

VALUTARE E CERTIFICARE NELLA SCUOLA

APPRENDIMENTI, COMPORTAMENTO, COMPETENZE

Carlo Petracca (Ed.Lisciani, 2015)

1. CULTURA DELLA VALUTAZIONE

La valutazione ha una notevole importanza nel processo formativo in quanto può agevolare o danneggiare il percorso di crescita dell'alunno. L'uso corretto della pratica e degli strumenti valutativi, la consapevolezza della funzione e dell'oggetto della valutazione sono aspetti nodali che, correlati e coerenti, costituiscono la "cultura della valutazione".

Il concetto di valutazione ha avuto storicamente una sua evoluzione:

- primo momento anni '68/'69 (concetto tradizionale)
- secondo momento anni '70 con legge 517/77 e con la decorrenza scolastica
- ultimo momento che si affaccia negli ultimi decenni.

Primo momento- Concetto tradizionale- VALUTAZIONE SOMMATIVA-

a valutazione consiste nell'accertamento della quantità delle conoscenze/contenuti posseduti dall'alunno. Valutare significa misurare il quantum di sapere e quindi si focalizza sul prodotto (e non sul processo di apprendimento). Nella scuola che trasmette conoscenze all'alunno che ha il compito di acquisirle, l'insegnante misura attraverso i voti (da 1 a 10 sono i termini numerici della misurazione trascritti nella pagella o nelle schede successive).

Questo concetto tradizionale della valutazione determina:

la valutazione del prodotto, la misurazione e la selezione dei possessori del sapere, elementi che costituiscono la valutazione sommativa che ancora viene praticata soprattutto nelle scuole superiori, nelle prove oggettive, nelle prove INVALSI....

Secondo momento- VALUTAZIONE FORMATIVA-

Negli anni '70 la scuola (non considerata più elitari, ma egualitaria) tende ad assicurare uguaglianza delle opportunità. Si assiste ad una vera dottrina del cambiamento e innovazione pedagogica con le scuole aperte, il team teaching, metodologie della ricerca e lavoro di gruppo.

La valutazione :

A) diventa (IN)FORMATIVA: non ci si può basare riduttivamente solo sull'accertamento delle conoscenze possedute dall'alunno, non solo sulla misurazione del sapere e della selezione di possessori del sapere; essa deve considerare la "formazione" della persona, quindi deve essere "formativa".

B) assume carattere ORIENTATIVO (non selettivo) cioè deve servire al docente per orientare l'alunno sulla via giusta, per guidare l'alunno a conoscersi, riconoscere le proprie capacità e i propri limiti, a conquistarsi un'identità.

C) da operazione finale diventa operazione iniziale e continua, cioè si valuta:

- l'alunno all'ingresso, accertando le sue condizioni

- si valutano e si selezionano gli obiettivi, i percorsi in itinere, si modula l'intervento didattico e tutta l'azione d'insegnamento – apprendimento.

La valutazione è continua e si lega alla programmazione.

D) non va ad accertare la qualità del prodotto, ma va a verificare la bontà e l'adeguatezza del percorso proposto dall'insegnante e seguito dall'alunno.

La valutazione comporta quindi l'auto-valutazione del lavoro svolto dall'insegnante.

E) diventa collegiale. (niente di più nuoce al processo educativo dell'individualismo del singolo docente). In conclusione la valutazione si concentra sul processo di insegnamento-apprendimento (non sul prodotto), raccoglie le informazioni attraverso le osservazioni sistematiche e le prove di verifica, modula e regola gli interventi e le strategie per correggere e migliorare il cammino. La valutazione perciò diventa formativa e informativa. Ciò comporta l'individuazione dell'intervento educativo- didattico perché il percorso dell'alunno si differenzia a seconda delle potenzialità, dei ritmi e delle esigenze di ciascuno. (FUNZIONE EGALITARIA DELLA SCUOLA).

