Buone pratiche di didattiche disciplinari e rubriche valutative

Federica Lizzi

LINEE GUIDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE

Certificazione competenze (cl. 5° primaria, cl.3° secondaria 1°grado e cl. 2° secondaria di 2° grado)

legittimata

Rilevazioni dello sviluppo delle competenze nell'intero percorso scolastico

attraverso

Compiti di realtà

richiedono

Didattica attiva

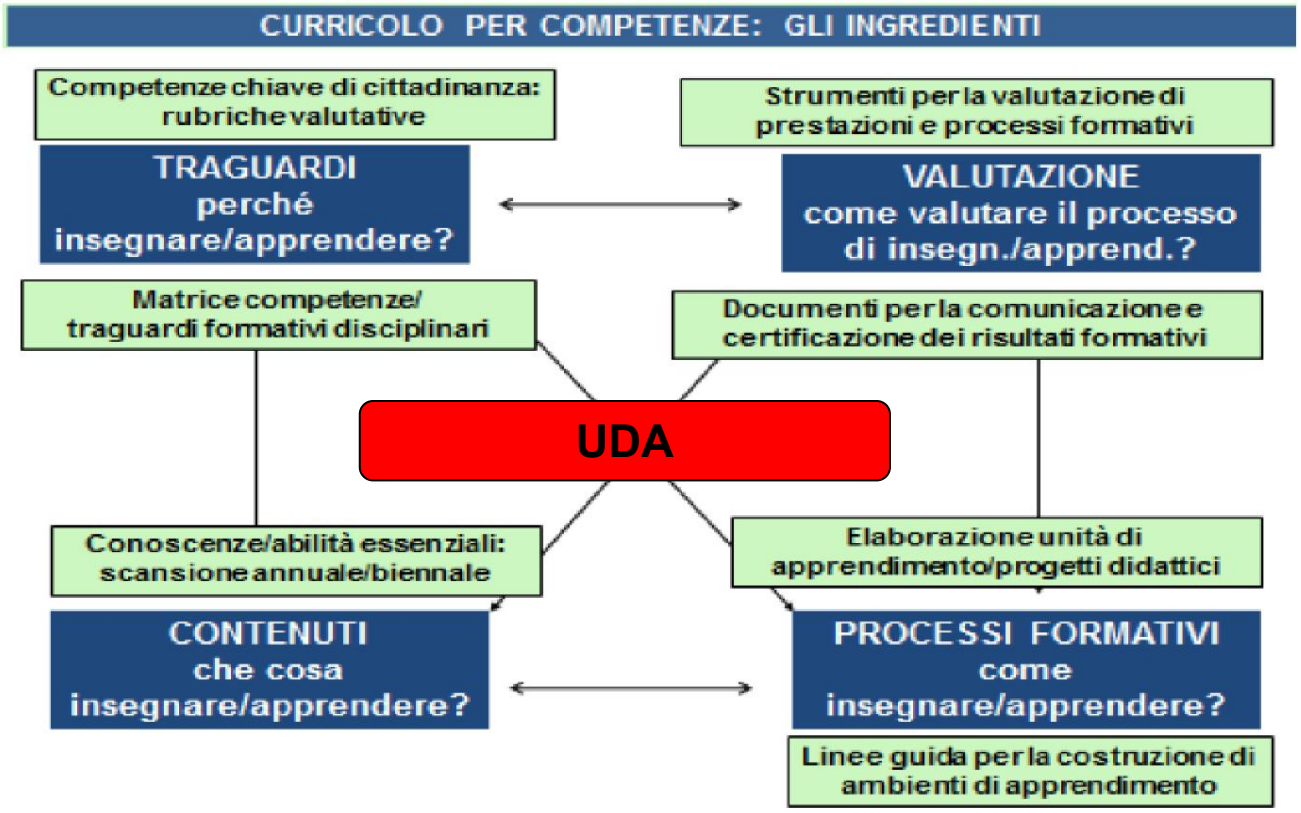
previsti nella

Progettazione

si fonda

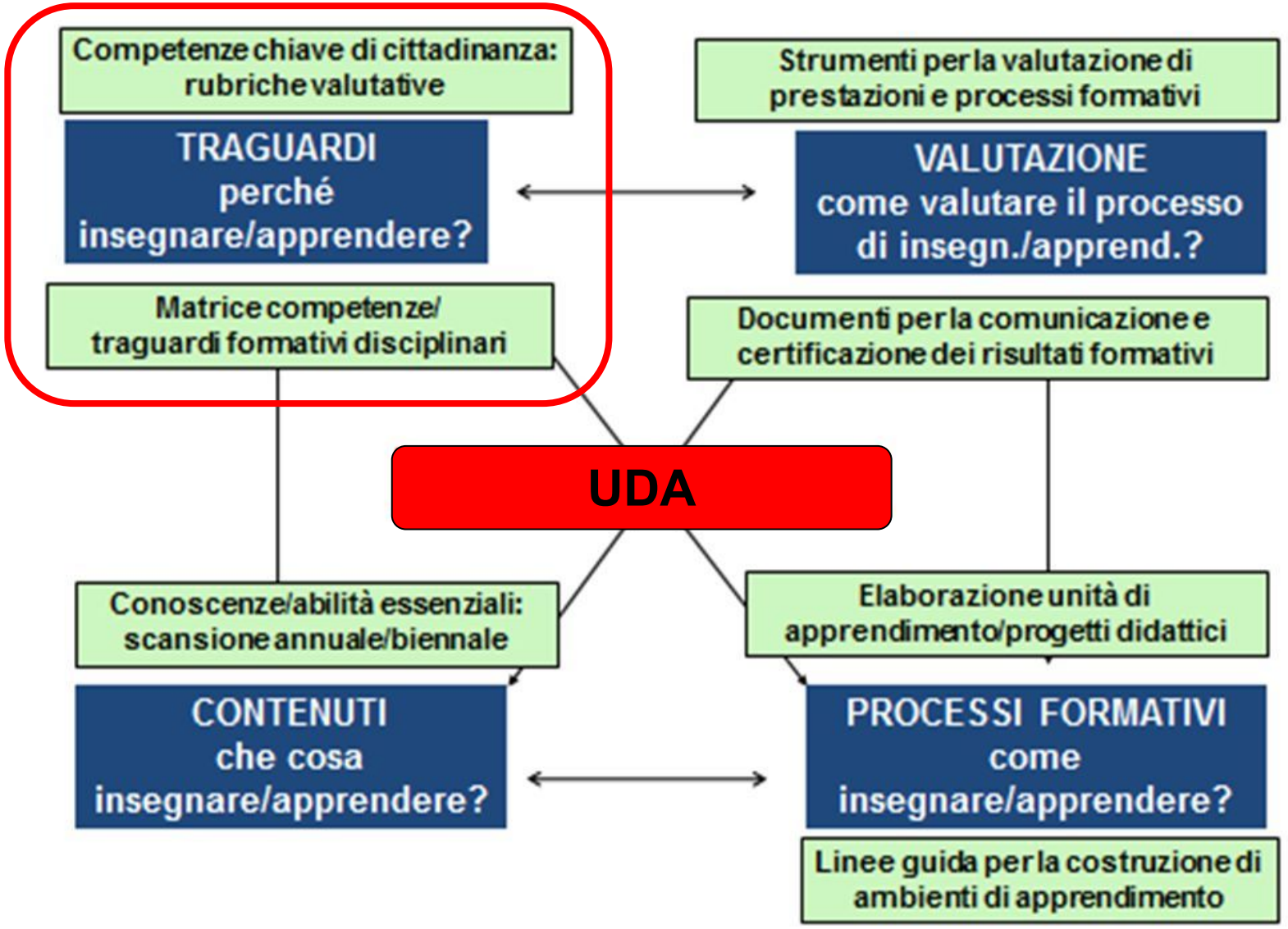
Curricolo

CURRICOLO PER COMPETENZE



rivisitata da Mario Castoldi

Mappa di Kerr


Competenze chiave di cittadinanza: rubriche valutative
TRAGUARDI perché insegnare/apprendere?
Matrice competenze/ traguardi formativi disciplinari
Strumenti per la valutazione di prestazioni e processi formativi
VALUTAZIONE come valutare il processo di insegn./apprend.?
Documenti per la comunicazione e certificazione dei risultati formativi
UDA
Conoscenze/abilità essenziali: scansione annuale/biennale
CONTENUTI che cosa insegnare/apprendere?
Elaborazione unità di apprendimento/progetti didattici
PROCESSI FORMATIVI come insegnare/apprendere?
Linee guida per la costruzione di ambienti di apprendimento

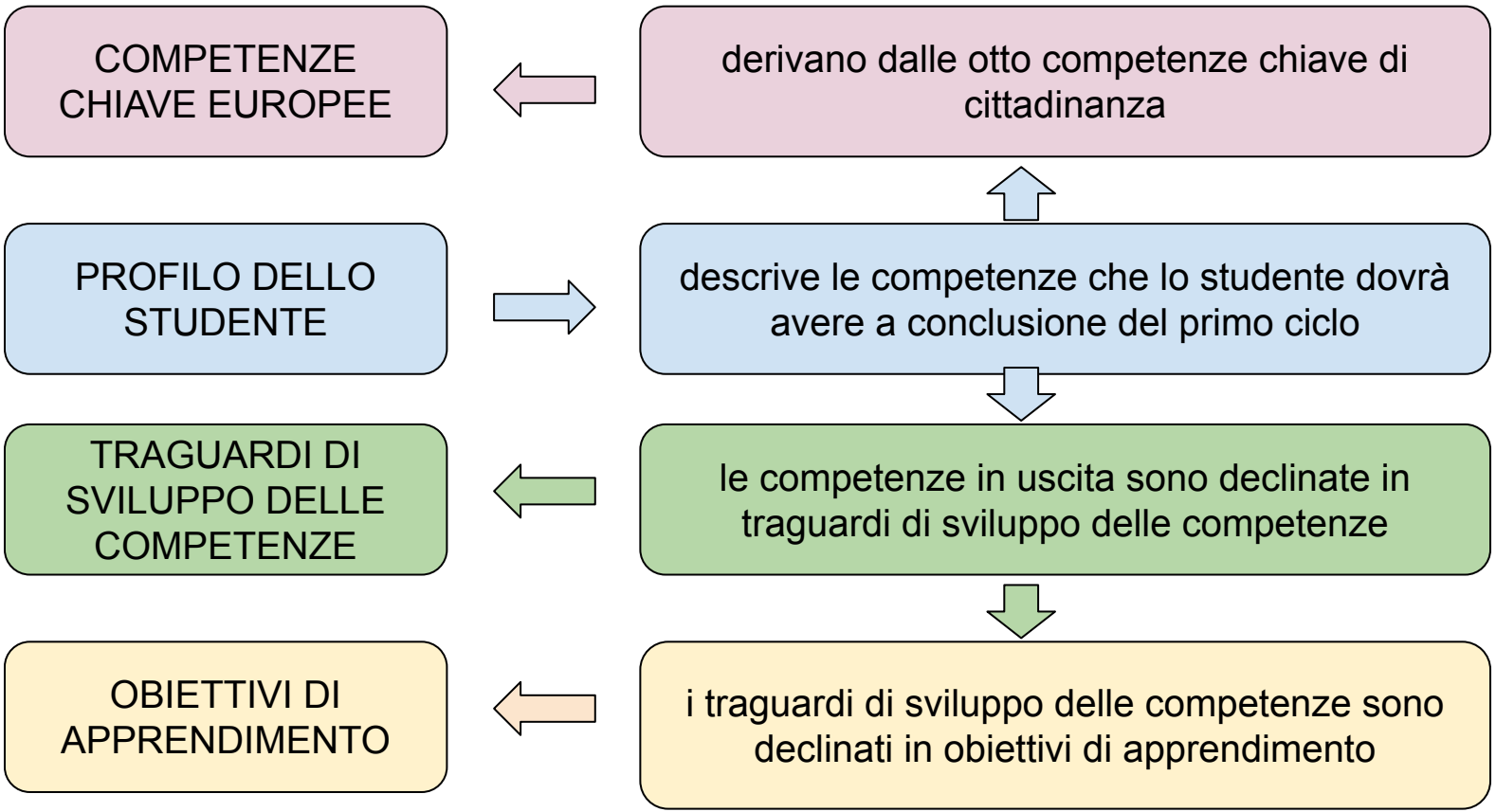
mappa di Kerr: TRAGUARDI FORMATIVI

- rappresentano i risultati verso cui tendere
- in funzione dei traguardi formativi, viene elaborata la PROPOSTA FORMATIVA
- sulla base della proposta formativa sarà valutata l'azione formativa

