può fare in modo che gli alunni apprezzino direttamente la qualità delle prestazioni che sono in grado di fornire ma ciò non elimina la necessità di una valutazione che sia il risultato **10** di apprezzamenti effettuati dagli insegnanti.

VALUTAZIONE FORMATIVA E SOMMATIVA

FASI E FUNZIONI

Valutazione iniziale

- Effettua una *ricognizione delle conoscenze che l'allievo possiede all'inizio* di un determinato itinerario di studi
- Nel senso specifico di *valutazione dei prerequisiti*, si riferisce al *possesso da parte dell'allievo di capacità strumentali e operative e di conoscenze necessarie* per inserirsi positivamente in una determinata procedura di apprendimento
- Tende a *stimare quale potrà essere la difficoltà che ciascun allievo dovrà superare* nel corso del processo di apprendimento al fine di *predisporre percorsi individualizzati*

Valutazione intermedia

- Ha una *funzione prevalentemente formativa*
- E' finalizzata ad *offrire la possibilità di una immediata compensazione di*

•*eventuali difficoltà* che un alunno abbia incontrato nell'apprendimento

- Sia la valutazione iniziale sia quella intermedia hanno lo scopo di permettere una diagnosi degli apprendimenti in possesso dell'alunno, assumono perciò *funzione diagnostica*

Valutazione finale

- Interviene a *compimento di un percorso più o meno lungo di formazione*
- *Coincide con la valutazione sommativa quando apprezza i risultati conseguiti attraverso itinerari didattici di tipo individualizzato*, nei quali si è posta una specifica attenzione nel sostenere le esigenze dei singoli alunni

VALUTAZIONE FORMALE E INFORMALE

Non tutto può essere accertato, verificato, valutato con gli strumenti della valutazione formale

- Gli alunni possono prepararsi per queste valutazioni in anticipo e forniscono agli insegnanti uno strumento sistematico per misurare la conoscenza di ciascuno e valutare i progressi dell'apprendimento
- L'insegnante dispone di un *ampio ventaglio di opportunità per osservare* i suoi alunni, *acquisire e documentare* i loro progressi o identificare i supporti di cui hanno bisogno.
- *Tra una valutazione formale e l'altra, la valutazione informale è una risorsa importante per l'insegnante (e per gli alunni) è permette di interpretare meglio gli esiti della valutazione formale*
- *A condizione di produrre una documentazione significativa e sistematica*

VALUTAZIONE FORMALE E INFORMALE

Qualche spunto: esempi di attività da proporre periodicamente in corso d'anno

Presentazioni orali (non esiste solo l'interrogazione...)

- Es.: imposta un timer per uno o due minuti e chiedi al tuo alunno di raccontare che cosa ha imparato su un particolare argomento
- Annota, dopo la lezione, alcune caratteristiche salienti della sua prestazione, precedentemente individuate (scioltezza, capacità di sintesi, rielaborazione dell'argomento ecc.)

Journaling quotidiano / settimanale

Dai ai tuoi alunni da uno a tre minuti alla fine di ogni giornata / settimana per scrivere su ciò che hanno imparato, chiedendo loro di:

- elencare 3-4 cose che hanno imparato su un argomento
- scrivere la cosa più interessante e che hanno imparato quel giorno
- elencare una o due cose di cui vorrebbero sapere di più
- annota qualcosa che hanno difficoltà a capire
- suggerire i modi in cui potresti aiutarli a capire meglio un argomento
- raccogli, esamina e conserva le loro annotazioni

VALUTAZIONE FORMALE E INFORMALE

Quattro angoli

➤ Etichetta ogni angolo della stanza con un'opzione diversa (p.es. del tutto d'accordo, abbastanza d'accordo, abbastanza in disaccordo, del tutto in disaccordo)

Leggi una dichiarazione e chiedi agli alunni di andare nell'angolo della stanza che rappresenta il loro risposta

➤ Concedi loro un minuto o due per discutere la loro scelta nel loro gruppo.

➤ Un rappresentante di ogni gruppo dovrà spiegare o difendere la risposta di quel gruppo.

➤ Annota poi alcune caratteristiche salienti della prestazione degli alunni, precedentemente individuate

Disegni

➤ Chiedi agli alunni, individualmente o in gruppo, di esprimere con un disegno ciò che hanno imparato (p.es. le fasi di un processo, realizzare un fumetto per rappresentare un evento storico, disegnare ed etichettare piante, cellule o parti dell'armatura di un cavaliere...)

➤ Annota poi alcune caratteristiche salienti della prestazione degli alunni, precedentemente individuate

➤ Raccogli, esamina e conserva i disegni

VALUTAZIONE FORMALE E INFORMALE

Parole crociate

- Crea un cruciverba, utilizzando definizioni o descrizioni come indizi

- Consegnalo ai tuoi alunni chiedendo loro di completarlo in un tempo-limite.
- Mostra la correzione e chiedi a ciascun alunno di annotare cosa lo ha portato a indicare un termine non corretto
- Raccogli, esamina e conserva le annotazioni **Dramma**
- Invita gli alunni a recitare scene o creare spettacoli di marionette sugli argomenti che hanno studiato (eventi storici, studi biografici, racconti ecc.)
- Annota poi alcune caratteristiche salienti della prestazione degli alunni, precedentemente individuate

Autovalutazione dello studente

- p.es.: chiedi agli alunni di indicare un pollice in alto, di lato o in giù per segnalare la piena comprensione, la maggior parte della comprensione o il bisogno di aiuto.
- crea un modulo di autovalutazione e chiedi a ciascun alunno di compilarlo riguardo a un compito che hanno appena realizzato. Il modulo può elencare dichiarazioni (valutazioni) sul compito per ciascuna delle quali devono indicare se sono fortemente d'accordo, d'accordo, in disaccordo o fortemente in disaccordo sul fatto che l'affermazione si applica al loro compito. Questo tipo di autovalutazione può essere impiegata anche per autovalutare il loro comportamento o la partecipazione in classe
- Raccogli, esamina e conserva i moduli.

PREMESSA

LA PROGETTAZIONE DEL COMPITO 1/6

**Dipende da cosa vogliamo
che imparino gli alunni**

Es: 1_SCHEDA

<<Abbinare gli eventi relativi ai personaggi storici scrivendo il numero corrispondente>>



**PROCESSO:
memorizzazione?**

LA PROGETTAZIONE DEL COMPITO 2/6

Es: 2_ SCHEDA

Nelle seguenti frasi sono espresse una causa e un effetto.

Completa la tabella con le cause da una parte, le conseguenze dall'altra.

COMPITO
richiede una
partecipazione
più attiva del
precedente

OBIETTIVO
NON MOLTO CHIARO

- Riconoscere i connettivi che mi permettono di riconoscere cause e conseguenze?
- Ragionare su cause e conseguenze a partire da osservazione e analisi di eventi?

LA PROGETTAZIONE DEL COMPITO 3/6

LASCIAMO CHE I PROCESSI SI MANIFESTINO

Obiettivi

- Leggere **testi narrativi** cogliendo l'argomento di cui si parla e **individuando le informazioni** principali
- Collaborare attivamente con i compagni

LA PROGETTAZIONE DEL COMPITO 4/6

LASCIAMO CHE I PROCESSI SI MANIFESTINO

Es: lettura di testo «pillole per animali» tratto dal libro «La magica medicina» di Roald Dahl.

COMPITO

La classe è divisa per gruppi

CONSEGNA

«Leggete il pezzo del capitolo assegnato; scegliete come disegnare il flacone; sull'etichetta riportare ciò che vi sembra più adatto

SCOPO: scegliere le informazioni principali. Chiaro, motivante, concreto, che attiva i bambini.

Ogni gruppo fa le proprie **SCELTE**
sia dal punto di vista **GRAFICO**
che della selezione delle
INFORMAZIONI

LA PROGETTAZIONE DEL COMPITO 5/6

LASCIAMO CHE I PROCESSI SI MANIFESTINO

Cosa ne facciamo di questo lavoro?

1_ possiamo accontentarci di vedere che cosa hanno messo sulle etichette

2_ possiamo far sì che i processi che hanno messo in atto per svolgere il compito si manifestino in maniera più esplicita.

Ne parliamo insieme a loro e in gruppo comincio a ragionare su come hanno lavorato

LA PROGETTAZIONE DEL COMPITO 6/6

LASCIAMO CHE I PROCESSI SI MANIFESTINO

Quali evidenze posso trarre da questa documentazione?