Le verifiche che si effettuano durante il percorso non hanno la funzione di misurare, ma di informare; è evidente però che una volta sviluppato tutto il percorso, cioè al termine di una unità di apprendimento, si effettuano le prove di valutazione sul prodotto finale con funzione misurativa. È in questo momento che la valutazione diventa sommativa:

Verifiche in itinere -----→ forniscono informazioni
Prove di valutazione
finale sui prodotti -----→ forniscono misurazioni

Terzo momento- PARADIGMA DELL'INTERPRETAZIONE-VALUTAZIONE NARRATIVA-(concezione recente)

Per compiere un percorso di apprendimento, l'alunno elabora un processo cognitivo che ,a posteriori, rappresenta una storia cognitiva, un'autobiografia cognitiva che può rimanere sfumata e implicita se non viene raccontata, elaborata e interpretata. La pratica autobiografica interroga il soggetto sulla sua identità; narrare se stessi è un modo di ricostruirsi, di farsi carico di sé e di essere consapevoli e, quindi, è un modo di formarsi. In sostanza la narrazione costruisce il sé in un processo continuo. Si parla di VALUTAZIONE NARRATIVA. Gli apprendimenti conseguiti non sono una realtà da giudicare (valutazione sommativa) e nemmeno da spiegare (valutazione formativa), ma sono una realtà da comprendere e interpretare attraverso le storie cognitive. Quando l'insegnante valuta il prodotto finale ignora tutto il processo logico ed emotivo compiuto dall'alunno; quando osserva il processo attraverso le osservazioni sistematiche e raccoglie informazioni coglie solo alcune manifestazioni, cioè le più visibili. Non si coglie il mondo interiore che è "assai incidente sul piano del processo educativo e molto poco visibile e osservabile dall'esterno" (M. Pellerey, le competenze individuali e il portfolio, 2004")

L'alunno deve tornare a riflettere sul suo processo di apprendimento secondo un ordine logico (quali sequenze ha compiuto) e affettivo (i sentimenti provati). Narrazione e riflessione sviluppano la metacognizione e questa accende la motivazione ad apprendere che, a sua volta, stimola migliori risultati nell'apprendimento.

Tra questi tracciati quale approccio prediligere? Valutazione Misurativa, Formativa o Interpretativa?

Tutti gli approcci hanno dei punti di forza e di criticità; è necessaria una integrazione per favorire una reciproca complementarietà. *"Sbaglia, dunque l'insegnante che, per un'attenzione spiccata al soggetto e alle sue dinamiche esistenziali, rifiuta il percorso alle prove standardizzate e si rifugia negli approcci qualitativi, ritenendo di rispettare maggiormente l'alunno in quanto capace di cogliere anche quegli aspetti non visibili con le prove oggettive. Sbaglia l'insegnante che, nella ricerca di oggettività, forse anche per tranquillizzare la propria coscienza, oppure, per fare in modo che i propri alunni poi riescano bene nelle prove standardizzate nazionali (INVALSI) o internazionali (OCSE-PISA), si affida esclusivamente alle prove standardizzate".*

2. OGGETTO DELLA VALUTAZIONE

L'oggetto della valutazione non è l'alunno ma la prestazione dell'alunno in termini di apprendimento, comportamento e competenze. Bisognerebbe anche sui documenti ufficiali usare i termini "valutazione degli apprendimenti", "Valutazione del comportamento", "Valutazione e certificazione delle competenze" (e non valutazione degli alunni).

Partiamo da valutazione degli apprendimenti.

Quali sono gli apprendimenti da valutare?

Sono quelli previsti nelle Indicazioni Nazionali selezionati per la classe in cui si opera e sono riconducibili alle conoscenze (saperi) e alle abilità (saper fare).

Quando valutare?

Continuamente. Programmazione e valutazione non sono processi che si susseguono ordinatamente, ma sono intrecciati costantemente e continuamente. Procedono di pari passo in quanto la programmazione è il presupposto della valutazione e questa ha un effetto di ritorno sull'altra con modifiche e regolazioni.

3. FASI DELLA VALUTAZIONE

Come si procede nella valutazione?