Indicazioni nazionali 2012

↓

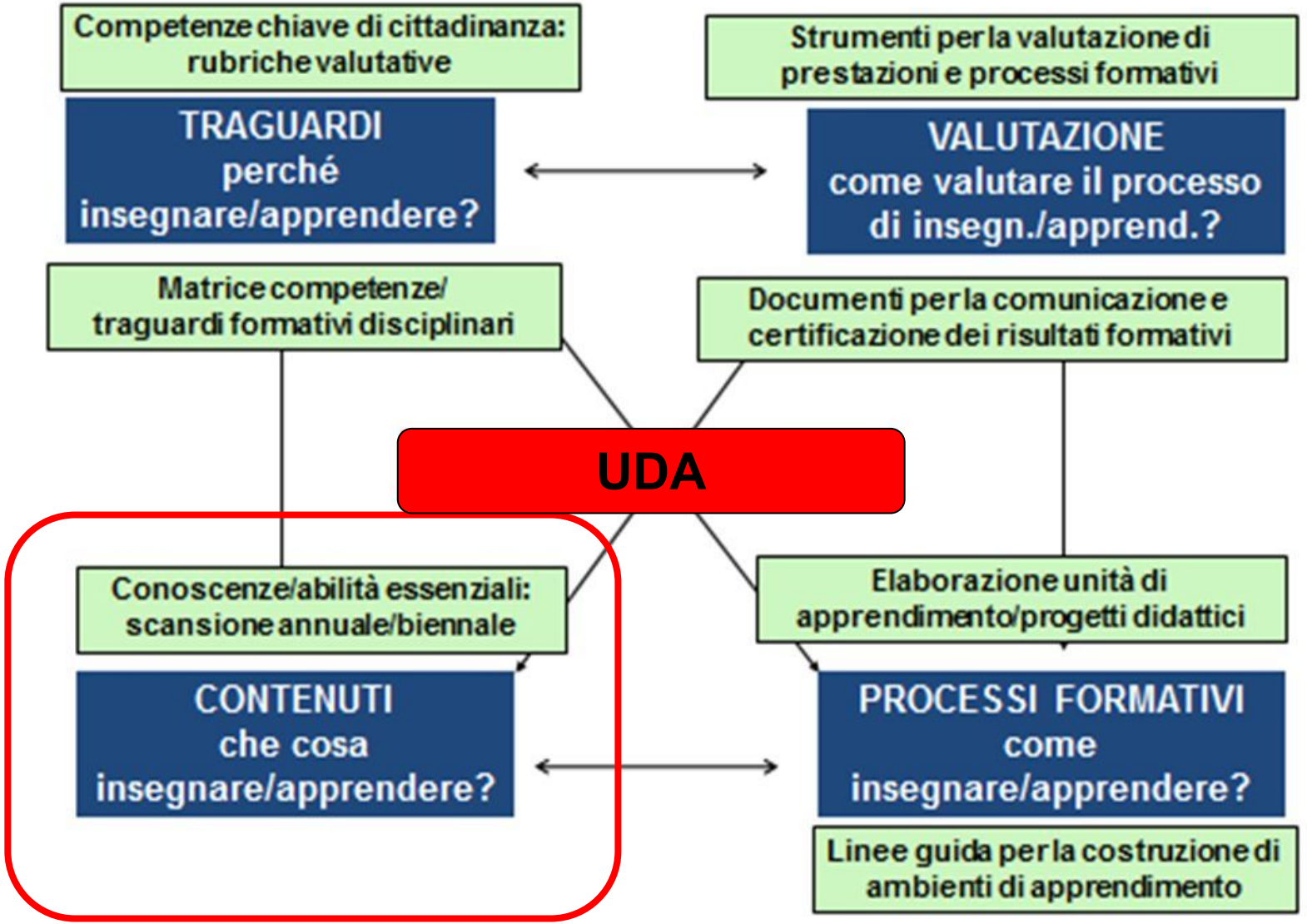
Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione


COMPETENZE CHIAVE EUROPEE
derivano dalle otto competenze chiave di cittadinanza
PROFILO DELLO STUDENTE
descrive le competenze che lo studente dovrà avere a conclusione del primo ciclo
TRAGUARDI DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE
le competenze in uscita sono declinate in traguardi di sviluppo delle competenze
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO
i traguardi di sviluppo delle competenze sono declinati in obiettivi di apprendimento

traguardi di sviluppo delle competenze

- sono da intendersi come il contributo essenziale che il singolo sapere disciplinare può fornire allo sviluppo delle competenze chiave
- devono essere letti alla luce delle competenze di cittadinanza
- devono essere incrociati con le competenze

individuare il contributo che la singola disciplina può dare allo sviluppo globale della persona


Competenze chiave di cittadinanza: rubriche valutative
Strumenti per la valutazione di prestazioni e processi formativi
TRAGUARDI perché insegnare/apprendere?
VALUTAZIONE come valutare il processo di insegn./apprend.?
Matrice competenze/ traguardi formativi disciplinari
Documenti per la comunicazione e certificazione dei risultati formativi
UDA
Conoscenze/abilità essenziali: scansione annuale/biennale
Elaborazione unità di apprendimento/progetti didattici
CONTENUTI che cosa insegnare/apprendere?
PROCESSI FORMATIVI come insegnare/apprendere?
Linee guida per la costruzione di ambienti di apprendimento

mappa di Kerr: CONTENUTI

indicano quali **SAPERI** è necessario sviluppare in relazione ai traguardi formativi che ci si è posti

Ogni Dipartimento definisce

- NUCLEI FONDANTI della disciplina
- PROGRESSIONE DEGLI APPRENDIMENTI

nuclei fondanti

NUCLEI FONDANTI della disciplina:

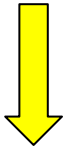
- saperi essenziali, irrinunciabili
- nodi strategici e metodologici

obiettivi di apprendimento

- declinano i traguardi in modo più analitico indicando conoscenze e abilità ritenute necessarie per il sicuro raggiungimento dei traguardi stessi;
- rappresentano una guida per la selezione dei contenuti disciplinari e la loro articolazione nelle diverse annualità

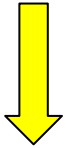
progressione degli apprendimenti

obiettivi di apprendimento



obiettivi specifici di apprendimento

contestualizzati e declinati nei diversi anni



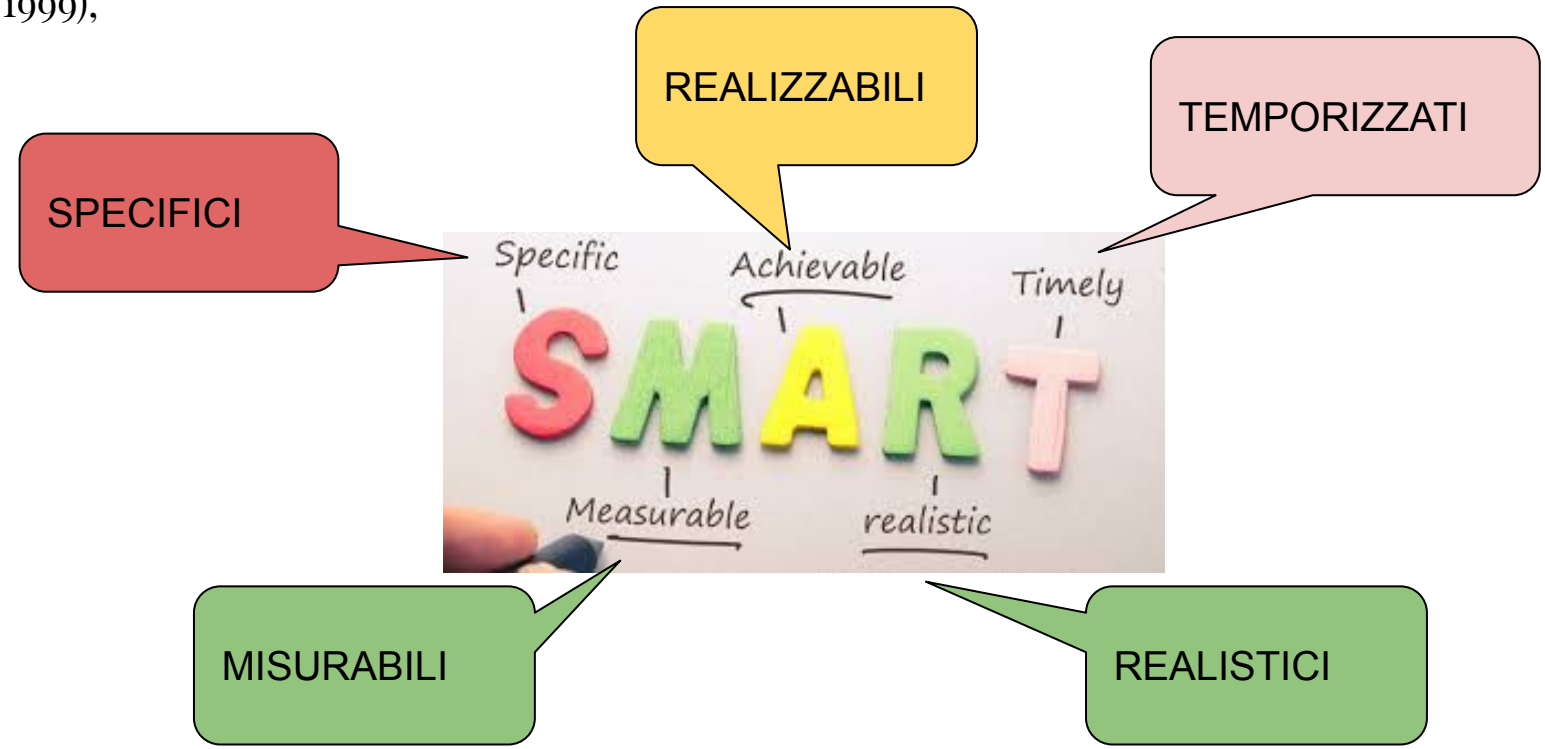
obiettivi specifici di apprendimento in forma operativa

riferiti ai PROCESSI COGNITIVI

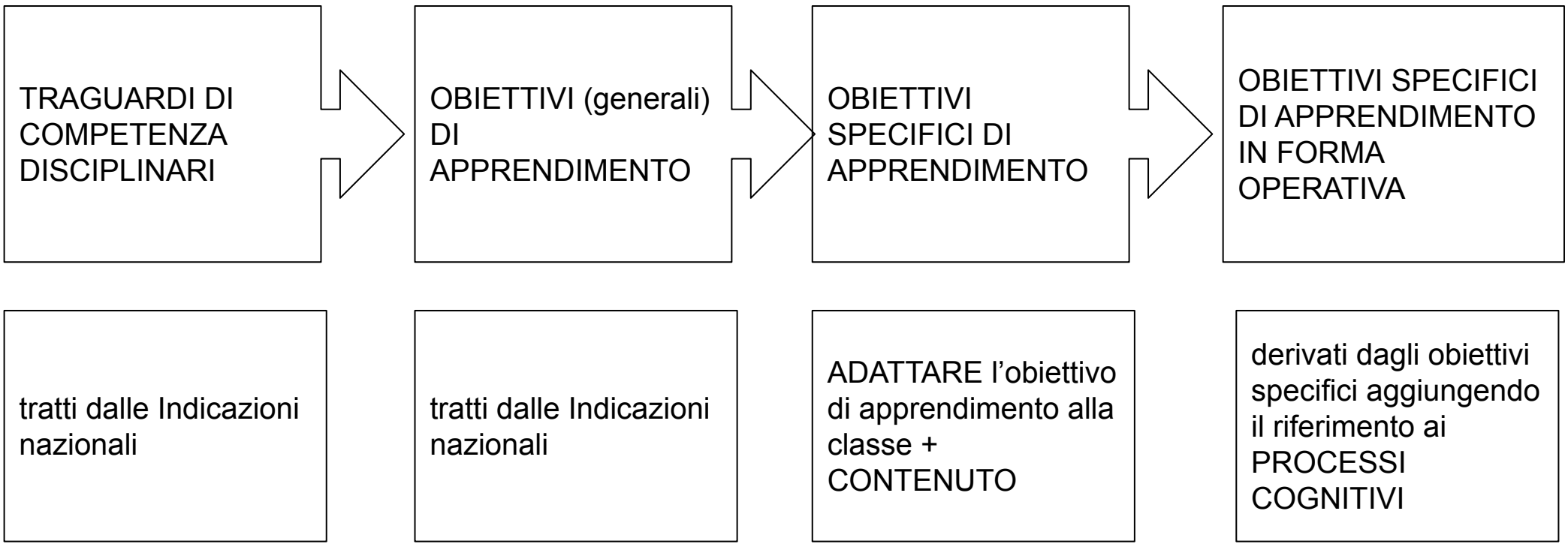
obiettivi

definizione degli obiettivi operativi

identificare gli obiettivi da sottoporre a verifica, cioè i COMPORTAMENTI TERMINALI attesi nel soggetto (Pellerey, 1999),



come operazionalizzare un obiettivo?