Ci sono diversi processi cognitivi che si sono messi in atto e dinamiche socio-affettive e relazionali.

- **Immaginazione** «abbiamo immaginato»;
- **Preferenze** «ci piaceva»;
- **Attenzione e comprensione del testo** «c'era scritto così», «dice»;
- **Priorità rispetto a uno scopo** «ci sembravano»;
- **Conseguenze** «ci siamo scambiati delle idee»
- **Autovalutazione** del compito

LIVELLI

Nota oppure non nota

Situazione

proprie o fornite dal docente

Risorse

Discontinuo o continuo

Continuità

Autonomo o no

Autonomia

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

DIMENSIONI

Nota oppure non nota

Situazione

proprie o fornite dal docente

Risorse

Discontinuo o continuo

Continuità

Autonomo o no

Autonomia

- La situazione e le risorse possono essere in parte prestabilite quando si progetta lo stimolo / la prova
- Le risorse potrebbero essere fornite dal docente ma l'alunno potrebbe anche fare appello a risorse «altre»
- La continuità si può verificare solo se è presente più di una rilevazione / evidenza / documentazione
- L'autonomia rappresenta in realtà un costrutto complesso

TIPOLOGIE DI COMPITO E PROCESSI MESSI IN GIOCO

Quindi è evidente che ci sono **diverse tipologie di compiti**

ROUTINARI

Situazione NOTA

Non ho bisogno di ripensare

CONCETTUALI

Situazione NON NOTA

Richiama la **complessità** perché dà la possibilità di scegliere, di percorrere strade diverse, di prendere decisioni, di sperimentare mentre si applica, spiegare secondo logica, di sviluppare la capacità di ragionare (Es: imprenditorialità)

TIPOLOGIE DI COMPITO E PROCESSI MESSI IN GIOCO

Che tipo di compito? (Cohen, 1999)

COMPITI ROUTINARI

- Presentano una sola risposta esatta
- Possono essere eseguiti più velocemente dal singolo
- Richiedono un “basso” impegno (cognitivo, metacognitivo, emotivo, metacognitivo)
- Implicano la ripetizione di procedure o la memorizzazione fine a se stessa

COMPITI CONCETTUALI

- Hanno più di una risposta o più di un percorso di soluzione
- Richiedono una varietà di abilità e di comportamenti
 - Richiedono un impegno “alto” a tutti i livelli (cognitivo, metacognitivo, emotivo, motivazionale)
 - Implicano l’impiego di processi complessi come il problem solving
 - Coinvolgono più sensi
 - Implicano l’utilizzo di una varietà di codici (verbali, iconici, musicali..) e di strumenti e materiali diversi

SITUAZIONE NOTA E NON NOTA

Cosa mi aiuta a distinguerle? La struttura e la tipologia del compito

- È già stato presentato dal docente come esempio? **NOTA**
- È già stata riproposta in forme simili per lo svolgimento di esercizi o di compiti di tipo esecutivo? **NOTA**
- Sono state date indicazioni precise? **NOTA**
- È introdotta per la prima volta in questa forma e senza specifiche indicazioni sulla procedura da seguire? **NON NOTA** ma se l'attività è particolarmente esecutiva in brevissimo si trasforma in **NOTA**
- Potrebbe avere più soluzioni o contemplare diverse strategie di soluzione? **NON NOTA**
- Richiede diverse abilità non esecutive o «riproduttive»? **NON NOTA**

PROVE NOTE E NON NOTE

Definizione e caratteristiche

Prove, attività e tipi di «situazione»



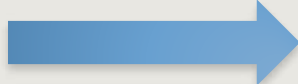
PROVE E TIPI DI RISORSE



L'AUTONOMIA?

Niente è definibile in modo matematico ma si devono tenere presenti i seguenti criteri

Se il compito è esecutivo (dettatura, tabelline, ...)

SITUAZIONE **NOTA**  **AUTONOMIA NULLA**

Se il compito è concettuale

SITUAZIONE **NON NOTA**  **AUTONOMIA ALTA**

PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE

Come passare da situazioni prestabilite e ripetitive a quelle più aperte, complesse e concettuali in cui i bambini reperiscono sempre di più le risorse da soli e quindi autonomamente?

PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE

Obiettivo di **SCIENZE** classe
seconda e terza

- Descrivere semplici fenomeni della vita quotidiana legati ai lipidi e calore.
- Osservare interpretare le trasformazioni ambientali naturali e quelle ad opera dell'uomo.



PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE

Obiettivo di **SCIENZE** classe seconda
e terza

SCHEDE DI VERIFICA E COMPITI

**Prova strutturata a stimolo chiuso e
risposta chiusa o aperta ma breve.**

Basta questo per dire che ho davvero
perseguito questo obiettivo e
accompagnato i bambini a raggiungerlo?
Nella messa in gioco dei processi
collegati? Probabilmente no.



PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE - **SCIENZE**

OBIETTIVO

- Descrivere semplici fenomeni della vita quotidiana legati ai lipidi e calore.
- Osservare interpretare le trasformazioni ambientali naturali e quelle ad opera dell'uomo.



**OBIETTIVO DI
SCIENZE CLASSE
SECONDA E TERZA**



PERCHÉ IL COMPITO
SIA COERENTE AGLI
OBIETTIVI BISOGNA
STARE ATTENTI ALLA
COERENZA E APRIRSI
A SITUAZIONI MENO
NOTE.



ES: LA MUFFA SULLA
PERA



PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE - **SCIENZE**

OBIETTIVO

- Descrivere semplici fenomeni della vita quotidiana legati ai lipidi e calore.
- Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali naturali e quelle ad opera dell'uomo.

TEMA DELLA TRASFORMAZIONE

1_ Si chiede ai bambini di osservare e di prendere nota in una scheda delle trasformazioni.

2_ La situazione è nota perché hanno già fatto questa attività altre volte ma non sanno che trasformazione ci sarà. **È nota l'attività, non il compito.**

3_ A partire dalle loro osservazioni si chiede di provare a ragionare, a pensare, a spiegare cosa è successo alla pera (coinvolti processi cognitivi più alti).

4_ Si chiede di formulare ulteriori ipotesi con altri elementi naturali (formaggio, carta, terra)



PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE - **SCIENZE**

Leggi il testo sul consumo consapevole dell'acqua e completa inserendo le parole mancanti scegliendole tra:

DENTI	RUBINETTO	PIATTI
FRUTTA	DOCCIA	LAVASTOVIGLIE

Fare controlli sull'impianto idrico di casa e riparare subito eventuali perdite del _____ e dei sanitari.

Assicurarsi di chiuderli sempre bene i rubinetti.

Chiudere bene l'acqua quando ci si lava i _____, ci si insapona in doccia, ecc. Se si lavano i _____ a mano, non tenere il rubinetto aperto mentre si insaponano. L'acqua di cottura della pasta è un ottimo sgrassante per i piatti.

Preferire la _____ al bagno in vasca.

Quando ci si assenta da casa per lunghi periodi, è consigliabile chiudere il rubinetto centrale dell'acqua.

Usare lavatrice e _____ a pieno carico.

10. Non sprecare l'acqua quando si annaffia: anche l'acqua usata per lavare le verdure e la _____ può essere riutilizzata per dare da bere all'orto e al giardino.

DA NOTA

PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE - SCIENZE

...A NON NOTA

Volantino sul «rispetto dell'acqua»

Progetta un volantino che inviti all'uso consapevole dell'acqua.

- Un compito «aperto», non routinario
- «Trasversale»: un'alleanza di più discipline

Rielaborare le conoscenze relative alla sostenibilità e all'utilizzo consapevole dell'acqua per progettare un volantino e comunicare



PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE - ITALIANO

Quali obiettivi scegliere

Scrittura

- Comunicare con frasi semplici e compiute, legate a scopi concreti e connessi con situazioni problematiche, strutturandole in brevi testi
- Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua

- Riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari).
- Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.

PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE - ITALIANO

La scelta di un obiettivo da monitorare

Produrre semplici testi narrativi e descrittivi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).

Perché?