VALUTAZIONE EPISTEMOLOGICA. l'insegnante è tenuto ad entrare nello statuto epistemologico delle discipline; l'insegnante deve valutare quali degli obiettivi (desunti dalle indicazioni nazionali) sono irrinunciabili per la disciplina che insegnano

VALUTAZIONE DIAGNOSTICA. Dopo aver deciso il punto di arrivo dell'azione didattica (valutazione epistemologica) è necessario fare una diagnosi iniziale della classe con prove di verifica iniziali e osservazioni dirette sugli alunni, sui comportamenti e sulle schede e valutazioni della classe precedente

VALUTAZIONE PROGETTUALE che è a) Valutazione Formativa ,b) Sommativa c) Complessiva. Fatta la diagnosi (come in campo medico) si propone una terapia cioè si costruisce un progetto formativo e didattico; si tratta di individuare le esperienze formative da proporre agli alunni, di costruire U.D.A., esplicitare attività e metodologie.

a) Valutazione Formativa: fatto il progetto inizia l'azione di insegnamento-apprendimento. Quindi bisognerà far ricorso alla valutazione formativa che è volta a fornire informazioni (non a giudicare o punire) nell'alunno utili a regolare e migliorare il processo di apprendimento e di formazione cioè :

- Valutazione orientativa
- Valutazione autovalutativa
- Valutazione formativa
- Valutazione regolativa
- Valutazione narrativa
- Valutazione metacognitiva

b) Valutazione Sommativa: non si può eludere la valutazione sommativa che è tesa ad accertare il livello dei risultati dell'apprendimento (conoscenze/abilità). Si riferisce alle prove e alle prestazioni.

c) Valutazione Complessiva: avviene alla fine dell'anno scolastico ed effettua un bilancio generale. Occorre tener presenti: prodotto scolastico (risultati ottenuti dall'alunno), prestazione del docente, inventario delle espressioni didattiche realizzate.

4. QUALI SONO GLI STRUMENTI DELLA VALUTAZIONE?

Sono le varie tipologie di accertamento cioè le prove e sono quattro.

A) Domanda chiusa Risposta chiusa	B) Domanda chiusa Risposta aperta	B) Domanda aperta Risposta chiusa	C) Domanda aperta Risposta aperta
Sono le prove oggettive strutturate	Sono semi strutturate: la domanda è uguale per tutti, ma la risposta è libera.	Semi strutturate: il docente argomenta e poi chiede all'alunno se è giusto o sbagliato/ vero o falso.	Non strutturate. Sono le prove soggettive.

A) PROVE OGGETTIVE STRUTTURATE (domanda chiusa e risposta chiusa) comprendono quattro tipologie:

1. A scelta obbligata: la domanda prevede due risposte: SI-NO/ VERO-FALSO. Accertano conoscenze e abilità, ma non le capacità logiche e critiche. Vanno integrate.
2. A scelta multipla: la domanda prevede più risposte da un minimo di 3 a 5/6. Accertano in maniera limitata anche un ragionamento e pensiero critico. Una delle domande fa da "distrattore", cioè ha una grande "attrattiva" e distrae lo studente e quindi ha un valore diagnostico: se gli alunni concentrano le loro risposte sul distrattore vuol dire che l'argomento non è stato ben trattato e richiede approfondimento.
3. Di corrispondenza: ci sono due elenchi (a destra e a sinistra del foglio) tra i quali bisogna operare delle corrispondenze. Di norma un elenco contiene più elementi dell'altro così da evitare che l'alunno stabilisca le ultime corrispondenze per esclusione. Queste prove richiedono maggiore riflessione e capacità critica e si usano soprattutto se si vuole accertare il possesso di un numero elevato di informazioni riferite a vari argomenti disciplinari.
4. Di Completamento: si presenta una frase o un brano con dei "vuoti" che dovranno essere completati. Anche qui occorre che il numero degli elementi da inserire sia più alto del numero dei "vuoti" per evitare che gli ultimi completamenti vengano fatti per esclusione. Richiede una certa riflessività e capacità critica.

B) PROVE SEMISTRUTTURATE:

1. A domande chiuse e risposta aperta. Queste prove riducono l'oggettività poiché il docente valuta la risposta secondo parametri che non sfuggono alla soggettività, però permettono di cogliere processi superiori di pensiero, metacognizione (pensare nel pensato) creatività e la divergenza nelle risposte.
2. A domanda aperta e a risposta chiusa. Di fronte a una frase o a una dimostrazione o argomentazione, l'alunno risponde si/no; giusto/sbagliato. Si usano soprattutto con alunni che hanno difficoltà (anche espositive).

C) PROVE SOGGETTIVE:

- colloquio orale, interrogazione orale, dialogo, dibattito, conversazione, discussione. Hanno il limite della relatività del giudizio che varia da docente a docente; permettono di indagare pensiero critico, logica, creatività, originalità.