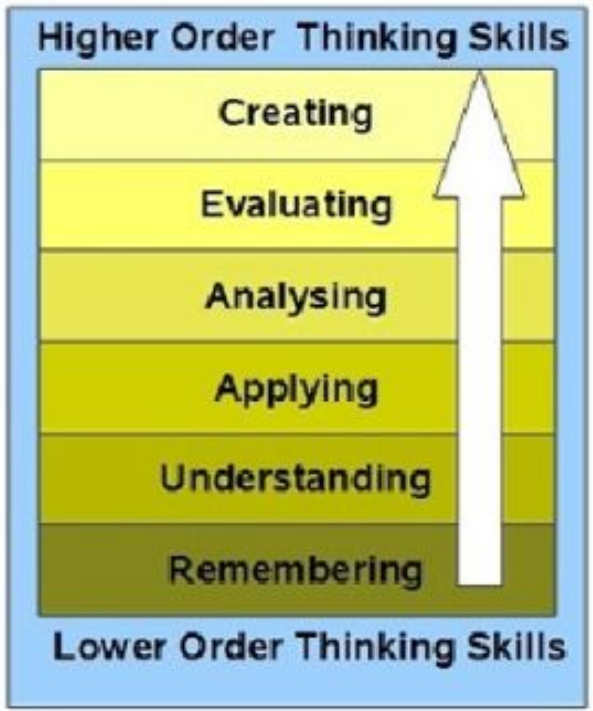


TRAGUARDI DI COMPETENZA DISCIPLINARI	OBIETTIVI (generali) DI APPRENDIMENTO	OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO	OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO IN FORMA OPERATIVA
Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni.	Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate	• Riconoscere relazioni di successione (prima-dopo, prima-dopo-infine) di semplici storie ascoltate e di eventi. • Riconoscere la contemporaneità degli eventi (mentre). • Riconoscere la ciclicità di alcuni fenomeni (il giorno) e degli eventi vissuti (la giornata scolastica).	• Organizzare le sequenze di immagini per ricostruire storie ascoltate • Rappresentare con i disegni, successioni di eventi • Raccontare una storia ascoltata rispettando la successione temporale

processi cognitivi: tassonomia di Anderson & Krathwohl

hanno proposto una revisione della tassonomia di Bloom, spostando l'attenzione

- dai PRODOTTI DI CONOSCENZA
- ai PROCESSI DI PENSIERO



Capacità	Comportamenti
Creare	Progettare, pianificare, costruire
Valutare	Confrontare, fare ipotesi,
Analizzare	Confrontare, decostruire, strutturare
Applicare	Implementare, svolgere, eseguire
Capire	Interpretare, riassumere, inferire
Ricordare	Riconoscere, elencare, descrivere

dimensione della conoscenza

Questi processi possono essere applicati a 4 forme di conoscenza:

A. **Conoscenza Fattuale**: fatti, terminologia, dettagli ed elementi specifici
B. **Conoscenza Concettuale**: classificazioni, categorie, principi, generalizzazioni, teorie, modelli, strutture
C. **Conoscenza Procedurale**: algoritmi, tecniche, metodi, criteri
D. **Conoscenza Metacognitiva**: strategie, consapevolezza

dimensione della conoscenza/processi cognitivi

dimensione della conoscenza		categorie dei processi cognitivi					
		1. **ricordare**	**2. comprendere**	**3. applicare**	**4. analizzare**	**5. valutare**	**6. creare**
A. conoscenza fattuale	fatti, terminologia, dettagli ed elementi specifici	elencare	ricapitolare	rispondere	selezionare	controllare	generare
B. conoscenza concettuale	classificazioni, categorie, principi, generalizzazioni, teorie, modelli, strutture	riconoscere individuare	classificare	fornire	differenziare	determinare	assemblare
C. conoscenza procedurale	algoritmi, tecniche, metodi, criteri	ricordare	chiarire	eseguire	integrare	giudicare	progettare
D. conoscenza metacognitiva	strategie, consapevolezza	identificare	prevedere	usare	costruire	riflettere	creare

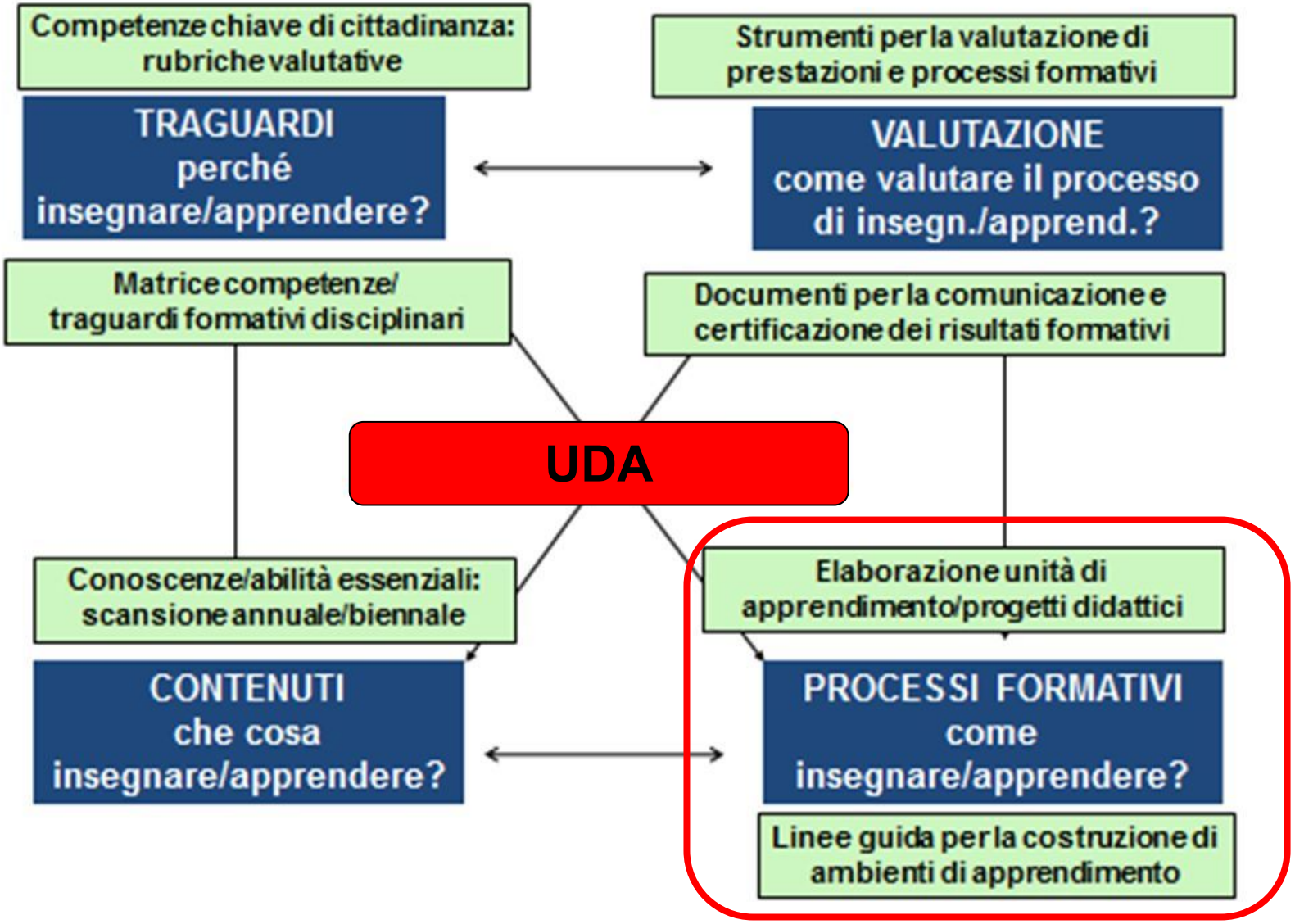
verbi

categorie dei processi cognitivi	definizione	verbi
ricordare	Recuperare conoscenze rilevanti dalla memoria a lungo termine	scegliere, definire, descrivere, trovare, identificare, etichettare, elencare, individuare, abbinare, nominare, richiamare, recitare, riconoscere, registrare, mettere in relazione, recuperare, dire, selezionare, mostrare, ordinare, raccontare
comprendere	Costruire significati dalle informazioni ricevute	chiarire, interpretare, parafrasare, rappresentare, tradurre, illustrare, creare un'istanza, categorizzare, classificare, confrontare, riassumere, astrarre, generalizzar, concludere, interpretare, prevedere, estrapolare, interpolare confrontare, distinguere, abbinare, mappare, dimostrare, spiegare, costruire modelli
applicare	Eseguire o utilizzare una procedura in una data situazione	applicare, eseguire, costruire, sviluppare, implementare, modellare, risolvere, usare

analizzare	Scomporre il materiale nelle sue parti costituenti e determinare la relazione delle parti fra loro e con la struttura o lo scopo generale	analizzare, accertare, decostruire, determinare, differenziare, discriminare, dissezionare, distinguere, dividere, esaminare, focalizzare, ispezionare, investigare, delineare, ridurre,accertare, connettere, determinare, sperimentare, focalizzare, dedurre, integrare, organizzare, delineare, attribuire, connettere, delineare testare
valutare	Esprimere giudizi sulla base di criteri e standard	valutare, verificare, controllare, rilevare, discriminare, monitorare, testare, concludere, convincere, coordinare, criticare, difendere, giudicare, giustificare, raccomandare, supportare
creare	Mettere insieme degli elementi per formare un'unità coerente e funzionale. Riorganizzare elementi in una nuova configurazione o struttura	ipotizzare, progettare, sviluppare, elaborare, formulare, generare, pianificare, costruire, comporre, creare, modificare, produrre, originare, perfezionare, trasformare

PROCESSI	Ricordare	Comprendere	Applicare	Analizzare	Valutare	Creare
Conoscenza fattuale	T	T	T	T	T	P
Conoscenza concettuale	T	T	T	T	T	P
Conoscenza procedurale	T	T	T	P	P	P
Conoscenza metacognitiva	P	P	P	P	P	P

Legenda	
T	test
P	prove autentiche
	conoscenza
	abilità
	competenza


Competenze chiave di cittadinanza: rubriche valutative
Strumenti per la valutazione di prestazioni e processi formativi
TRAGUARDI perché insegnare/apprendere?
VALUTAZIONE come valutare il processo di insegn./apprend.?
Matrice competenze/ traguardi formativi disciplinari
Documenti per la comunicazione e certificazione dei risultati formativi
UDA
Conoscenze/abilità essenziali: scansione annuale/biennale
Elaborazione unità di apprendimento/progetti didattici
CONTENUTI che cosa insegnare/apprendere?
PROCESSI FORMATIVI come insegnare/apprendere?
Linee guida per la costruzione di ambienti di apprendimento

mappa di Kerr: PROCESSI FORMATIVI

- indicano le soluzioni educative e didattiche necessarie per perseguire i traguardi formativi che ci si è posti,
- possono essere intesi in senso
  - **statico**, come messa a punto dell'ambiente di apprendimento,
  - **dinamico**, come sviluppo della proposta formativa nella sua scansione temporale ed operativa.