Legato al percorso di apprendimento della letto-scrittura e all'avvio del lavoro sulla testualità
Coerente con il percorso svolto (scrittura spontanea fin dall'avvio della classe prima)
Stimolante per i bambini perché li porta a lavorare su un aspetto inedito della scrittura (il livello della testualità attraverso la scrittura di brevi testi narrativi)

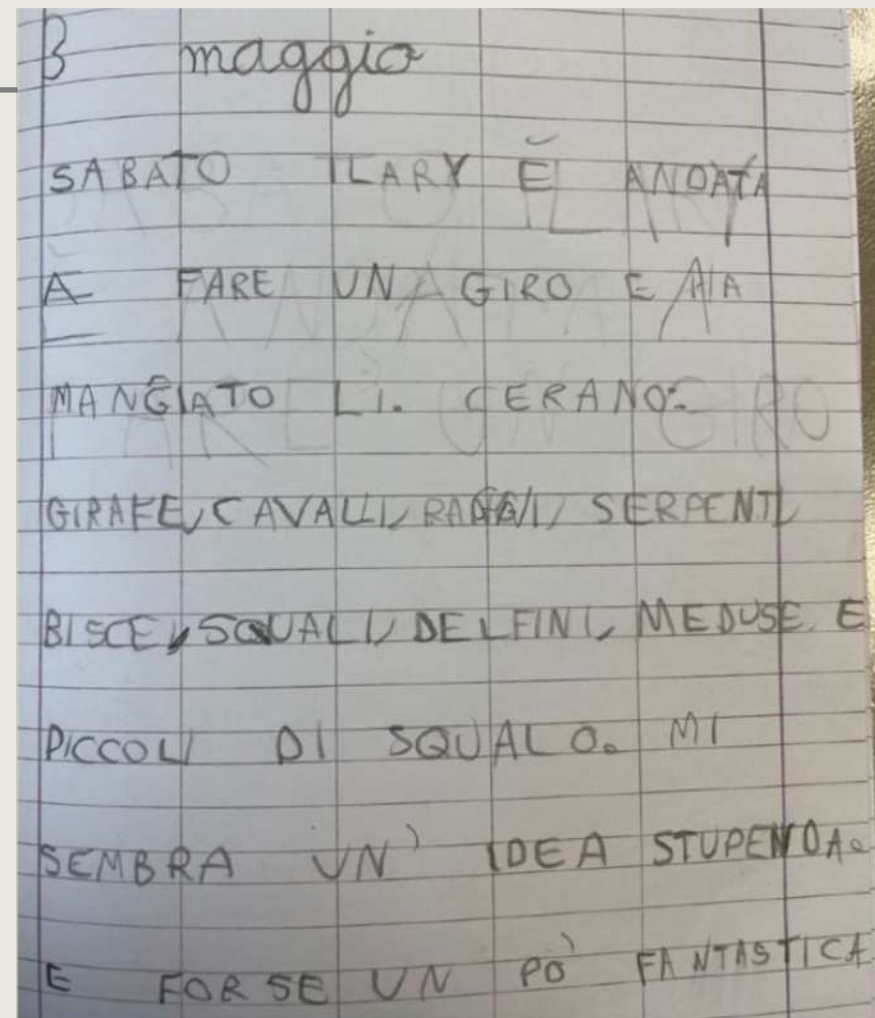
Proprio perché in classe prima, non si è posta l'attenzione sulla correttezza ortografica degli elaborati.

PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE – ITALIANO

Scritture spontanee sul diario di bordo (con traccia) - Elena

In alcune occasioni è l'insegnante a fornire una traccia da seguire per scrivere sul proprio diario di bordo. In questo caso ad esempio:

Riporta sul tuo diario di bordo uno dei racconti dei tuoi compagni che hai ascoltato durante il cerchio.



PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE – ITALIANO

Scritture spontanee sul diario di bordo (senza traccia) - Elena

1_ Si chiede di scrivere in modo spontaneo uno dei racconti dei tuoi compagni che hai ascoltato durante il cerchio.

Si chiede di scrivere un racconto che hanno ascoltato e su cui hanno già parlato.

Viene data una traccia quindi è un primo grado di apertura verso la situazione non nota.

Chiedo di reperire risorse solo rispetto al lessico e al modo di esprimere la storia ma in realtà il racconto è quello e va seguito un certo canovaccio.

Noi vediamo che abbiamo livelli diversi da un bambino all'altro.

Elena con una traccia è in grado di scrivere una storia per cui posso dire che l'obiettivo è raggiunto in una situazione leggermente nota, con risorse date dall'insegnante e con un basso grado di autonomia richiesta. Rispetto a quel compito Elena è stata completamente autonoma.

PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE – ITALIANO

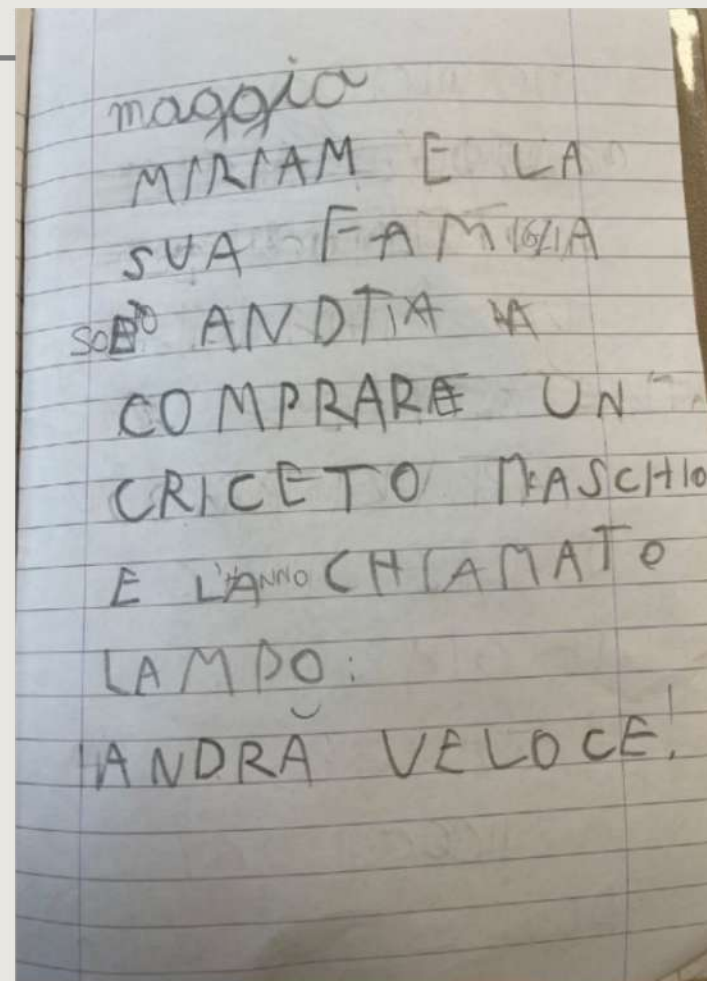
Scritture spontanee sul diario di bordo (con traccia) - Francesco

In alcune occasioni è l'insegnante a fornire una traccia da seguire per scrivere sul proprio diario di bordo. In questo caso ad esempio:

Riporta sul tuo diario di bordo uno dei racconti dei tuoi compagni che hai ascoltato durante il cerchio.

Francesco non riesce del tutto a riscrivere la storia, avrebbe bisogno dell'aiuto dell'insegnante.

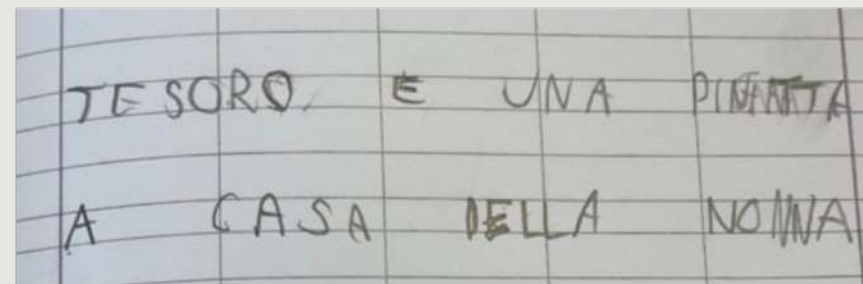
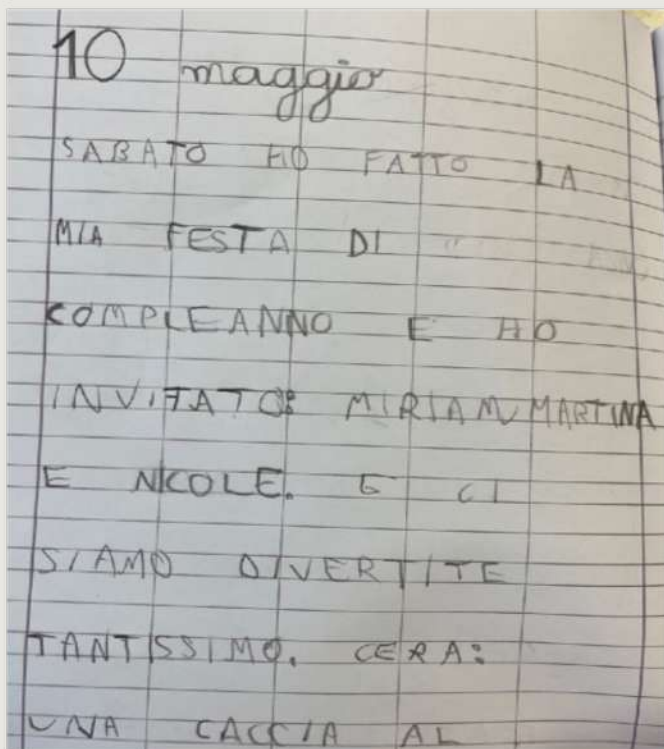
Gradualmente poi si passa alle scritture spontanee senza traccia.



PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE – ITALIANO

Scritture spontanee sul diario di bordo (senza traccia) - Elena

Gli alunni, dal primo giorno di scuola, hanno avuto a disposizione un quadernino in cui poter scrivere liberamente loro testi o disegni.



Hanno la situazione non nota completamente aperta, non l'hanno mai fatto.

Ogni volta scrivo un evento o un'emozione differente quindi c'è un gradino maggiore di apertura e quindi un avvicinarsi alla situazione non nota.

Di nuovo si vede che i livelli dei bambini sono molto differenti.

PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE – ITALIANO

Scritture spontanee sul diario di bordo (senza traccia) - Francesco

10 maggio
DOMENICA
E' VENUTO
UN MIO AMICO
CHE SI CHIAMA
LORI E ABBIAMO
SISTEMATO
IL GIARDINO
NASENZA IL MIO
AMICO LORI
POI E' ARRIVATO

E AVIAMO GIOCATO
POI AVIAMO MANGIATO
MANGIATO LA
GRIGLIATA E IL
GELATO POI AVIAMO
GIOCATO CON IL
MIO ELICOTTERO
CHE E' ANDATO SUL
TETTO POI E'
ANDATO SULL TETTO
DE LA LEMBA
POI E' ANDATO NELLA
ERBA LORI E' ANDATO VIA
E STAVO LA VASO VIA
LA MACHINA DI MIA

ZIA E UN
DRONE MIA
SPIATO
NON ERA
DIVERTEnte
ERA
MIO CUGINO
GIACOMO
POI HO RACCOLTO
UNA ROSA PER
MIA MAMMA
CHE ERA LA
FESTA DE LA
MAMME

EHO MANGIATO
TROPPI
PASTICCINI
DI MIA
NONNA
SONO
TROPPO
BUONI

PASSARE GRADUALMENTE DA SITUAZIONI NOTE A SITUAZIONI NON NOTE – ITALIANO

Scritture spontanee sul diario di bordo (senza traccia) - Francesco

Lettura dei documenti da destra a sinistra, dal più antico a quello più recente. Il livello è molto diverso rispetto ad Elena ma si vede una progressione, come autonomamente riesce a scrivere un testo senza traccia che per lui è più sostenibile di quello con traccia.

I compiti noti e non noti facilitano oppure mettono in difficoltà bambini diversi in modo diverso.

Le prossime sono storie in cui i bambini devono inventare il finale, quindi rispetto a quelle precedenti.

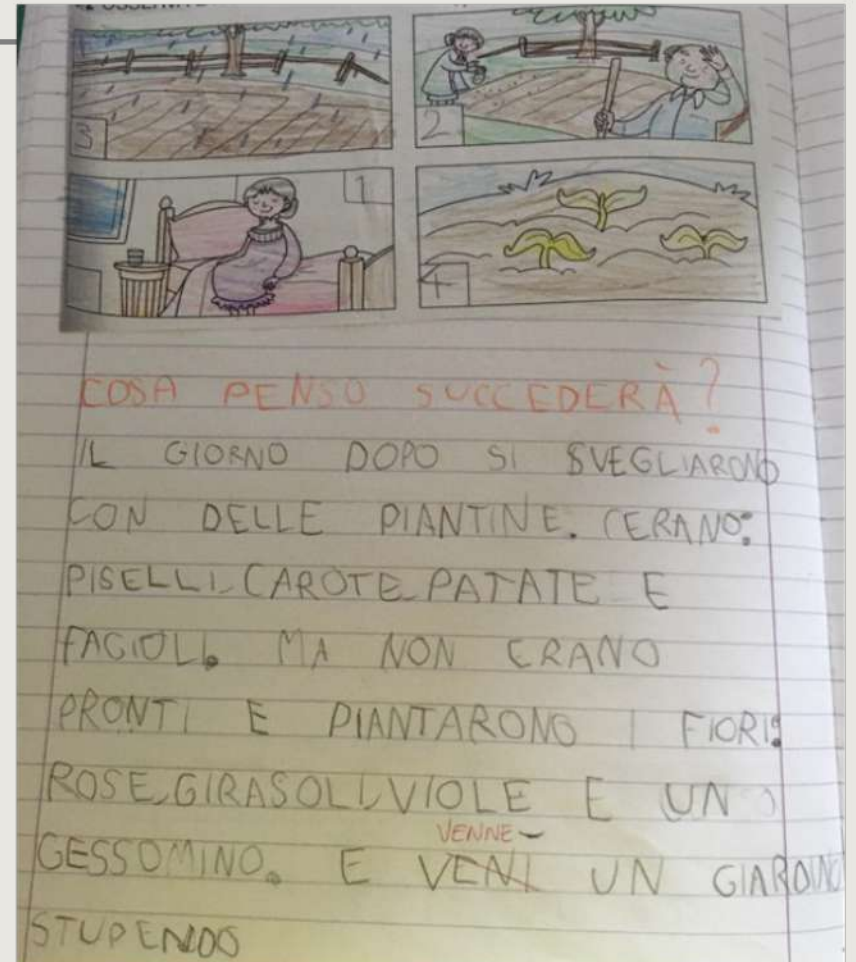
Ho delle immagini che mi dicono com'è la prima parte della storia e devo inventare il finale.

Qui la traccia non è intera ma richiede una grande immaginazione.

Francesco si muove molto bene quando deve immaginare inventare o descrivere le immagini.

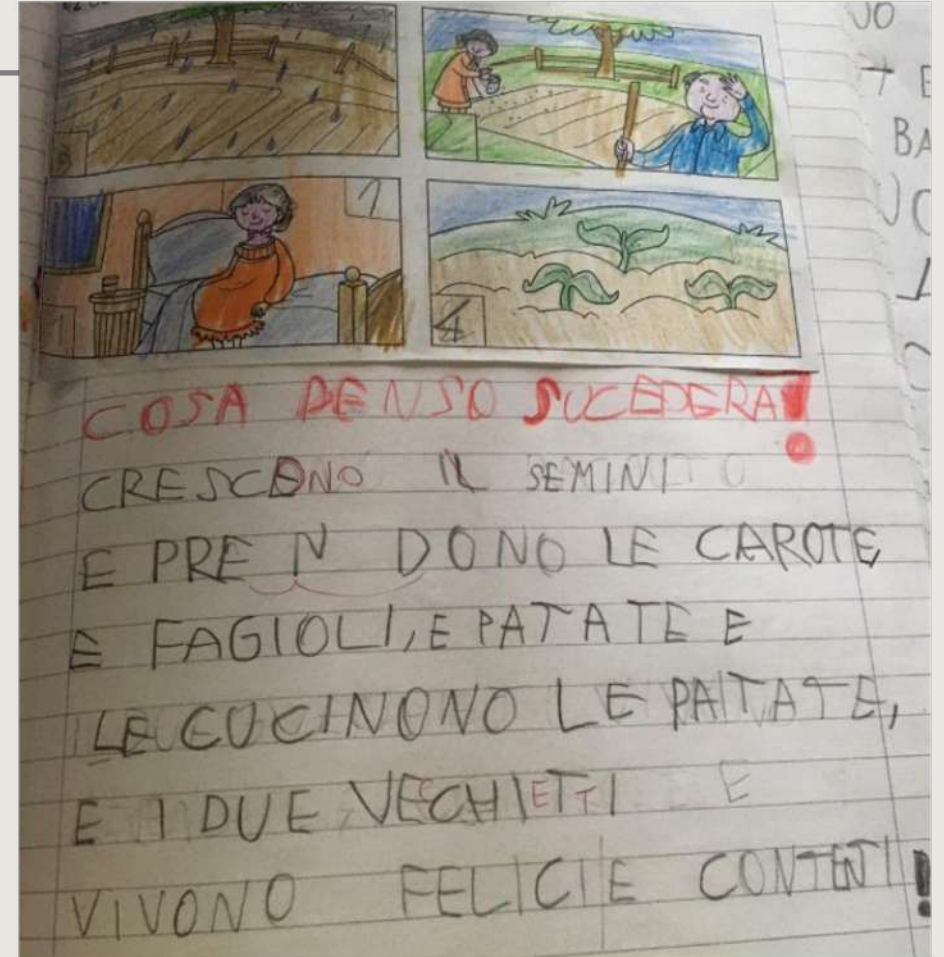
INVENTO IL FINALE DI UNA STORIA - Elena

Dopo aver riordinato le immagini riferite a una storia ascoltata in classe, è stato richiesto a ciascuno di inventare e scrivere un possibile finale.