Le informazioni necessarie per operare una valutazione vanno reperite attraverso ogni tipologia di prove (strutturate- semistrutturate- non strutturate).

VIZI DOCIMOLOGICI

Per le prove oggettive la valutazione è automatica con l'attribuzione dei punteggi da attribuire a ogni risposta esatta (e eventualmente penalizzazioni per quelle non date e/o sbagliate).

Per le prove soggettive la valutazione rischia di non essere oggettiva perché condizionata da tante variabili (soggettive) riferite a chi corregge la prova. Infatti il docente per valutare la prova soggettiva può cadere in “vizi docimologici” che producono effetti sulla valutazione inficiandola.

EFFETTO STEREOTIPIA: un alunno giudicato mediocre o ottimo, spesso si porta dietro lo stesso giudizio anche immeritadamente. Si tende cioè a riconfermare lo stesso giudizio.

EFFETTO DI CONTRASTO: tendenza a sopravvalutare le risposte più gradite al docente e a ignorare quelle che non corrispondono alla visione culturale o valoriale dell'insegnante.

EFFETTO ALONE: simile alla stereotipia; in questo caso il giudizio è influenzato dai giudizi precedenti riportati dallo stesso allievo.

EFFETTO PIGMALIONE: (EDIPICO DI PREDIZIONE) deriva dagli studi sulla “profezia che si autorealizza”: un alunno tende a riconfermare nei suoi comportamenti apprenditivi il giudizio espresso dal docente. Se il docente giudica diligente l'alunno, questi tenderà ad esserlo a costo di sacrifici. Queste tendenze si riscontrano anche negli insegnanti.

I “vizi docimologici” inficiano la valutazione e sono quasi inevitabili, ma conoscerli può aiutare a cercare di evitarli.

5. IL MOMENTO CRITICO VALUTATIVO

5.1. Parametri Di Riferimento

Una volta vagliate le informazioni raccolte con le prove e cercato di ridurre i vizi docimologici, si passa ad apprezzare la prestazione dell'alunno con una misura (scala numerica, letterale o aggettivale).

Quali parametri di riferimento si usano?

IL PARAMETRO IDIOGRAFICO viene adottato quando il giudizio di valore viene espresso sulla base del progresso compiuto dal singolo alunno; normalmente si utilizza quando l'alunno è un disabile o ha difficoltà nell'apprendimento, ma è rischioso applicarlo ai singoli alunni in quanto tiene basse le attese, non fa riferimento al gruppo degli alunni e risulta di difficile leggibilità esterna.

IL PARAMETRO NOMOTETICO si usa quando si vuole fare un confronto tra i risultati di ognuno con quelli del gruppo (cioè di un campione rappresentativo di alunni; es: la classe o le classi parallele di una scuola o di una provincia).

PARAMETRO DINAMICO si adotta quando si vuole fare un confronto fra il progresso individuale (parametro idiografico) e i progressi del gruppo (parametro nomotetico); quindi considera i progressi personali e li confronta con quelli del gruppo classe.

PARAMETRO CRITERIALE, questo modello risponde alle richieste (da più parti avanzate) di standard; lo standard viene fissato in astratto e in anticipo indipendentemente dalla situazione socio-ambientale e territoriale in cui si opera e dalla situazione dei soggetti a cui si rivolge. Ha una forte carica selettiva perché chi non ha raggiunto il modello prefissato (cioè la prestazione attesa) ha una valutazione sempre e comunque negativa. E' indicato per valutare prestazioni che accertino specializzazioni professionali, ma si adatta poco alla scuola, in particolare a quella dell'obbligo che mira alla massima inclusione.

PARAMETRO CRITERIALE RELATIVO. Gli insegnanti selezionano gli obiettivi e le competenze attese tra i traguardi di sviluppo delle competenze. Individuati obiettivi e traguardi irrinunciabili si effettua l'analisi della situazione di partenza, si rilevano i bisogni e le risorse, si elabora la programmazione di classe adattando le attese alla situazione reale (parametro criterio relativo).