- **Ambiente di apprendimento**
  - «Creare un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni»
    - l'uso flessibile degli spazi
    - l'esplorazione e la scoperta
    - l'apprendimento collaborativo
    - le attività laboratoriali
- **Progettazione**
  - «Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica, mentre continua a valorizzare le esperienze con approcci educativi attivi, è finalizzata a guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi»

Ambiente di apprendimento

ambiente di apprendimento

infanzia

L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica.

primo ciclo

Contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo di tutti gli alunni

PRINCIPI PEDAGOGICI	AMBIENTE infanzia	AMBIENTE primo ciclo
Attenzione al s*oggetto che apprende,* alle sue esperienze e ai suoi bisogni		
Attenzione alla sua *dimensione sociale*		
Attenzione ai suoi *processi di apprendimento*		

ORGANIZZAZIONE	AMBIENTE infanzia	AMBIENTE primo ciclo
spazi		
tempi		

Progettazione

Progettazione didattica

<<Progettare l'attività didattica **in funzione delle competenze** e della loro certificazione>> Linee guida per la certificazione delle competenze 2017

<<[...] spetta all'autonomia didattica delle **comunità professionali** progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze>> Indicazioni nazionali 2012, pag. 19

<<La progettazione deve **partire** dai **traguardi** per lo sviluppo delle competenze, dichiarati «prescrittivi» dalle Indicazioni, e dagli **obiettivi** di apprendimento previsti per ciascuna disciplina.>> Linee guida

format Progettazione

caratteristiche

- Essere condivisa
- Legata al contesto
- Deve fare riferimento al reale
- Creare un ambiente di apprendimento autentico
- Porre obiettivi verificabili
- Prevedere l’uso di strumenti di valutazione autentica

progettazione a ritroso

Progettazione a ritroso (G. Wiggins e J.McTighe)

Identificare gli esiti dell'apprendimento in termini di competenze

- Cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere, fare?

Determinare evidenze di accettabilità (e relativi strumenti di accertamento)

- Cosa accerteremo come evidenze della comprensione e della padronanza degli studenti?
- Con quali strumenti?

Pianificare esperienze, istruzione, strumenti di accertamento

- Quali attività forniranno le conoscenze e abilità necessarie?
- Cosa sarà necessario, alla luce degli scopi, insegnare e quale il modo migliore di insegnarlo?
- Quali sono i materiali più adatti a realizzare gli scopi?

come strutturarla?

- **Progettazione a ritroso…come strutturarla?**
  - UdA (Unità di Apprendimento)
    - “macro” UdA (articolata)
      - molte competenze
      - molte discipline
      - coinvolgimento dell’intero Consiglio di classe (team)
      - tempi lunghi
    - “micro” UdA (semplice)
      - parte di una macro UdA
      - alcune competenze
      - alcune discipline
      - non tutto il Consiglio
      - tempi ristretti

modelli

- Roberto Trinchero: CAE (Ciclo di Apprendimento Esperienziale)
- Franca Da Re
- Grant Wiggins
- Carlo Petracca

Metodologie

caratteristiche

- essere fondata sulla LOGICA DELLA PROBLEMATIZZAZIONE
- promuovere lo sviluppo delle abilità di pensiero, delle conoscenze, degli atteggiamenti che consentano di ripensare e progettare la relazione col mondo naturale
-

approccio

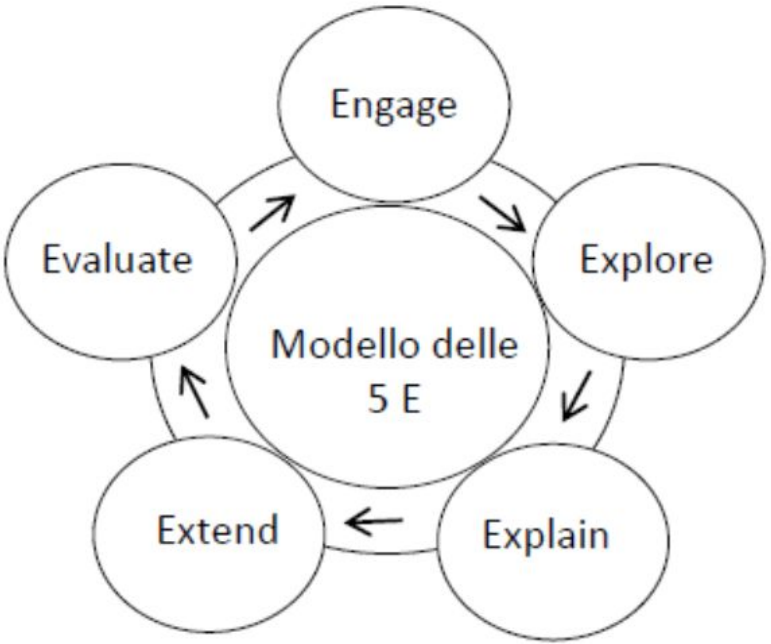
è necessario un approccio, il più eclettico possibile, che preveda:

- discussioni di gruppo,
- lavori di gruppo,
- interviste ai membri della collettività,
- lettura di testi scientifici
- consultazione di opere divulgative,
- ricerca sul campo,
- sperimentazione
- simulazioni
- gioco
-

Inquiry Based Science Education (IBSE)

IBSE (Inquiry Based Science Education)

E’ un approccio basato sull’investigazione: si parte dall’osservazione della realtà per formulare spiegazioni che abbiano una validità generale.



1^ fase: ENGAGE (coinvolgimento)

Fasi della lezione	Durante questa fase l'insegnante	Durante questa fase gli studenti possono
ENGAGE (COINVOLGIMENTO)	□ Genera curiosità sull'argomento □ Pone domande aperte □ Ascolta gli studenti per scoprire ciò che già sanno sull'argomento □ Incoraggia gli studenti a spiegare il loro pensiero □ Fa collegamenti con la realtà / interessi degli studenti	□ Porre domande □ Manifestare il loro interesse per l'argomento □ Condividere i loro pensieri / idee □ Conversare

Gli insegnanti

- coinvolgono gli studenti nella discussione
- fanno emergere le loro idee, interessi e conoscenze precedenti
- supportano gli studenti con domande o sfide per suscitare curiosità
- inducono a riflettere sull'argomento

2^ fase: EXPLORE (esplorazione)

Fasi della lezione	Durante questa fase l'insegnante	Durante questa fase gli studenti possono
EXPLORE (ESPLORAZIONE)	□ Concede agli studenti il tempo di lavorare insieme per esplorare un argomento / problema □ Cammina e fa domande su ciò che stanno facendo □ Ascolta le idee degli studenti mentre parlano tra loro □ Supporta gli studenti in base alla necessità (senza dare risposte)	□ Collaborare e condividere idee □ Provare le proprie idee e pensare a delle alternative □ Registrare le loro idee e le osservazioni □ Porre domande

- è un momento di scoperta guidato
- gli studenti hanno il tempo di testare idee e trarre conclusioni sulla base di ciò che scoprono.
- gli studenti perfezionano o rivedono le loro idee attuali e collegano le loro conoscenze precedenti a nuovi contenuti

3^ fase: EXPLAIN (spiegazione)

Fasi della lezione	Durante questa fase l'insegnante	Durante questa fase gli studenti possono
EXPLAIN (SPIEGAZIONE)	□ Incoraggia gli studenti a spiegare i concetti con parole proprie □ Evidenzia le idee importanti fornite dagli studenti □ Pone domande che aiutano gli studenti a essere precisi nelle loro spiegazioni □ Introduce termini specifici e definizioni, se necessario	□ Spiegare ai compagni idee, concetti o possibili soluzioni □ Utilizzare le informazioni ricavate dalle loro esplorazioni per spiegare i concetti □ Ascoltare idee altrui e basarsi su di esse o porre domande

Gli studenti

- spiegano la loro comprensione dei concetti.
- danno un significato alle attività di coinvolgimento ed esplorazione
- riflettono sul proprio apprendimento mentre elaborano spiegazioni.

L'insegnante

- fornisce suggerimenti,
- pone domande,
- sovrappone il vocabolario accademico alle idee degli studenti
- aiuta ad organizzare idee

4^ fase: ELABORATE (elaborazione)

Fasi della lezione	Durante questa fase l'insegnante	Durante questa fase gli studenti possono
ELABORATE (ELABORAZIONE)	□ Chiede agli studenti di applicare contenuti in una nuova situazione o testare idee aggiuntive □ Incoraggia gli studenti ad estendere i concetti della lezione □ Chiede agli studenti di usare il nuovo vocabolario in modo appropriato □ Consolida le connessioni con il mondo reale	□ Utilizzare nuove informazioni per esplorare idee aggiuntive □ Usare nuovi termini / concetti per rivedere le spiegazioni □ Collaborare per affinare le idee □ Trarre conclusioni da prove

l'insegnante

- predispone nuove esperienze che approfondiscono la comprensione degli studenti.

gli studenti

- utilizzano le conoscenze e le applicano in un contesto più ampio.
- fanno connessioni con contesti del mondo reale.

5^ fase: EVALUATE (valutazione)

Fasi della lezione	Durante questa fase l'insegnante	Durante questa fase gli studenti possono
EVALUATE (VALUTAZIONE)	□ Pone domande che forniscono informazioni sui progressi degli studenti □ Distribuisce domande in modo che tutti gli studenti siano responsabili e abbiano l'opportunità di condividere □ Osserva gli studenti mentre creano prodotti e verifica la comprensione	□ Rispondere a domande che spiegano o mostrano il loro pensiero □ Dimostrare la loro comprensione dell'argomento mentre completano le attività □ Dimostrare competenze applicabili

Gli insegnanti raccolgono informazioni che possono utilizzare per valutare i progressi degli studenti verso gli obiettivi della lezione

Problem Based Learning

PBL (Problem Based Learning)

PBL chiede agli studenti di risolvere un autentico problema del mondo reale attraverso le indagini

assegnazione problema

lo studente viene messo di fronte al **problema**, senza che nessuna preparazione o studio siano avvenuti precedentemente; la situazione problematica è presentata nello stesso modo in cui si presenta nella realtà.

I problemi di PBL sono **mal strutturati**: intenzionalmente non riescono a fornire tutte le informazioni necessarie per sviluppare una soluzione, introducendo incertezza sul percorso verso la risoluzione e sugli obiettivi.

I problemi sono generalmente presentati sotto forma di **scenari** in cui gli eventi legati al problema sono narrati.

Mensa irrispettosa?[5]

Un numero di studenti e genitori si sono lamentati a causa del cibo preparato alla mensa scolastica. Le loro lamentale spaziano dal valore nutrizionale del cibo al fatto che il menù non riflette le culture di provenienza dei ragazzi. Il dirigente scolastico chiede alla tua classe di analizzare queste lamentale e preparare un elenco di raccomandazioni inerenti il cibo che dovrà essere servito alla mensa .

procedura

Schmidt

Step I: chiarire i termini e i dati non immediatamente comprensibili

Step 2: definire il problema e le sue componenti

Step 3: ricercare le ipotesi esplicative

Step 4: schematizzare e classificare le ipotesi

Step 5: formulare obiettivi di studio

Step 6: raccogliere informazioni addizionali al di fuori del gruppo

Step 7: sintetizzare e valutare le nuove informazioni acquisite

Lotti e Gamberoni

Step 8: Formulare domande di ricerca.

Step 9: Valutare il lavoro di gruppo.

Step 10: Valutare il lavoro personale

	SALTO	DOMANDE
Step 1	Chiarire termini e dati non immediatamente comprensibili	Ci sono termini o dati che non vi sono chiari o che non capite?

	SALTO	DOMANDE
Step 2	Definire il problema e le sue componenti	Quali informazioni avete? Quale è la cosa da spiegare?

	SALTO	DOMANDE
Step 3	Ricercare le ipotesi esplicative	Quali sono le possibili spiegazioni per questo problema? Quali sono le cause? Perché c' è questo problema? Oppure se siamo di fronte alla risoluzioni di un caso: come si potrebbe risolver questo problema?

Lotti A. (2005), Il tutor facilitatore dell'apprendimento di competenze intelle@ve in Sasso L., Lotti A. Gamberoni L., Il tutor per le professioni sanitarie. Carocci, Roma

	SALTO	DOMANDE
Step 4	Schematizzare e classificare le ipotesi	Qual è l'ipotesi più probabile? Come si collegano fra di loro le varie ipotesi?

	SALTO	DOMANDE
Step 5	Formulare obiettivi di studio	Quali buchi di conoscenze abbiamo? Dove potremmo trovare delle conferme? Delle risposte? Degli approfondimenti? Su quali libri? E questi libri dove sono?

	SALTO
Step 6	Studio individuale e raccolta di ulteriori informazioni al di fuori dal gruppo

	SALTO	DOMANDE
Step 7	Sintetizzare e valutare le informazioni	Che cosa abbiamo trovato? Come si integrano le varie informazioni trovate? Siamo tutti d'accordo?

	SALTO	DOMANDE
Step 8	Formulare domande di ricerca	Cosa manca ancora alla completa soluzione del problema? Dobbiamo cercare ancora nuovi elementi? Ci si sono aperte nuove vie?

	SALTO	DOMANDE
Step 9	Valutare il lavoro di gruppo	Come ha partecipato ognuno di voi? Qual è stato l'impegno nel ricercare le informazioni? Cosa ha funzionato nel gruppo? Cosa non è andato bene?