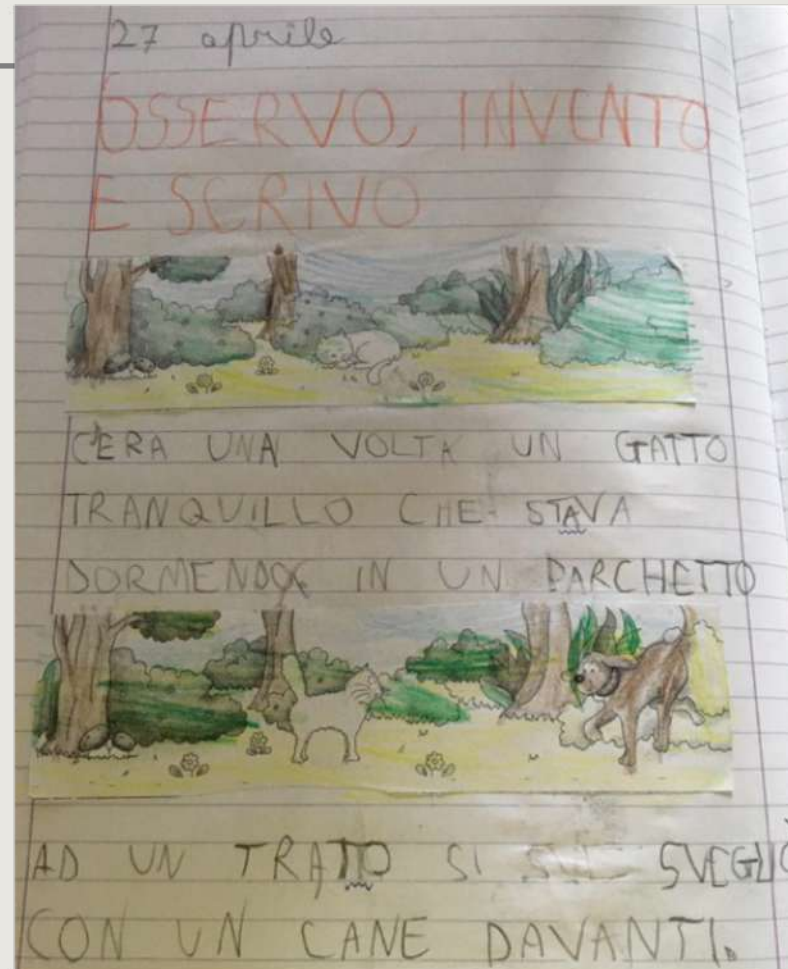
INVENTO IL FINALE DI UNA STORIA - Francesco

Dopo aver riordinato le immagini riferite a una storia ascoltata in classe, è stato richiesto a ciascuno di inventare e scrivere un possibile finale.



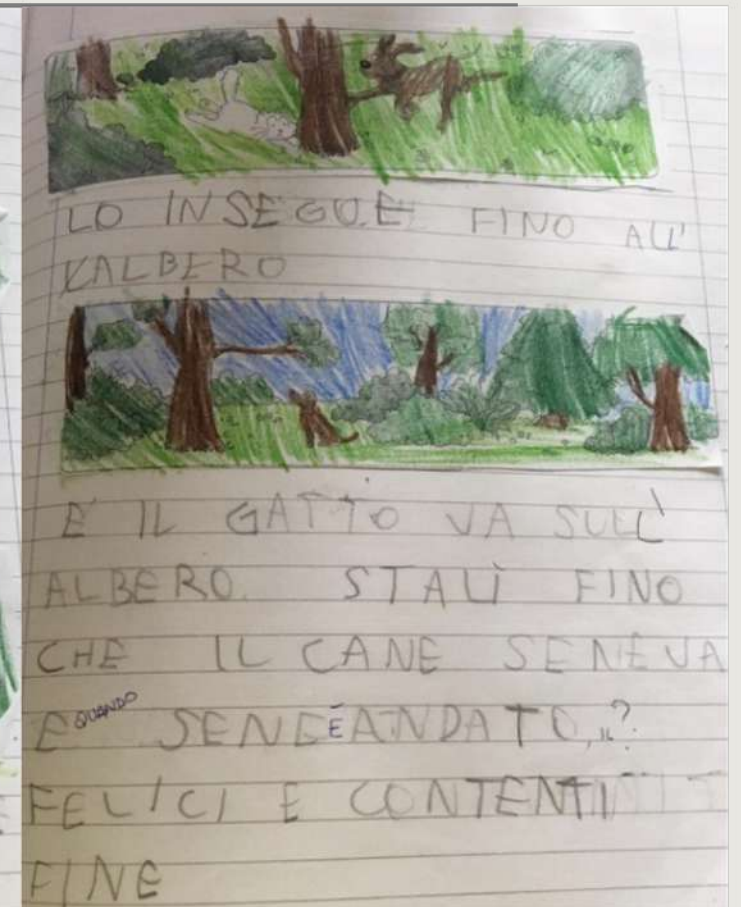
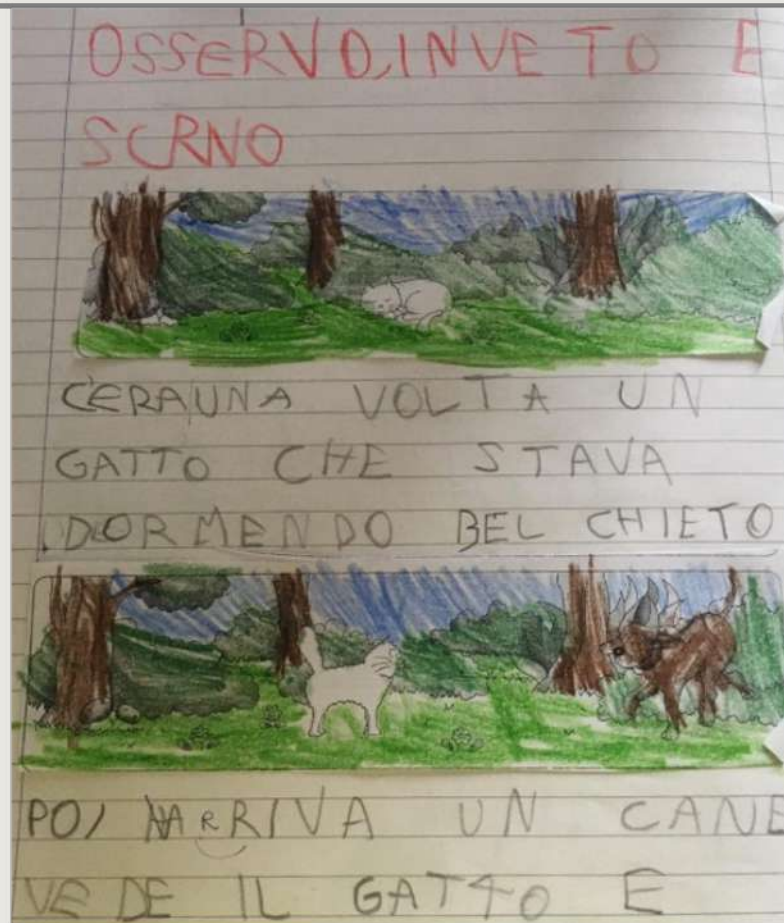
OSSERVO LE IMMAGINI E INVENTO UNA BREVE STORIA - Elena

Ciascun alunno ha inventato una breve storia a partire dalle quattro immagini fornite dall'insegnante che avrebbero dovuto costituire le quattro sequenze del racconto.