Questo cammino include il concetto di “individualizzazione” che non coincide con la riduzione degli obiettivi a lungo termine, ma con l'ampliamento delle offerte e delle esperienze di apprendimento. Non ci sarà uno scollamento tra quanto programmato e quanto valutato. Avere come riferimento una soglia minima sia per gli apprendimenti che per le competenze è necessario ... *“anche se si decide di*

non far ripetere l'anno nella scuola primaria o addirittura nella secondaria di 1° grado, tuttavia sarà necessario definire da quale soglia un alunno ha bisogno di un aiuto particolare, o eventualmente può trarre vantaggio dalla modificazione dell'orientamento dei propri studi, se gli si offre tale possibilità" (V. de Landsheere).

Questo parametro però può essere integrato ,se necessario, con il parametro idiografico in modo da dare fiducia ad un allievo che, partendo da situazioni critiche, ha compiuto progressi pur non avendo raggiunto le attese programmate. L'integrazione deve avere il carattere della provvisorietà e si deve riferire ad un arco di tempo di passaggio, cosicché l'alunno possa raggiungere quel patrimonio culturale comune che gli consenta di vivere una piena cittadinanza.

Tutti i parametri citati hanno dei limiti e dei rischi. In che modo, allora, ci si deve comportare?

innanzitutto bisogna assumere la consapevolezza che la valutazione non può essere esatta, dogmatica, totalmente oggettiva. Può risultare oggettiva la determinazione del punteggio complessivo, ma non la valutazione espressa. In ogni modo, si ritiene che i docenti possano riferirsi al parametro criterio relativo. (C. Petracca)

5.2. Attribuzione di livello: le scale di riferimento

Scelto il parametro di riferimento o due parametri che si completano, è necessario esprimere un giudizio ricorrendo a scale numeriche, letterali o verbali. I voti (scala numerica) da 1 a 10 fanno parte della scala numerica più usata nel nostro paese; le scale letterali consistono nell'utilizzare le lettere dell'alfabeto su 5 livelli (normalmente) A,B,C,D,E.

Quelle verbali fanno ricorso ad aggettivi posti in successione graduale in modo da esprimere i livelli crescenti di apprendimento. Es: buono, distinto, ottimo....

L'oggettività del voto o di una scala è un'operazione soggettiva: è l'insegnante che interpreta i dati, attribuisce loro valore e formula il giudizio; è l'insegnante che sceglie la prova e il suo indice di difficoltà. La valutazione allora non si deve riferire solo al prodotto e apprezzarlo con voti, scale e/o giudizi, ma deve prendere in considerazione il processo di costruzione dell'apprendimento che compie l'alunno prima di arrivare al prodotto. È durante il processo di valutazione che si effettua la verifica, ma i due momenti non si identificano. La verifica non è la valutazione non ha un'assoluta funzione misurativa, ma osservativa e di monitoraggio del processo di apprendimento.

6. VALUTAZIONE DEL COMPORTAMENTO

Oltre a valutare apprendimenti e competenze, si valuta il comportamento e si entra in una dimensione affettiva, sociale, etica, religiosa, relazionale....

Dobbiamo prendere in considerazione due dimensioni: il comportamento sociale e quello di lavoro.

COMPORTAMENTO SOCIALE è l'insieme delle interazioni socio-affettive e socio-operative che l'alunno instaura con docenti e con i compagni. Per svilupparlo, osservarlo e valutarlo si prendono in considerazione:

1. **Funzioni Percettive Sociali** : fanno riferimento alla percezione di sé rispetto al gruppo. Conosce sé stesso, dà giudizi adeguati su sé e gli altri, usa pregiudizi nei riguardi di altri...
2. **Funzioni di Controllo Sociale**: si riferiscono alla modalità di controllo delle emozioni nelle relazioni sociali (reagisce bene agli insuccessi, è sensibile alle gratificazioni, è ansioso di fronte ad un compito, accetta le critiche).

3. **Funzioni di Integrazione Sociale:** si riferiscono alle condotte di sviluppo che l'alunno adotta nei confronti del gruppo (aiuta gli altri, collabora, presta il materiale scolastico, accetta il pensiero altrui, apprezza i successi altrui...).

Queste funzioni vanno stimulate, curate, sviluppate con adeguate azioni didattiche, quindi, osservate e valutate. Esempi pratici: per sviluppare le funzioni percettive sociali può essere utile ricorrere alla valutazione reciproca delle prestazioni degli alunni attraverso il confronto di questa, oppure si può ricorrere all'autovalutazione e poi al confronto con la valutazione dell'insegnante e dei compagni. Per sviluppare le funzioni di controllo ci si può riferire a tutte le strategie di Goleman per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva: conoscenza delle emozioni- controllo delle emozioni- riconoscimento delle emozioni altrui- gestione delle relazioni.