	SALTO	DOMANDE
Step 10	Valutare il lavoro personale	Come ho lavorato per questo problema? Mi sono impegnato? Ho studiato?

service learning

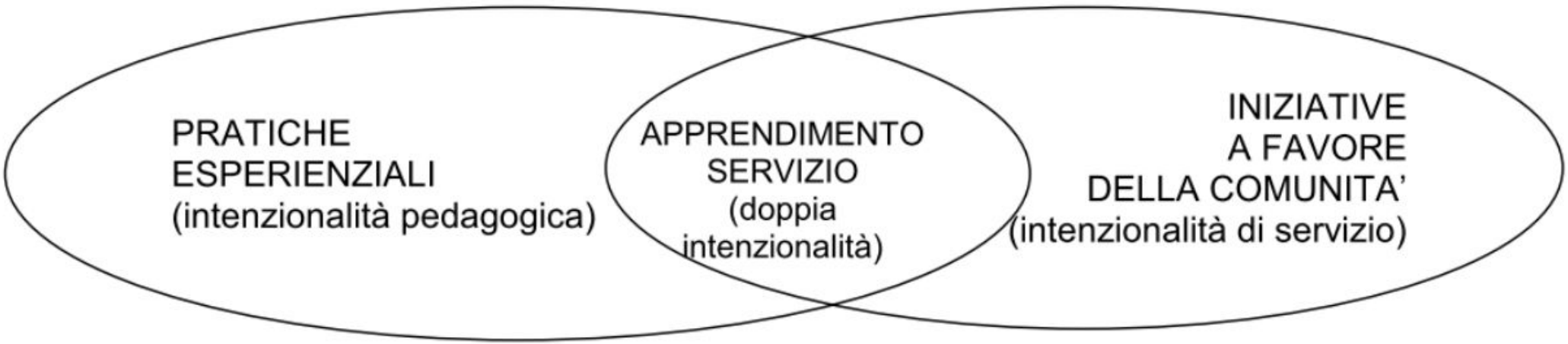
definizione

si tratta di un approccio pedagogico che permette di realizzare percorsi di apprendimento in contesti di vita reale, finalizzati allo sviluppo di competenze disciplinari, trasversali, professionali e volti alla partecipazione attiva degli studenti (Fiorin, 2016).

“Un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando con e non soltanto per la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (includendo contenuti curricolari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro)”.

Maria Nieves Tapia, Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell’apprendimento-servizio, Città Nuova, Roma, 2006

Per poter parlare di Service Learning, le attività realizzate dalle scuole devono essere inserite nel curricolo scolastico, rispondere a un bisogno/problema presente nel contesto di riferimento, individuare soluzioni insieme ai membri della comunità e favorire negli studenti il ruolo di protagonisti in tutte le fasi



carta d'identità

Italo Fiorin, uno dei massimi esperti italiani del Service Learning, parla di "carta di identità del S.L.", enucleando alcuni aspetti:

1. **Curricolare**: l'argomento didattico oggetto del servizio deve rientrare nella normale programmazione annuale del docente, non si tratta quindi di fare "altro", ma di fare "lo stesso" in "altro" modo;
2. **Interdisciplinare**: tocca vari ambiti, anche se non necessariamente varie discipline; dedica attenzione non solo ai tradizionali contenuti ma anche ai legami con altre discipline o con le cosiddette soft skills;
3. **Orientato alle Competenze**: l'obiettivo primario non sono i contenuti, ma le competenze che coi contenuti vengono messe in campo;

4. **Orientato all'apprendimento significativo**: coniuga partecipazione, emozione, vissuto, impegno, interesse, competenze e motivazione, aspetti che possono trasformare in "significativo" un apprendimento;
5. **Orientato al Cambiamento**: non è solo un sapere ma un agire; non si vuole veicolare solo contenuti, ma tramite contenuti agire sulle pratiche dello studente e quindi del cittadino;
6. **Partecipato**: non può essere realizzato in solitudine ma richiede un doppio binario di partecipazione: tra pari, cioè col gruppo classe, e tra il proprio gruppo e la comunità;
7. **Responsabilizzante**: i contenuti e le pratiche hanno lo scopo di responsabilizzare gli allievi alle problematiche e alle dinamiche sociali del territorio e della comunità in cui vivono, pertanto hanno lo scopo di rendere gli studenti partecipi e responsabili;
8. **Collaborativo**: richiede collaborazione

fasi progettazione

Rielaborato da:

Maria Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006; Italo Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano, 2016.

punto di partenza

cooperative learning

Interdipendenza di risorse e di materiali

Si costringono i ragazzi a condividere le risorse che diventano patrimonio comune.

a. **logistico**: un solo spazio per tutti, un solo banco per un lavoro di coppia o due soli banchi per un gruppo di quattro ragazzi, una sedia per due persone....

b. **strumentale**: una sola scatola di colori per un disegno di gruppo, un solo foglio, un solo libro per ricercare informazioni...

c. **cognitivo**: informazioni differenti fornite ad ogni alunno in modo tale che per svolgere il compito si abbia bisogno di tutti i contenuti posseduti da vari componenti...

Interdipendenza di ruoli

ai componenti del gruppo vengono assegnati ruoli complementari di responsabilità necessari alla realizzazione del lavoro.

1. ruoli di compito
    a. Relatore: espone il lavoro fatto dal gruppo;
    b. Sintetizzatore: annota le idee che emergono dalla discussione di gruppo
    c. Lettore: è la persona che legge il materiale consegnato dall'insegnante al gruppo.
2. ruoli di mantenimento
    a. Moderatore: modera e disciplina la discussione,
    b. Incoraggiatore/facilitatore: sollecita gli indecisi o i timidi a intervenire.
    c. Controllore del tempo: ha il compito di far rispettare i tempi concordati.

Interdipendenza di valutazione

il gruppo viene valutato sia per il lavoro individuale che per quello collettivo.

Interazione costruttiva

Gli studenti devono lavorare realmente insieme e promuovere reciprocamente la loro riuscita condividendo le risorse, aiutandosi, sostenendosi, incoraggiandosi e lodandosi a vicenda per gli sforzi che compiono.

Structural Approach di Kagan

Gettoni

Scopi: facilitare la discussione, incoraggiare l'atteggiamento di ascolto, regolare la partecipazione, rendere ciascuno consapevole del valore del proprio contributo.

Materiali:da 3 a 6 gettoni

Procedimento: al gruppo viene proposto l'argomento da discutere nell'attività didattica. A ogni singolo partecipante vengono distribuiti 3/6 gettoni personali. L'insegnante avvia la discussione che potrà procedere attraverso l'utilizzo del gettone personale: può parlare solo chi ha il proprio gettone sul tavolo comune. Quando chi ha parlato ha finito il suo intervento può decidere se intervenire utilizzando ancora un altro gettone oppure aspettare un altro giro.

intervista a tre passi

Scopo: condividere un'idea, prendere il turno di parola, ascoltare attentamente, fare domande di chiarificazione, fare domande di verifica.

Procedimento: 1. L'insegnante pone un quesito e gli studenti ci pensano individualmente, 2. Gli studenti in gruppi di quattro si suddividono in coppie e in coppia si danno una paio di minuti a testa per esprimere la propria opinione o rispondere al quesito facendo a turno l'intervistatore e l'intervistato. 3. Le coppie si riuniscono in quartetti e i compagni dicono all'altra coppia quello che hanno ascoltato dal primo compagno di coppia. Poi tutti discutono delle varie idee emerse.

schede

scopoi: intensificare la discussione su di un argomento, facilitare una discussione partecipata, valorizzare la diversità dei contributi, rendere ciascuno consapevole del valore del proprio contributo.

Materiale: schede di cartoncino, una penna a testa, un cartellone per gruppo, nastro adesivo, orologio.

Procedimento: si formula una domanda che rappresenta il tema da approfondire. Agli studenti vengono date delle schede sulle quali scrivere la loro risposta alla domanda (l'insegnante decide e comunica un tempo massimo). Sulle schede è possibile scrivere suggerimenti, domande o semplici frasi. Le schede vengono raccolte mescolate e poi fatte passare in cerchio. Ciascuno prende dal mazzo la scheda più in alto deve leggerla ad alta voce e dire cosa ne pensa. Dopo il commento tutti possono aggiungere altri commenti e idee al commento ascoltato per due minuti. Terminato il commento di una scheda si passa all'altra. Alla fine delle schede si inizia una discussione su tutto quello che si è sentito, annotando i commenti in un foglio di gruppo.

Jigsaw

Il materiale è articolato in parti diverse tra loro (una per ogni componente il gruppo). Ogni membro sarà l'esperto per conto del gruppo su quella parte assegnata.

Successivamente, dopo la lettura individuale delle parti, i membri dei gruppi che hanno lo stesso argomento, si ritrovano insieme per discutere i loro argomenti, confrontare le opinioni, operare degli approfondimenti su quanto letto.

Ultimata questa fase, i membri esperti ritornano nel loro gruppo originario, spiegando la loro parte ai compagni.

Game Based Learning (GBL)

giochi digitali

- piattaforma basata sui giochi personalizzati dal docente:

https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=876894b1-7433-4828-be91-f09658a80f20

- piattaforma con app create dal docente in base alle esigenze didattiche:

https://learningapps.org/5132668

- piattaforma basata su giochi non personalizzabili:

https://www.amnh.org/explore/ology/biodiversity#games

- piattaforma basata su giochi/attività realizzate dai bambini:

https://scratch.mit.edu/projects/302929304/

definizione

utilizzare giochi (analogici o digitali) per migliorare l'apprendimento

il gioco diventa parte del processo di apprendimento

caratteristiche (1)

Motivazione

I giochi motivano gli studenti a prestare attenzione per lunghi periodi anche attraverso l'uso di incentivi quali badge, punti, classifiche...

Coinvolgimento

- coinvolgimento cognitivo (cioè elaborazione mentale e metacognizione),
- impegno affettivo (cioè elaborazione e regolazione delle emozioni)
- impegno comportamentale (cioè gesti, azioni).
- impegno socioculturale (cioè interazioni sociali integrate in un contesto culturale)

caratteristiche (2)

Adattività
L'adattività è la capacità del gioco di coinvolgere ogni studente in un modo che rifletta la sua situazione specifica. E' prevista la personalizzazione del gioco da parte del giocatore o dell'ideatore

Valore positivo dell'errore
Il fallimento è un passaggio atteso e talvolta persino necessario nel processo di apprendimento
Le minori conseguenze del fallimento nei giochi incoraggiano l'assunzione di rischi, il tentativo di nuove cose e l'esplorazione

Jan L. Plass, Bruce D. Homer e Charles K. Kinzer (2015)