OSSERVO LE IMMAGINI E INVENTO UNA BREVE STORIA - Francesco

Ciascun alunno ha inventato una breve storia a partire dalle quattro immagini fornite dall'insegnante che avrebbero dovuto costituire le quattro sequenze del racconto.




INVENTO UNA STORIA MATEMATICA - Elena

11 maggio

INVENTO UNA STORIA MATEMATICA

OSSERVA QUESTO DISEGNO E PROVA A INVENTARE UNA STORIA MATEMATICA CHE NASCONDA UN'OPERAZIONE, SCRIVI L'ADDIZIONE O LA SOTTRAZIONE E SCRIVI LA TUA STORIA: VEDIAMO SE, ASCOLTANDO IL TUO RACCONTO, I TUOI COMPAGNI RIUSCIRANNO A SCOPRIRE L'OPERAZIONE NASCOSTA!



CERA UNA VOLTA UNA SCUOLA ELEMENTARE. STAVA PER INIZIARE LA LEZIONE DI MATEMATICA.

- ALUMNI - DISSE LA MAESTRA
- FATE QUESTE OPERAZIONI!:

$$4+6 = 9-4 = 6+3 = 4-3 =$$
$$14+6 = 8+3 =$$

1. DA DOVE SEI PARTITO PER INVENTARE LA TUA STORIA?
2. COSA HAI FATTO PER INVENTARE LA TUA STORIA?
3. QUALI DIFFICOLTÀ HAI AVUTO IN QUESTA ATTIVITÀ?

1 DA UN'IMMAGINE.

2 L'HO SCRITTO SU UN FOGLIO DI BROTTA E HO GUARDATO UN'IMMAGINE

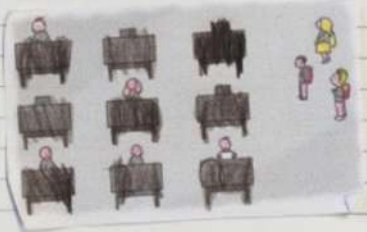
3 NON HO AVUTO DIFFICOLTÀ

INVENTO UNA STORIA MATEMATICA - Francesco

11 maggio

INVENTO UNA STORIA MATEMATICA

OSSERVA QUESTO DISEGNO E PROVA A INVENTARE
UNA STORIA MATEMATICA CHE NASCONDA
UN'OPERAZIONE, SCRIVI L'ADDIZIONE O LA
SOTTRAZIONE E SCRIVI LA TUA STORIA: VEDIAMO SE,
ASCOLTANDO IL TUO RACCONTO, I TUOI COMPAGNI
RIUSCIRANNO A SCOPRIRE L'OPERAZIONE NASCOSTA!



CERA UNA VOLTA
BAMBINO ALBANCO
E ARRIVANO UN BAMBINO
E 2 BAMBINE E I BAMBINI
CONTA E MANCA

QUALCUNO

$5 + 3 = 8$ MANCA QUALCUNO
 $5 + 4 = 9$

1. DA DOVE SEI PARTITO PER INVENTARE LA TUA STORIA? CERA UNA
2. COSA HAI FATTO PER INVENTARE LA TUA STORIA?
3. QUALI DIFFICOLTÀ HAI AVUTO IN QUESTA ATTIVITÀ?

1) HO GUARDATO LA
IMMAGINE

2) HO FATTO IM BRUTA

3) 2 DIFFICOLTÀ: MANCA
E ARRIVANO CIOE SCRIVERE
LE PAROLE

IL COMPITO AUTENTICO

Le situazioni note tendenzialmente non sono autentiche, le situazioni non note sono tutte autentiche? Non è detto.

Un compito autentico nella sua definizione è un compito che i bambini svolgono ed ha un prodotto e una finalità spendibile in concreto, che porta a qualcosa, che è utilizzabile nella realtà. Richiedono tempi lunghi, diverse discipline, diversi materiali, diverse fasi.

La situazione non nota però non ho bisogno di tutto questo tempo.

Ogni giorno possiamo avvicinare l'autenticità a seconda del senso di quell'attività.

IL COMPITO AUTENTICO

Il senso viene dato quando i bambini capiscono l'utilità e la spendibilità ma anche quando si collega al loro mondo esperienziale e ai loro saperi formali o ingenui.

Può avere senso anche dal punto di vista simbolico affettivo. Spesso l'uso della metafora non è reale concreto però aiuta i bambini a dare significato a qualche cosa di cui stanno parlando. Quello che è importante è partire da qualcosa che ha senso individualmente ma li aiutiamo via via a costruire il senso universale, sociale o scientifico, riconosciuto dal gruppo di appartenenza rispetto a quello che stiamo proponendo.

IL COMPITO AUTENTICO

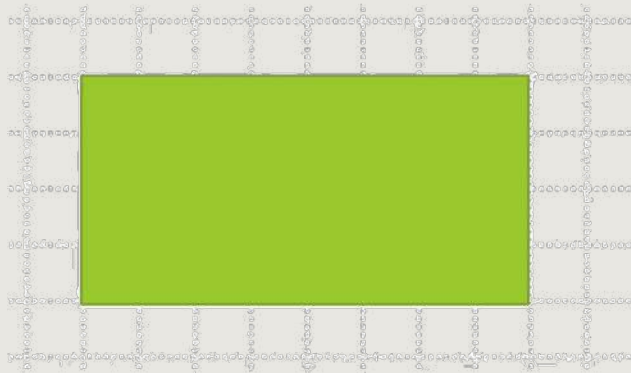
I compiti che mirano a contesti di realtà sono sempre e tutti autentici? Ciò che riguarda la realtà non è detto che sia necessariamente autentico (es. delle uova).

I compiti che non mirano a contesti di realtà possono essere autentici?

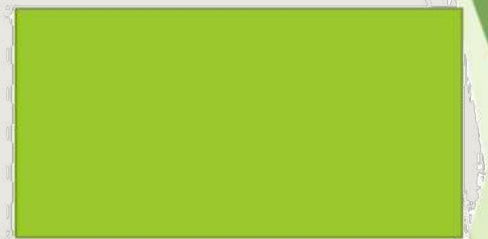
Immedesimarsi in un'ape regina non è un compito di realtà, un compito autentico sì perché richiede al bambino di immaginarsi in una situazione che dal punto di vista simbolico affettivo ha senso per il bambino.

SITUAZIONI NOTE - MATEMATICA

Quanto misura il perimetro del rettangolo?



4 m



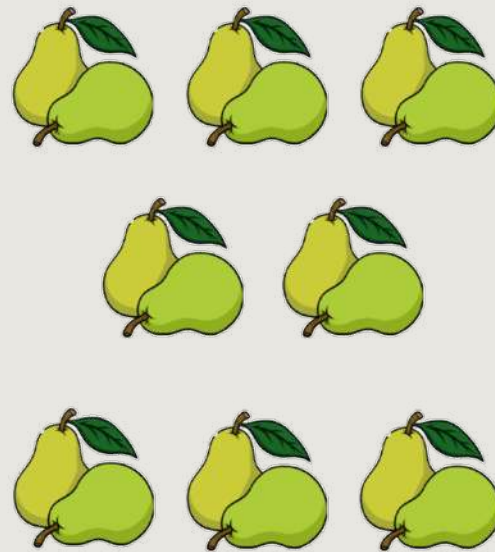
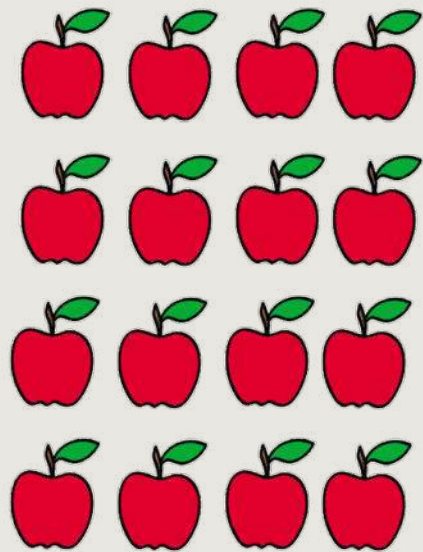
8 m

Completa la tabella.