Per sviluppare le funzioni di integrazione sociale si possono attivare le modalità di apprendimento cooperativo, la Peer Education E Il Tutoring.

COMPORAMENTO DI LAVORO si riferisce a IMPEGNO/ATTENZIONE/ORGANIZZAZIONE (capacità di pianificare la propria attività) /RESPONSABILITÀ/SENSO CRITICO/TRANQUILLITÀ (capacità di controllare stati emozionali connessi allo svolgimento di una prova, un compito).

Questi aspetti/criteri vanno esplicitati e ognuno va considerato altrimenti si cade nel concetto di "condotta" tradizionale.

Si potrebbe elaborare un protocollo di sviluppo/osservazione e valutazione del comportamento nel quale vengono esplicitati i due tipi di comportamento e per ognuno le condotte relative ad ogni funzione. Ogni condotta poi va correlata con l'attribuzione di livelli con scala quali-quantitativa.

7. VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Le scuole del 1° e 2° ciclo sono chiamate, dalla legge n°169 del 30 ottobre 2008 e dal regolamento sulla valutazione a certificare le competenze. Dall'anno scolastico 2014/2015 le scuole del 1° ciclo sono state invitate a sperimentare un modello ministeriale.

Resta confusione normativa sulle modalità di certificazione: nella scuola primaria le competenze vanno descritte nella scuola di 1° grado descritte e accompagnate da un voto. Comunque la certificazione delle competenze è un adempimento ineludibile (naturalmente prima di valutarle e certificarle vanno promosse). Nella valutazione delle competenze dobbiamo precisare che non possono essere valutate in modo standardizzato, quindi con le prove che sono state descritte.

Per valutare le competenze (una volta promosse e sviluppate) bisogna fare ricorso alla VALUTAZIONE AUTENTICA O ALTERNATIVA. È la valutazione del dell'APPRENDIMENTO OLTRE: ognuno di noi quindi apprende, non apprende solo ciò che gli viene trasmesso ma assimila anche le intenzioni di colui che trasmette. Tutte le informazioni che riceviamo vanno ad interagire e ad interconnettersi con altre informazioni pregresse e assumono una conformazione personale diversa da quella di altri. Così si costruisce l'Apprendimento Oltre.

Bene l'Apprendimento Oltre si può valutare solo con prove non strutturate, contestualizzate, realistiche, autentiche.

"La Valutazione Autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni" (Wiggins, 1998).

Che cosa so fare, con che cosa so fare; ecco cosa si deve valutare.

Quali sono gli strumenti per valutare le competenze?

- A) COMPITI DI REALTÀ
- B) OSSERVAZIONI SISTEMATICHE
- C) AUTOBIOGRAFIE

A) I COMPITI DI REALTÀ:

le competenze vanno sviluppate (promosse), poi valutate e certificate. Ma quale è la tipologia di prove idonee ad accertare le competenze per poterle valutare? Innanzitutto i compiti di realtà che come indicato dal C.M. n°3 del 13 febbraio 2015 LINEE GUIDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL PRIMO CIRCOLO DI ISTRUZIONE, “si identificano nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambienti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica”.

complessità e novità del compito di realtà sono due caratteristiche fondamentali che determinano anche la qualità e il livello della competenza implicata.

L'alunno deve essere posto di fronte ad una situazione- problema complessa, in modo che le risposte non siano di immediata e facile individuazione.

Essa deve essere nuova e non deve entrare nel campo della restituzione di quanto è stato appreso (come avviene con le prove strutturate e non idonee per accertare gli apprendimenti).

La novità deve riguardare la tipologia, la struttura, ma soprattutto il percorso risolutivo.

Un compito di realtà deve essere reale e quindi deve necessariamente indicare il contesto, i tempi, i luoghi di realizzazione.

Il principio di realtà al quale i compiti di realtà si ispirano non vuol dire che ciò che viene richiesto debba necessariamente essere reale, ma può essere anche ipotizzato che accada realmente.