perché GBL

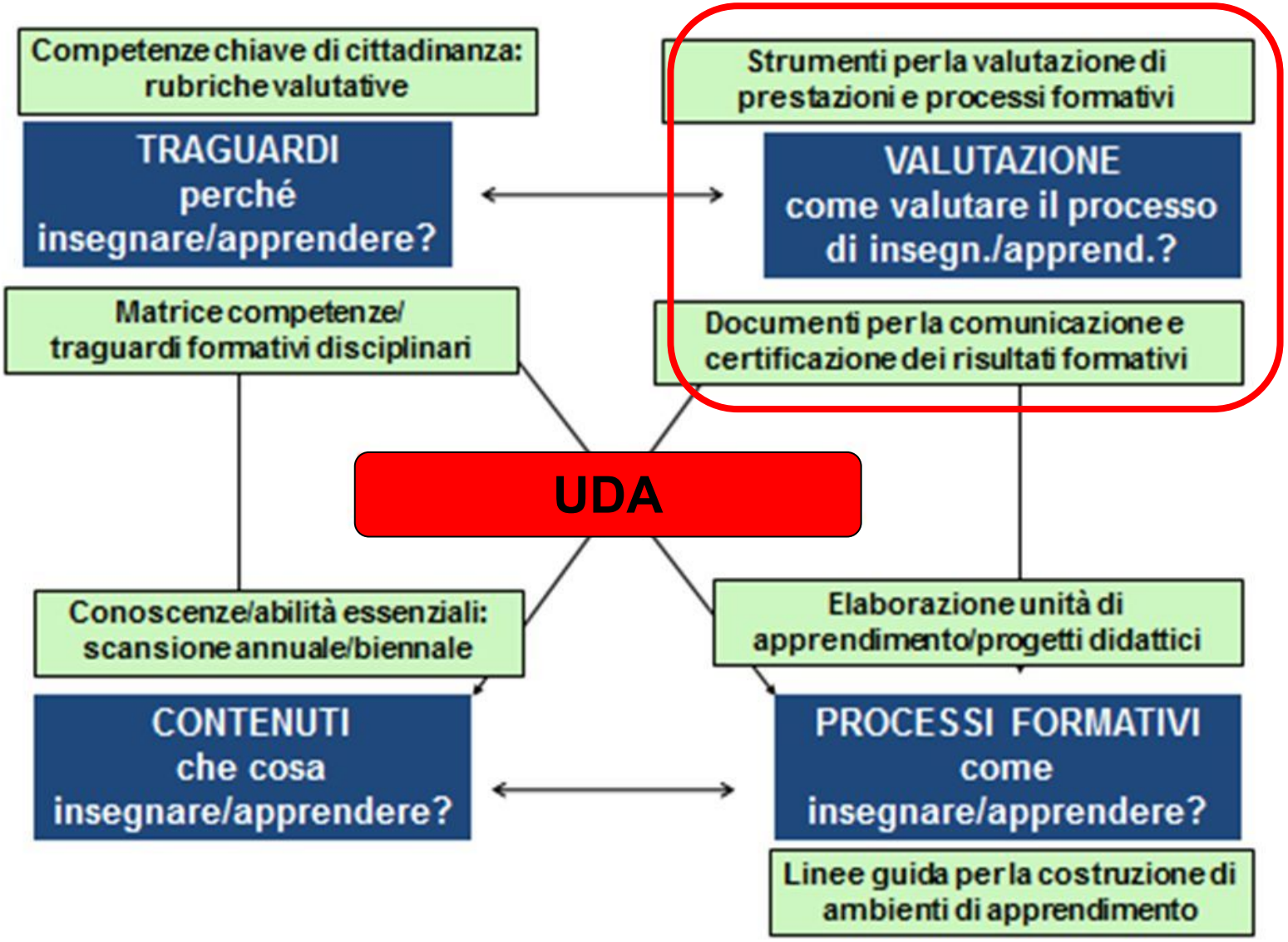
- Per promuovere il pensiero critico, strategico e creativo
- Per promuovere la collaborazione
- Per rendere l'apprendimento più coinvolgente
- Per insegnare argomenti delle materie tradizionali in modo più coinvolgente
- Per aiutare studenti in difficoltà o supportare studenti talentuosi.
- Per incoraggiare a imparare dai propri errori

robotica educativa

consiste nell’utilizzo di alcuni mediatori didattici, i robot, per

- imparare a pensare in modo creativo,
- sviluppare il pensiero divergente,
- costruire abilità e competenze

L’utilizzo di robot consente agli studenti di sperimentare metodologie di indagine basate sulla soluzione di problemi, superamento di sfide, ideazione e creazione di prototipi e modelli, insieme allo sviluppo di abilità sociali di collaborazione, condivisione di idee, negoziazione di scelte.


Competenze chiave di cittadinanza: rubriche valutative
TRAGUARDI perché insegnare/apprendere?
Strumenti per la valutazione di prestazioni e processi formativi
VALUTAZIONE come valutare il processo di insegn./apprend.?
Matrice competenze/ traguardi formativi disciplinari
Documenti per la comunicazione e certificazione dei risultati formativi
UDA
Conoscenze/abilità essenziali: scansione annuale/biennale
Elaborazione unità di apprendimento/progetti didattici
CONTENUTI che cosa insegnare/apprendere?
PROCESSI FORMATIVI come insegnare/apprendere?
Linee guida per la costruzione di ambienti di apprendimento

mappa di Kerr: VALUTAZIONE

- **chiude** il circolo in quanto si riferisce ai risultati attesi posti alla base della proposta formativa
- **apre** il circolo in quanto la definizione delle modalità, dei criteri, degli strumenti con cui verificare il raggiungimento dei traguardi formativi e l'efficacia complessiva della propria azione devono essere identificati già nella fase precedente l'azione stessa

1. cosa si valuta?

apprendimenti conoscenze abilità

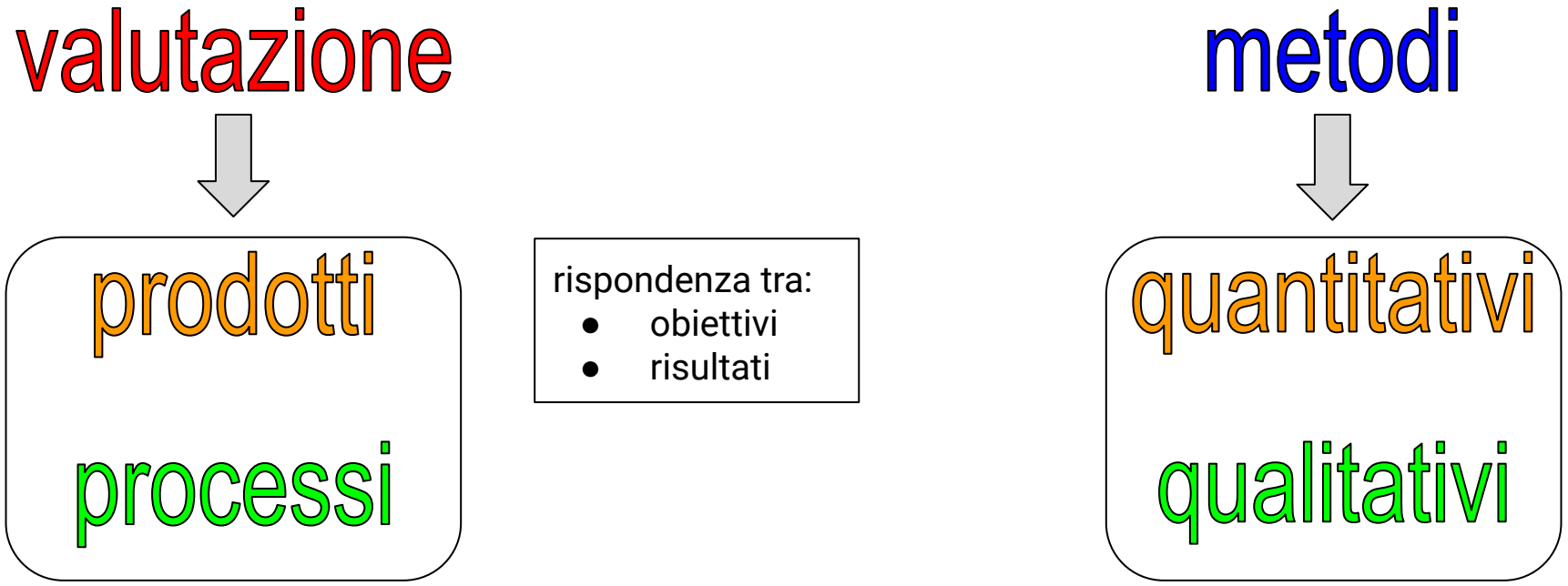
comportamento

processi formativi

} scheda di valutazione

↓

certificazione delle competenze


valutazione
prodotti
processi
rispondenza tra:
obiettivi
risultati
metodi
quantitativi
qualitativi

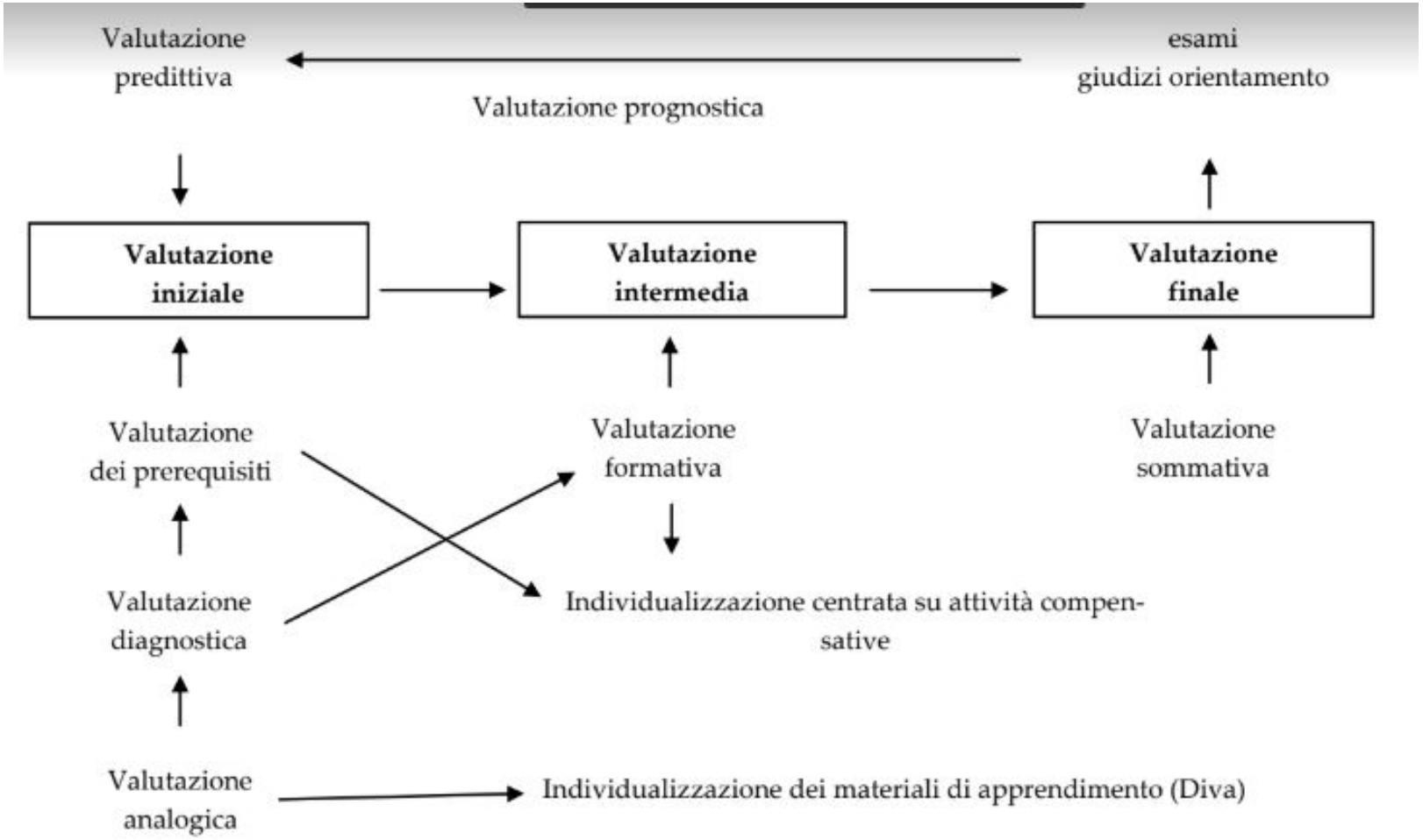
perché si valuta?

	valutazione PER l'apprendimento	valutazione DELL'apprendimento
SCOPO:	migliorare l'apprendimento e i risultati	misurare o verificare il raggiungimento dei risultati
QUANDO:	Effettuato mentre l'apprendimento è in corso, giorno per giorno, minuto per minuto	Di tanto in tanto effettuato per creare istantanee di ciò che è accaduto
COSA:	Incentrato sul processo di apprendimento e sui progressi dell'apprendimento	Incentrato sui prodotti dell'apprendimento
IN/DOPO:	Visto come parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento	Visto come qualcosa di separato, un'attività svolta dopo il ciclo insegnamento-apprendimento

	valutazione PER l'apprendimento	valutazione DELL'apprendimento
STILE:	Collaborativo - Insegnanti e studenti sanno dove sono diretti, comprendono le esigenze di apprendimento e utilizzano le informazioni della valutazione come feedback per guidare e adattare ciò che fanno per soddisfare tali esigenze	Insegnante diretto - Gli insegnanti assegnano ciò che gli studenti devono fare e quindi valutano la correttezza del compito
STRUTTURA:	Fluido: un processo in corso influenzato dalle esigenze degli studenti e dal feedback degli insegnanti	Rigido: una misura immutabile di ciò che lo studente ha raggiunto
RUOLI:	Insegnanti e studenti assumono il ruolo di discenti intenzionali	Gli insegnanti assumono il ruolo di esaminatori e gli studenti assumono il ruolo dell'esaminato.
USO:	Insegnanti e studenti utilizzano le prove raccolte per apportare modifiche per il miglioramento continuo	Gli insegnanti usano i risultati per prendere le decisioni finali di "successo o fallimento" su un insieme relativamente fisso di attività didattiche.