Rettangolo lato A	Rettangolo lato B	Perimetro
5	3
8	9
2	6

SITUAZIONI NOTE - MATEMATICA

CONTA I FRUTTI E SCRIVI IL NUMERO.



**SITUAZIONE
NOTA**

CLASSE PRIMA

Ricorsiva, strutturata

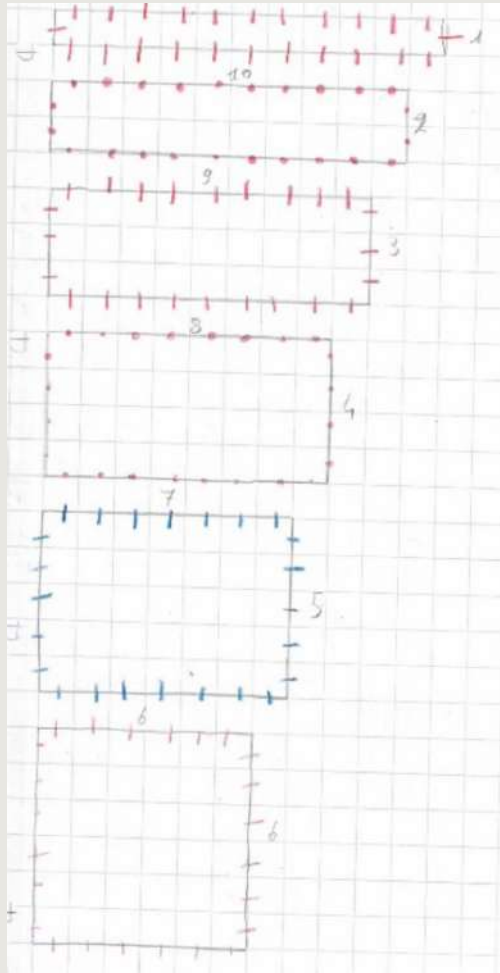
SPINGERE VERSO SITUAZIONI NON NOTE - **MATEMATICA**

Disegna «tutti» i rettangoli che trovi
con il perimetro di 24 centimetri.

CHE COSA CI ASPETTIAMO?

- Non è una richiesta «esecutiva» (devo attivare procedure inverse).
- Ci sono **diverse soluzioni**, anche a meno di rotazioni; c'è la possibilità di esplorare.
- Non è necessario avere affrontato le misure decimali; è sufficiente aver «decodificato» ed esplorato il significato di **perimetro**.
- Il **quadrato** di lato 6 cm è una soluzione? (ottima occasione per lanciare una discussione collettiva e sistematizzare...perché è anche una soluzione corretta).

SPINGERE VERSO SITUAZIONI NON NOTE - MATEMATICA



Alunna classe terza

Io ho trovato 5 rettangoli e un quadrato, però secondo me anche il quadrato va bene perché ha sempre 24 centimetri.

Per trovarli ho disegnato un rettangolo con un centimetro di lunghezza e 11 centimetri di larghezza, poi ho fatto 2 centimetri di lunghezza e 10 centimetri di larghezza, poi 3 e 9, poi 4 e 8, poi 5 e 7 e alla fine ho fatto 6 e 6, secondo me di rettangoli con 24 centimetri ce ne sono 5 e un quad

STRATEGIE PER CONTARE - MATEMATICA

Discussioni

Insegnante: cosa contate? Cosa vuole dire contare?

Matteo: per contare devi dire i numeri.

Insegnante: sette, ventinove, tredici...sto contando?

Cloe: ma no! Così non stai contando. Per contare bene non devi dire numeri a caso, devi pensare a quali sono le cose che vuoi contare. Dico i numeri, uno, due, tre... tutti in fila. Mi fermo quando finiscono le cose. Se ho quattro cose conto fino a quattro, perché quattro è il numero delle cose che ho io.

Kevin: puoi contare tutte le cose che vuoi, le gomme, o le matite, o i pennarelli...

Antonio: ci servono le cose da contare, ma anche i numeri. I numeri per contare le cose.



Osservazioni in
situazioni di
routine

STRATEGIE PER CONTARE - MATEMATICA

STRATEGIE PER CONTARE - MATEMATICA

Diario di bordo Giovanni si rivolge all'insegnante

G: possiamo anche fare con il meno?

Ins: cosa intendi?

G: per esempio io prendo tanti tappi 12,13 o anche 20 tappi e poi ne tolgo un po' per arrivare a dieci. Così cambiamo un po' altrimenti è sempre più, tutto più.

Ins: molto interessante! Certo che lo puoi fare.

G: siiiii, ora lo dico al mio gruppo. Anche agli altri gruppi? Ins: certo, ora lo diciamo a tutti i gruppi. Hai avuto un'ottima idea! Complimenti!



STRATEGIE PER CONTARE - MATEMATICA

DOCUMENTARE IL PENSIERO METACOGNITIVO

Discussione in piccolo gruppo

Gruppo di Filippo, Alice, Daniele, Gregorio e Maddalena

I: come state lavorando?

F: creiamo delle torri con dieci pezzi e poi li spezziamo

I: puoi spiegarmi meglio? Cosa intendi per “spezziamo”?

A: allora ti faccio vedere io, ognuno ha una torre e poi dice una sua idea. I: cioè?

A: prendo la torre e posso spezzarla così $2 + 2 + 1 + 2 + 2 + 1$.

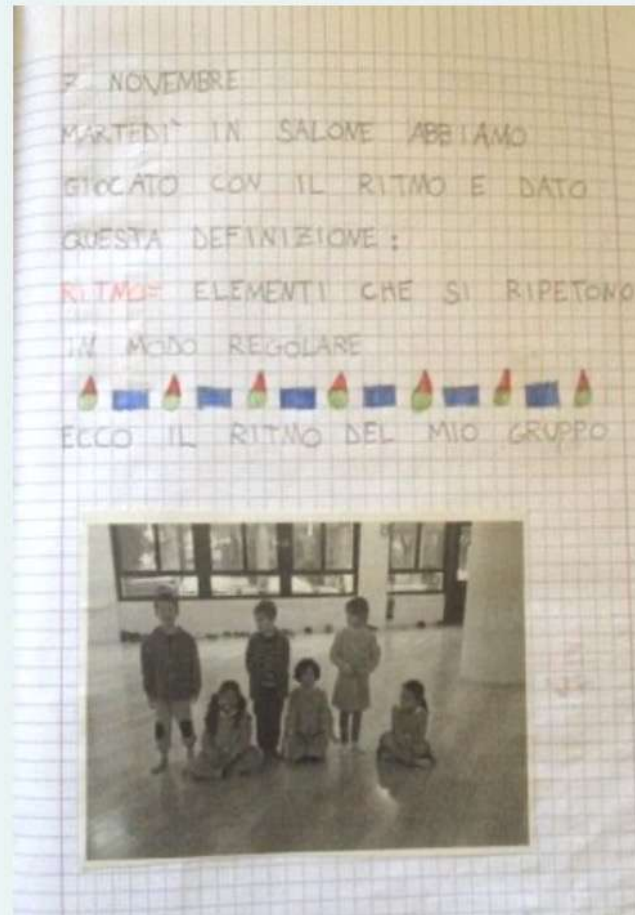
(mostra concretamente con i lego)

G: io invece ho un'altra idea e posso dire 5 e 5, cioè $5+5$ fa 10. E' diverso da quello di A. però comunque giusto.

M: poi li scriviamo tutti sul foglio che ci hai dato.

I: grazie, ora ho capito!





STRATEGIE PER CONTARE - MATEMATICA

STRATEGIE PER CONTARE - MATEMATICA

Su fogli separati



Quale "consegna"?