Il compito di realtà deve essere di natura disciplinare o trasversale?

Pellerey risponde che le competenze “*in base ai compiti per i quali sono richieste, possono essere più specificatamente legate ad una disciplina o materia di insegnamento, oppure avere carattere trasversale. In questo caso i compiti hanno caratteristiche comuni quanto a conoscenze, abilità e disposizioni interne che devono essere attivate*”.

È opportuno precisare, però, che visti che i compiti di realtà devono essere complessi, non si debbono ricondurre ad una semplice esercitazione, ma inseriti in una U.D.A. che occupi un spazio temporale e contenutistico considerevole.

Sebbene preferibile non programmare un C. di R. alla fine di ogni U.D.A. (in tal caso se ne svilupperebbero tre/quattro in tutto), ma più compiti intermedi e meno articolati che possono essere svolti in minor tempo, ma che conservano tutte le caratteristiche di queste tipologie di prove. L'importanza di procedere in tal modo si evidenzia anche nel concetto che i C. di R. non sono solo strumenti di valutazione, ma anche di sviluppo e promozione di competenze; più C. di R. si svolgono, più crescono le competenze.

Che cosa si utilizza per la risoluzione di una situazione-problema, conoscenze acquisite o da acquisire?

Certamente i C. di R. per essere pertinenti ed efficaci richiedono di utilizzare conoscenze già acquisite o pregresse: gli alunni assimilano conoscenze attraverso testi letti e discussi, interviste, questionari..., le selezionano per lo scopo, le organizzano, le integrano, le analizzano, le sintetizzano, le valutano ecc.

Ma è pur vero che nello sviluppo di un C. di R. l'alunno si impadronisce di altre nuove conoscenze e di procedure attraverso cui si ricercano, si organizzano e si selezionano le conoscenze. Così si acquisisce autonomia conoscitiva e si accresce il potenziale cognitivo.

In conclusione il C. di R. è uno strumento cui possiamo accertare in che modo l'alunno utilizza le conoscenze già acquisite, ma è anche un'attività attraverso cui si acquisiscono autonomamente conoscenze e abilità che vengono utilizzate per risolvere una situazione-problema.

Un Compito di Realtà deve essere individuale o collettivo?

E' preferibile che sia svolto a livello collettivo; formare gruppi di quattro/cinque alunni con diverse potenzialità, significa metterli nelle condizioni ideali per crescere per "emulazione collettiva". Spesso si apprende più dal compagno che dal docente. Ecco che tutte le strategie come la Peer Education-Cooperative Learning- Tutoring- Comunità di apprendimento, trovano la loro piena realizzazione nel C. di R. Per evitare che i più dotati si carichino di impegni e i più deboli vadano a "rimorchio" si possono assegnare funzioni diverse all'interno del gruppo così tutti mettono a disposizione le proprie potenzialità. Oppure si potrebbe richiedere un'alternanza nelle azioni, nelle funzioni e/o nei ruoli previsti nel gruppo.

Non si esclude, comunque, che il C. di R. possa essere svolto a livello individuale; alcuni compiti come "le interviste impossibili" (richiedere di fare un'intervista a D'Annunzio per esempio CAP IV) si prestano ad essere svolte a livello individuale).

Destinatario e Scopo del C. di R.

Destinatario può essere se stesso, un altro, un pubblico piccolo o grande. Lo scopo è quello di informare, convincere, emozionare, invitare, descrivere ...

Riassumendo:

FORMAT DEL COMPITO DI REALTÀ	
Complessità e novità	Il compito deve essere articolato in modo tale che le risposte non siano di immediata e facile individuazione. La situazione-problema posta, inoltre, deve essere inedita, ossia si deve presentare per la prima volta agli alunni, altrimenti si annulla la problematicità e si entra nel tradizionale campo della restituzione dell'appreso.
Contesto luogo e tempo	Un compito di realtà per essere reale deve necessariamente indicare il contesto, i tempi e i luoghi di realizzazione. Il principio di realtà può essere assicurato anche con la trasposizione temporale o spaziale del contesto e quindi con situazioni immaginate come possibili.
Disciplinarietà e pluri-interdisciplinarietà	È preferibile che il compito di realtà sia pluri/interdisciplinare, ma non si esclude che possa essere disciplinare. In ogni modo vanno sempre indicate le discipline coinvolte.
Compiti di realtà finali e	In una unità di apprendimento, oltre al compito di realtà finale che