valutazione PER l'apprendimento	valutazione DELL'apprendimento
valutazione FORMATIVA	valutazione SOMMATIVA
logica di SVILUPPO	logica di CONTROLLO
crescita formativa	certificazione
valenza metacognitiva	valenza informativa

funzioni della valutazione



Benedetto Vertecchi

valutazione predittiva

svolta all’inizio di un percorso formativo per:

1. conoscere la situazione di partenza degli allievi (**funzione diagnostica**);
2. individuare precocemente carenze e difficoltà che potrebbero incontrare (**funzione prognostica**);
3. orientare gli allievi e farli riflettere sull’approccio da adottare per affrontare proficuamente il percorso formativo

valutazione formativa

svolta all’interno di un percorso formativo (in itinere) per:

- mettere in evidenza le lacune degli allievi,
- fornire feedback mirati,
- favorire la comprensione
- favorire la motivazione all’apprendere (**funzione proattiva**);
- riflettere sull’adeguatezza dell’intervento formativo (e modificarlo se necessario) e progettare percorsi di recupero

focalizzata sul **PROCESSO**

funzione sommativa

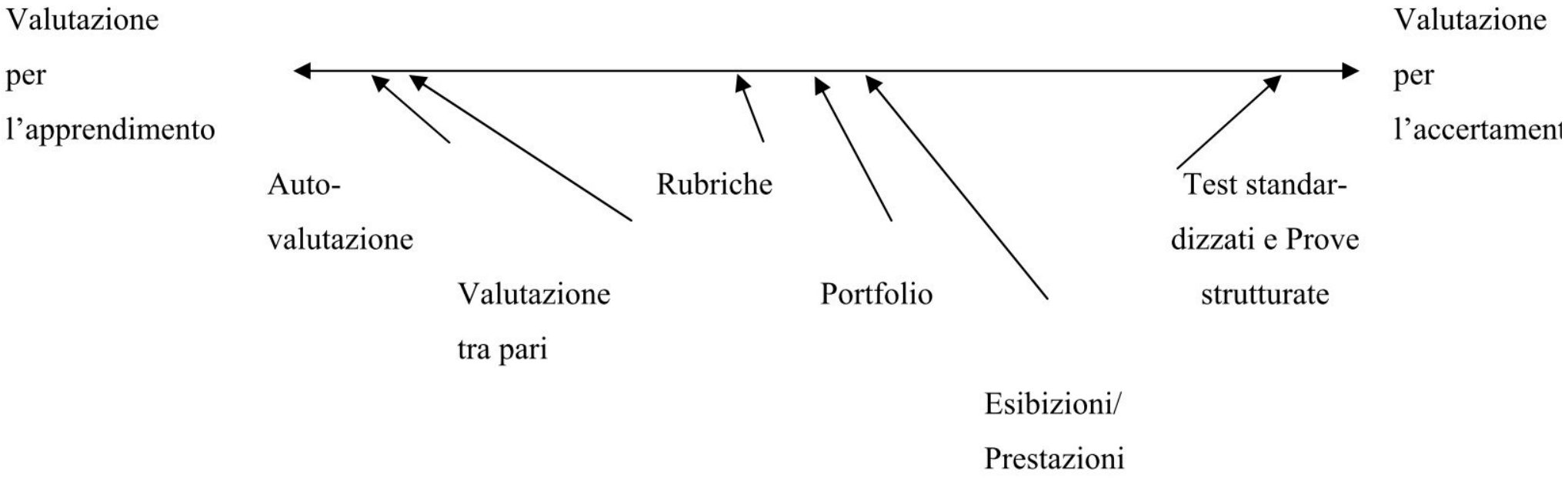
svolta al termine di un percorso formativo per:

- evidenziare i risultati raggiunti (**finalità certificativa**)
- operare un bilancio sull'intero percorso formativo (anche allo scopo di riflettere su di esso);

può rappresentare il punto di partenza per un nuovo percorso

focalizzata sul **PRODOTTO FINALE**

come si valuta?


Valutazione per l'apprendimento
Valutazione per l'accertament
Auto-valutazione
Valutazione tra pari
Rubriche
Portfolio
Esibizioni/ Prestazioni
Test standar-dizzati e Prove strutturate

PROCESSI	Ricordare	Comprendere	Applicare	Analizzare	Valutare	Creare
Conoscenza fattuale	T	T	T	T	T	P
Conoscenza concettuale	T	T	T	T	T	P
Conoscenza procedurale	T	T	T	P	P	P
Conoscenza metacognitiva	P	P	P	P	P	P

Legenda	
T	test
P	prove autentiche
	conoscenza
	abilità
	competenza

competenze

1. cosa si intende per competenze?
2. qual è il rapporto tra conoscenze e competenze?
3. qual è il compito del docente?

cosa si intende per competenza?

E’ la capacità degli allievi di utilizzare i saperi acquisiti (conoscenze e abilità) per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati.

La competenza si presenta come un costrutto nel quale confluiscono

- diversi contenuti di apprendimento
  - formale,
  - non formale
  - informale
- una varietà di fattori individuali

(Linee guida per la certificazione delle competenze 2017)

qual è il rapporto tra conoscenze e competenze?

I singoli contenuti di apprendimento (di ogni disciplina) sono i mattoni con cui si costruisce la competenza personale:

- non accumulare conoscenze,
- trovare il modo di stabilire relazioni tra le conoscenze e con il mondo al fine di elaborare soluzioni ai problemi che la vita reale pone quotidianamente

qual è il compito del docente?

progettare percorsi per:

- promuovere
- rilevare
- valutare
- certificare

le competenze

rilevazione delle competenze

quando effettuare la rilevazione del livello di competenza?

negli anni intermedi ogni scuola può adottare strumenti per apprezzare il grado di avvicinamento degli alunni

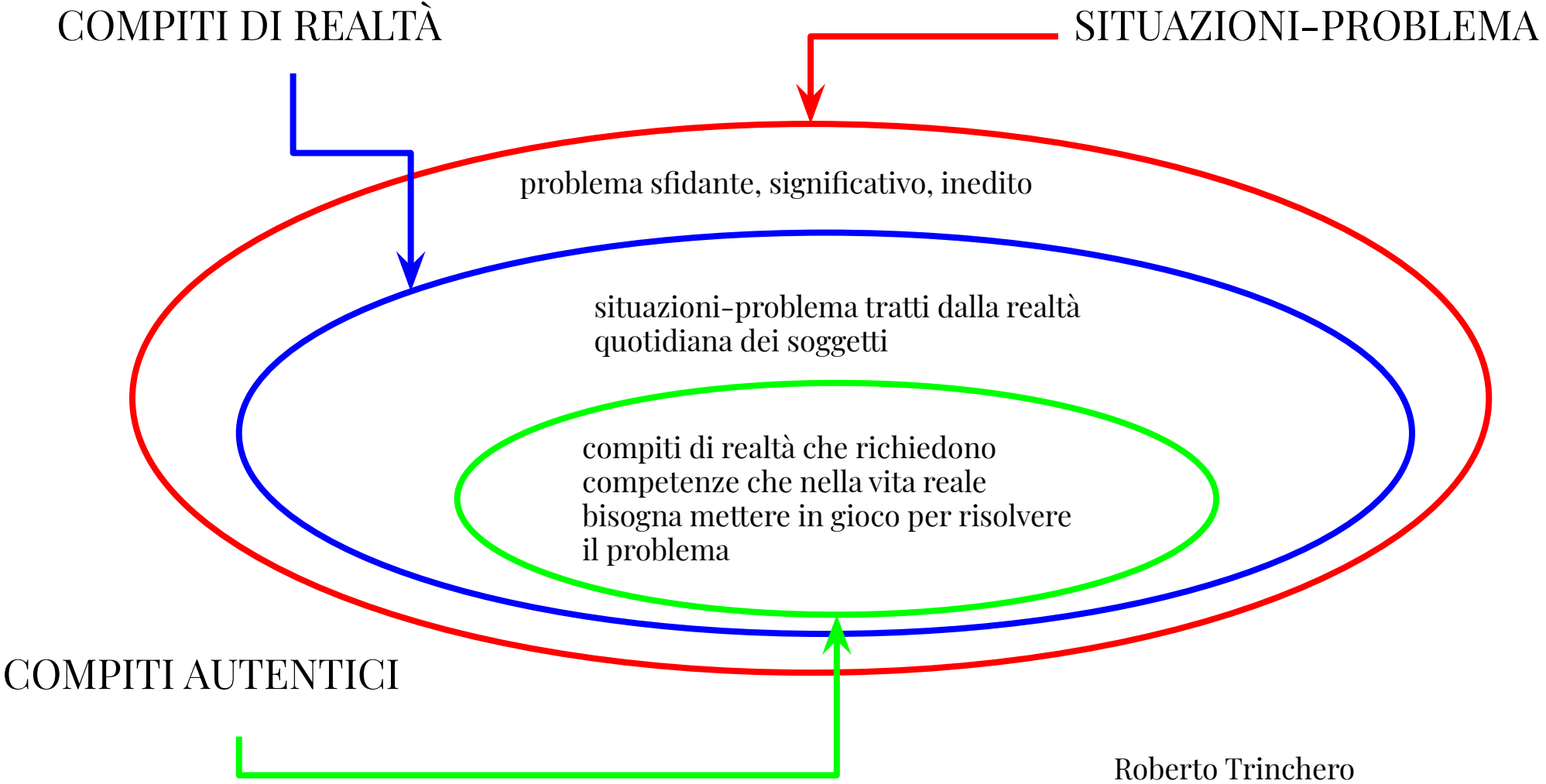
- ai traguardi di competenza fissati per ciascuna disciplina
- alle competenze delineate nel modello di certificazione.

per dare coerenza e legittimazione alla certificazione finale,

per fornire alle famiglie e agli alunni informazioni utili ad assumere la consapevolezza del livello raggiunto

per attivare azioni e procedure finalizzate a migliorare il processo di acquisizione

compito di
realtà...



Roberto Trinchero

compiti di realtà...

- Motivazioni

Permettono allo studente di dimostrare ciò che “**sa fare con ciò che sa**”, utilizzando conoscenze, abilità e disposizioni in situazioni contestualizzate, simili o analoghe al reale.

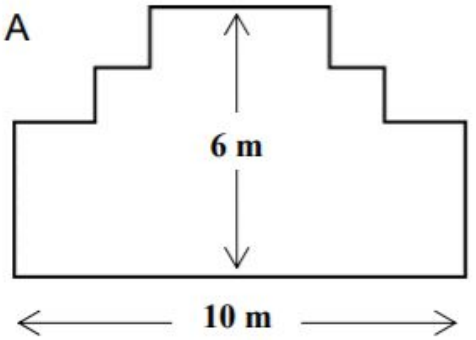
Permettono al docente di riconoscere verificare l’autonomia e la responsabilità nell’esercizio delle **competenze**.

Caratteristiche

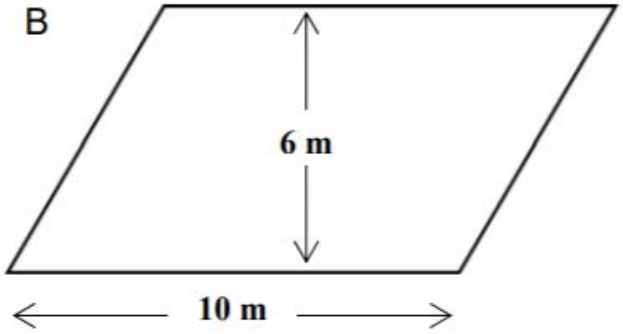
- Si riferiscono a obiettivi di apprendimento di una o più discipline;
- Richiedono la capacità di “recuperare” e impiegare conoscenze pregresse.
- Richiedono la capacità di servirsi di abilità acquisite (manuali, cognitive…) anche in contesti diversi dalla scuola;
- Consentono una valutazione sia del singolo che del gruppo classe.

Un carpentiere ha 32 metri di tavole di legno e vuole fare il recinto a un giardino. Per il recinto prende in considerazione i seguenti progetti.

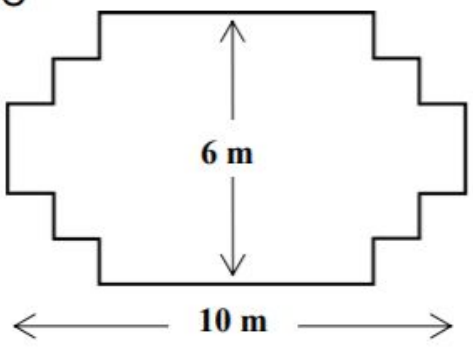
A



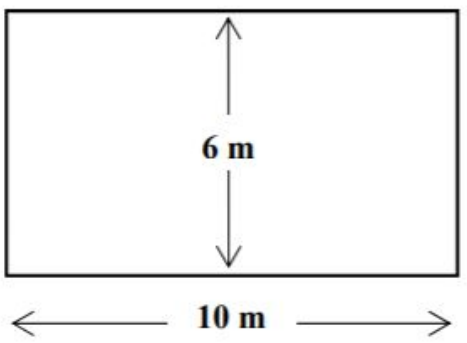
B



C



D



Indica per ciascun progetto se è possibile realizzarlo con 32 metri di tavole.