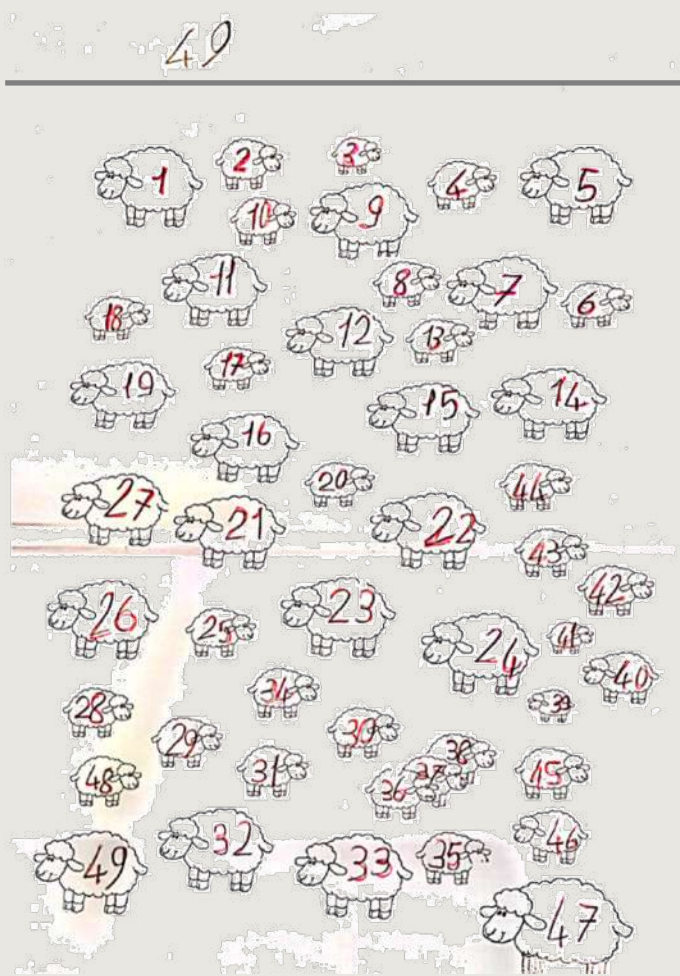
C'è un sasso per ogni pecora?



**SITUAZIONE
NON NOTA**

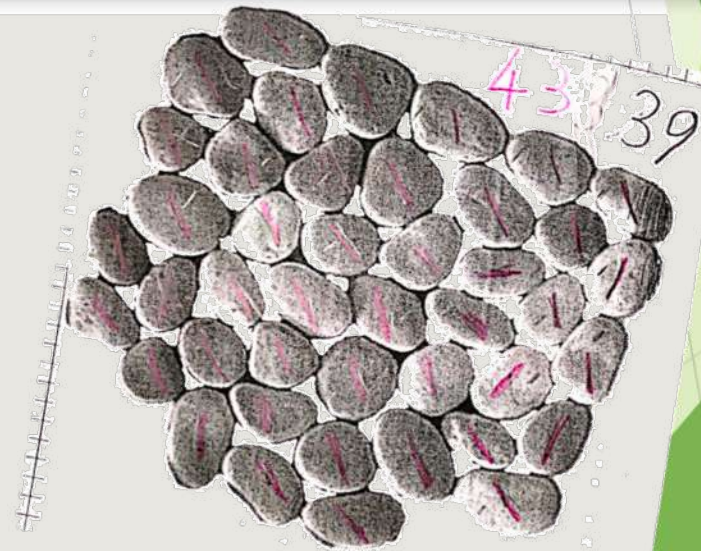
CLASSE I

STRATEGIE PER CONTARE - MATEMATICA

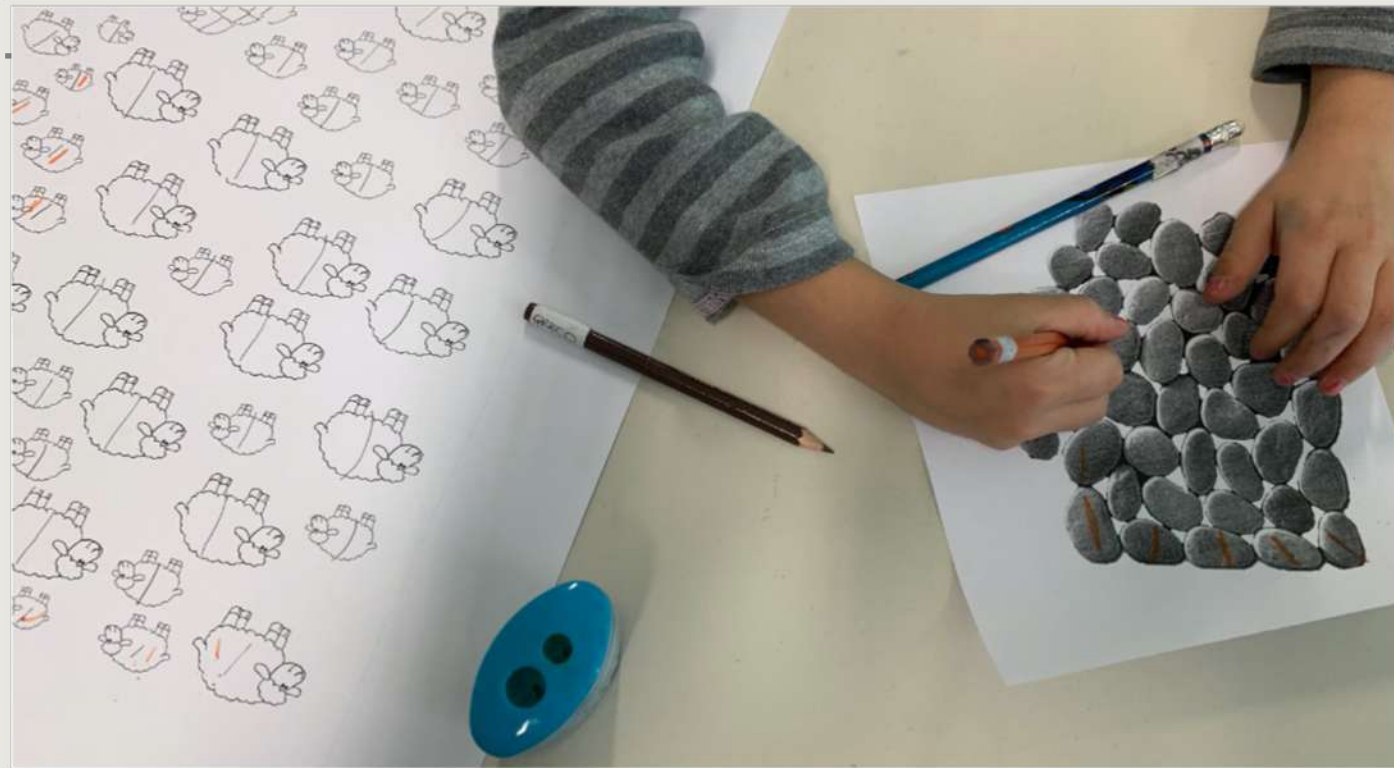


STRATEGIA A

PERCE I SASSI SONO 39 ^{VIOLA}
LE PECORE SONO 49 E INVECE
QUARANTA NOVE E PIU' 49 PERCE
TRENTA NOVE GRANDE DI



STRATEGIE PER CONTARE - MATEMATICA



STRATEGIA B

NON «CONTA», **mette in relazione** una pecora e un sasso e ARGOMENTA:

«NO, PERCHÉ I SASSI ERANO GIÀ FINITI E LE PECORE ERANO DI PIÙ; SONO SEI LE PECORE CHE SONO RIMASTE SENZA SASSO» (Classe prima, Gennaio 2020)

FONTI

I contenuti della documentazione sono il frutto delle lezioni con i formatori ministeriali, appunti condivisi in laboratorio con i formatori e i colleghi, slide e testi di studio.

Formatori

- Ins. Sonia Sorgato, Università degli Studi Milano Bicocca
- Ins. Ketty Savioli, IC Chieri III (TO)
- Prof.ssa Elisabetta Nigris, Università degli Studi Milano Bicocca
- Dott.ssa Gabriella Agrusti, LUMSA Università
- Dott.ssa Franca Da Re, dirigente tecnico MIUR USR Veneto
- Dott.ssa Milena Piscozzo, dirigente tecnico MIUR USR Lombardia
- Dott.ssa Laura Parigi, INDIRE
- Prof. ssa Renata Viganò, Università Cattolica del Sacro Cuore/INVALSI

BIBLIOGRAFIA

- Balconi, B. (2020), *Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa*, Carocci, Roma.
- Bonaccini S. (2018), *Dare valore alle competenze*, Edizioni Junior, Reggio Emilia.
- Gruppo Valutazione MCE (2020), *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione*, RicercAzione MCE.
- Hadji, C. (2017), *La valutazione delle azioni educative*. La Scuola, 2017.
- Nigris E., Agrusti G, *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano 2021
- Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019), *Dalla progettazione alla valutazione didattica*, Pearson, Milano.
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (2004), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- Trincherò, R., (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli
- Stefano Stefanel, Milena Piscozzo, Elisabetta Nigris (2022). *La valutazione nella scuola primaria*, Obiettivi, curricoli, scelte, UTET Università