intermedi	viene svolto per tutta la durata dell'attività, possono essere previsti anche compiti di realtà intermedi che richiedono minor tempo di svolgimento.
Conoscenze acquisite e da acquisire	Le conoscenze necessarie alla realizzazione del compito di realtà possono essere già acquisite totalmente o in parte, oppure vengono acquisite lungo il percorso.
Individuale e collettivo	È preferibile che un compito di realtà venga svolto da un gruppo ristretto di alunni, ma non è escluso che in alcune circostanze possa essere svolto in forma individuale.
Destinatario e scopo	Indicare il destinatario e lo scopo del prodotto finale da elaborare rappresenta un altro ineludibile principio di realtà.

B) LE OSSERVAZIONI SISTEMATICHE

Sono un altro strumento per accertare le competenze anzi sono il cuore e l'anima della valutazione formativa. Attraverso queste si va a valutare il processo che compie l'alunno per arrivare a dare dimostrazione della sua competenza. Non valutano il prodotto finale come nel caso del C. di R. (che è teso ad elaborare un prodotto sia esso depliant, intervista, recita, locandina, lezione...). Con il C. di R. riusciamo solo a valutare solo la parte visibile delle competenze, con le osservazioni si analizzano anche gli atteggiamenti volitivi (impegno, determinazione) affettivi (interesse, entusiasmo) Sociali (cooperazione, relazione).

Le osservazioni devono essere sistematiche cioè ricorsive perché se ci affidassimo alla nostra memoria potremo cadere nell'errore cioè nel ripescare solo ciò che emozionalmente risulta significativo per noi e per le nostre attese. Cadremmo in vizi docimologici.

Quali sono gli strumenti per effettuare le osservazioni?

Griglie Strutturate che prevedono voci su cui rispondere con parole (A-B-C-D / mai- a volte- spesso)

Griglie Con Strutturazione Parziale (interviste, questionari)

Strumenti Non Strutturati cioè annotazioni libere e discorsive del docente sul processo.

Rubriche costituite da una tabella a doppia entrata nella colonna verticale si inseriscono le dimensioni portanti della competenza (autonomia/ collaborazione...) e in quella orizzontale i livelli di apprezzamento espressi in forma discorsiva. Esempio:

	1	2	3	4
Autonomia	Reperisce strumenti e materiali con l'aiuto dell'insegnante e/o dei compagni e li utilizza in contesti noti.	Reperisce strumenti e materiali autonomamente e li utilizza in contesti parzialmente nuovi.	Reperisce strumenti e materiali autonomamente, li utilizza con efficacia in contesti completamente nuovi.	Reperisce strumenti e materiali autonomamente e li utilizza in modo critico e creativo in contesti creativi e nuovi.

C) LE AUTOBIOGRAFIE

Anche le osservazioni hanno dei limiti poiché non colgono il senso o il significato attribuito dall'alunno al proprio lavoro.

Le autobiografie sono incentrate sulla Narrazione di sé, dei propri sentimenti, emozioni e pensieri. Le narrazioni danno unitarietà e senso alle vicende di ciascun soggetto, "Senza il pensiero narrativo la storia dell'umanità, come la storia di ciascuno di noi, sarebbe un insieme di frammenti" (Bruner). Con le autobiografie si richiede all'alunno di raccontare quali sono gli aspetti più interessanti per lui, quali sono state le difficoltà, la successione delle operazioni compiute durante il percorso. In tal modo la valutazione assume una funzione riflessiva e metacognitiva e guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento.

Quali gli strumenti?

-Diari di bordo

-Autobiografie

-Questionari di auto percezione e autovalutazione.

Questo tipo di strumento naturalmente si indirizza verso la forma individuale alla quale si può affiancare la socializzazione delle autobiografie con lo scambio di pensieri e riflessioni critiche che caratterizza una comunità d'apprendimento.

8. LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Ha valenza squisitamente educativa poiché la valutazione è strumento di formazione e non solo di misurazione

Accompagna il percorso formativo di base dai 3 ai 16 anni.

E' un'operazione che non sostituisce le attuali modalità' di valutazione e attestazione giuridica dei risultati scolastici

a cura di Elsa Di Romolo