1. È una prova utile a valutare le competenze degli studenti?
2. Si tratta di un compito complesso, che richiede di interpretare il problema?
3. Si tratta di un compito che richiede di costruire una personale strategia di risoluzione ossia di utilizzare in maniera nuova apprendimenti che già si possiedono?
4. Si tratta di un compito che richiede l'integrazione di apprendimenti (conoscenze, abilità differenti)?

rubrica valutativa

DEFINIZIONE

Mc Tighe

la Rubrica Valutativa è uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità di:

- **prodotti**
- **prestazioni**

in un determinato ambito.

La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio di scala.

Le rubriche sono accompagnate da esempi di prodotto di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi.

FUNZIONI

La rubrica valutativa è quindi uno strumento attraverso il quale è possibile descrivere:

- **le COMPETENZE degli allievi al termine di un percorso formativo.**
- **i LIVELLI di padronanza, da parte dello studente, della competenza stessa**

TIPOLOGIE

- In riferimento all’analiticità
- In riferimento al contenuto

OLISTICHE/ANALITICHE

In riferimento alla loro ANALITICITÀ si classificano in:

- **rubriche olistiche forniscono un'idea della qualità della prestazione fornita, considerata nella sua globalità (definiscono la competenza nella sua interezza). Le rubriche di tipo olistico vengono utilizzate maggiormente per compiti nei quali è difficile distinguere gli aspetti (organizzazione e contenuto) ed è preferibile esprimere un giudizio globale sulla prestazione complessiva.**
- **rubriche analitiche, che scompongono la prestazione nei suoi elementi costituenti al fine di valutare ogni suo elemento (suddividono la competenza per dimensioni). Le rubriche di tipo analitico sono più comuni nell'uso didattico perché permettono di assegnare, in modo più analitico, il livello di una certa prestazione. Permette, inoltre, di assegnare pesi diversi alle dimensioni.**

Esempio rubrica olistica

RUBRICA OLISTICA GENERICA PER VALUTARE UNA RELAZIONE SCIENTIFICA

SCALA / PRESTAZIONE	OTTIMO/DISTINTO	BUONO	SUFFICIENTE	NON SUFFICIENTE
Stesura di una relazione scientifica	-Indica con sicurezza tutte le conoscenze necessarie, ponendone efficacemente in rilievo le connessioni con gli scopi dell'esperimento. Enuncia con sicurezza una o più ipotesi dotate di significato e di coerenza e trae autonomamente conclusioni esplicative. -Redige, con estrema precisione, elenchi completi per ciascuna tipologia dei materiali utilizzati. - Individua con sicurezza l'unità metrica da riportare su ciascuno dei due assi cartesiani e assegna a ciascun asse la grandezza da rappresentare, fornendo spiegazioni chiare e significative sul grafico. -Attribuisce a ciascuna grandezza la propria unità di misura senza commettere errori e senza manifestare esitazioni. - Rispetta puntualmente la struttura complessiva, nella	-Indica le conoscenze sostanzialmente necessarie, rilevandone in genere le connessioni con gli scopi dell'esperimento. Enuncia almeno un'ipotesi coerente, fornendo una spiegazione e pervenendo a conclusioni sostanzialmente corrette. -Redige elenchi sostanzialmente completi per ciascuna tipologia dei materiali utilizzati. -Individua l'unità metrica da riportare su ciascuno dei due assi cartesiani, assegnando a ciascun asse la grandezza da rappresentare; fornisce spiegazioni sostanzialmente coerenti sul grafico ricavato. - Attribuisce generalmente a ciascuna grandezza la propria unità di misura. - Rispetta la struttura complessiva, nella stesura della relazione.	-Indica le conoscenze in genere necessarie, ma a volte è incerto nell'individuarne le connessioni con gli scopi dell'esperimento. Enuncia un'ipotesi sostanzialmente coerente, a volte da precisare, e perviene quasi sempre a delle conclusioni accettabili. - Redige elenchi a volte completi a volte parziali; talvolta tralascia qualche tipologia di materiale. -Individua in genere l'unità metrica da riportare su ciascuno dei due assi cartesiani ma talvolta si confonde nell' assegnare agli assi la grandezza opportuna; non è sempre sicuro nel fornire spiegazioni sul grafico. - A volte sbaglia nell'attribuire ad una grandezza la propria unità di misura. -Rispetta in genere la	-Fornisce indicazioni imprecise sulle conoscenze necessarie; fa fatica a rilevarne le connessioni con gli scopi dell'esperimento, anche se guidato. Non riesce a trovare un'ipotesi coerente e quasi sempre fa fatica a trarre conclusioni. -Fa confusione nell'elencazione del materiale e lascia per lo più incomplete le liste. - Non riesce da solo a determinare l'unità metrica e ad assegnare agli assi le grandezze; spesso non riesce ad interpretare il grafico, anche se guidato. - Sbaglia quasi sempre nell'attribuire ad una grandezza la propria unità di misura. -Non rispetta la struttura complessiva e tralascia diversi punti anche importanti. -Non espone con stile

Esempio di rubrica analitica

Presentazione di cartelloni

Argomento: " Storia dell'Agricoltura"

Livelli Dimensioni	Livello 1 Ottimo/distinto Punti 3	Livello 2 Buono Punti 2	Livello 3 Sufficiente Punti 1	Livello 4 Non sufficiente Punti 0
1. Esposizione	L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti. Durante l'esposizione osserva i compagni e coglie le loro sollecitazioni (risponde a domande, si interrompe e ripete se vede espressioni di dubbio o prendere appunti…)	L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti.	L'alunno espone i contenuti in modo abbastanza chiaro, non sempre utilizza un linguaggio appropriato; il tono di voce è monotono e non sempre la gestualità sottolinea i passaggi più importanti	L'esposizione non è chiara e l'alunno usa un linguaggio approssimativo. Non sottolinea i passaggi più importanti con il tono di voce e con la gestualità
2. Conoscenza dei contenuti	L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e collegamenti con altri argomenti. Risponde con sicurezza alle domande.	L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e risponde con abbastanza sicurezza alle domande.	L'alunno ripete i contenuti riportati sull'elaborato; ha delle difficoltà a rispondere alle domande.	L'alunno ripete alcuni dei contenuti riportati sul cartellone e ha spesso bisogno di guardare gli appunti. Non riesce a rispondere alle domande poste.
3. Organizzazione nelle modalità di presentazione	L'alunno espone i contenuti secondo una logica predefinita, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti facendo raramente riferimento al cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta abbastanza i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti senza fare riferimento al cartellone; non rispetta i tempi di esposizione
4. Creatività nell'elaborazione dei cartelloni	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione, è originale nella sua realizzazione e c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte.	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione ed è originale nella sua realizzazione .	Il cartellone non contiene tutte le informazioni principali, c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.	Il cartellone contiene solo alcune informazioni, c'è prevalenza di immagini o di parti scritte, non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.

MACRO/MICRO LIVELLI

In riferimento al CONTENUTO si distinguono rubriche che descrivono lo sviluppo della padronanza delle competenze su:

- **macrolivelli (indicano il raggiungimento di un traguardo di competenza) certificazione**
- **micro livelli (valutazione di una singola prestazione) descrivono lo sviluppo della padronanza delle competenze in una determinata fase e soprattutto in riferimento a compiti specifici in corso d'anno scolastico.**

CARATTERISTICHE

- ***Criteri***

Una rubrica efficace deve possedere una lista dettagliata dei criteri, così gli studenti sanno esattamente cosa si aspetta l'insegnante

- ***Gradualità***

Ci dovrebbe essere una gradualità della qualità, basata sul grado di raggiungimento dello standard (una scala di valori). La gradualità dovrebbe includere la descrizione specifica di ciò che è l'eccellenza, il buono, l'accettabile, il non ancora raggiunto. Ogni grado dovrebbe includere i descrittori del livello di prestazione. In genere in una rubrica ci sono da 4 a 6 livelli.

- ***Descrizioni***

Una rubrica efficace descrive esattamente ciò che è il livello di qualità. I descrittori consentono agli studenti di verificare e capire i loro punteggi.

- ***Continuità***

Tra un livello e l'altro ci deve essere la stessa differenza di qualità

- ***Affidabilità***

Una buona rubrica dovrebbe poter essere usata da insegnanti diversi con risultati simili. Allo stesso modo se si correggono 100 compiti, anche l'ultimo viene giudicato con lo stesso criterio del primo anche se in tempi diversi.

Per evitare distorsioni valutative la rubrica dovrà essere quanto più possibile precisa nella descrizione dei livelli di prestazione per le distinte dimensioni di una competenza.

VALIDAZIONE

La rubrica esige un riscontro in due diversi momenti:

- **in fase di elaborazione validazione provvisoria che consiste nel riflettere sulla sua struttura, sul linguaggio**
- **in fase di applicazione validazione critica. I riscontri osservati nel corso dell'esperienza offrono indicazioni utili per il miglioramento continuo e progressivo.**

PROCEDIMENTI PER LA COSTRUZIONE

- **Procedimento induttivo**
- **Procedimento deduttivo**
- **Procedimento misto**

Procedimento INDUTTIVO

Basato sull'esperienza professionale degli insegnanti (cfr. Arter, Castoldi)

Prevede:

- **prima fase: raccogliere esempi di prestazione degli studenti, rappresentativi della competenza prescelta, riferiti a livelli diversi di padronanza, da condividere tra colleghi.**
- **seconda fase: classificare gli esempi selezionati in tre gruppi (pieno, adeguato e parziale) e riconoscimento di dimensioni e criteri sottesi. Il prodotto di questa fase può consistere in un elenco ordinato di dimensioni, criteri ed eventualmente indicatori che caratterizzano la competenza oggetto di analisi**
- **terza fase: enunciare una breve definizione delle dimensioni individuate e descrivere per ciascuna di esse le caratteristiche fondamentali della prestazione attesa in rapporto ai livelli prescelti e facendo attenzione a mettere in evidenza i comportamenti che li caratterizzano.**

Procedimento DEDUTTIVO

Si fa riferimento ai framework (strutture) per la descrizione di tipologie di competenze e per la loro articolazione in livelli.

A livello europeo i principali framework di riferimento sono:

- per la descrizione di livelli di competenza

- **QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, 2002);**
- **EQF (European Qualification Framework, Raccomandazione europea dell'aprile 2008);**
- **OCSE PISA10 (Literacy matematica, scientifica e nella lettura**

- per la tipologia di competenze, le mete cui guardare

- **Otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, proposte nella Raccomandazione europea del dicembre 2006.**

A livello nazionale possiamo considerare quali framework di riferimento, per le tipologie di competenze e per la descrizione di livelli di competenza,

- **D.M 9/2010 certificazioni del biennio dell'obbligo**

Framework europeo

LIVELLI EQF			
1 *Svolgere compiti semplici, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato*	**2** *Svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando strumenti e regole semplici, sotto la supervisione con un certo grado di autonomia*	**3** *Svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni* *Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio.* *Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi*	**4** *Risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio* *Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti.* *Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio*

Procedimento MISTO

Si basa su un processo di costruzione della rubrica che integra gli approcci induttivo e deduttivo.

Fa riferimento:

- **all’esperienza e alla percezione degli insegnanti,**
- **ai riferimenti nazionali e internazionali**

STRUTTURA

- COMPETENZA
- DIMENSIONI
- CRITERI
- INDICATORI
- LIVELLI

Competenze

riferimento a:

- **Competenze di Cittadinanza**
- **Assi Culturali**

es.

LEGGERE, COMPRENDERE ED INTERPRETARE TESTI SCRITTI DI VARIO TIPO

Dimensioni

- **caratteristiche che definiscono una competenza: quali aspetti considero nel rilevare una competenza?**

Competenza	Dimensioni
Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo	Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi
	Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo
	Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario

Criteri

- **sono i traguardi formativi: cosa deve saper fare quello studente?**

Competenza	Dimensioni	Criteri
Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo	Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi	
	Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo	
	Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario	Riconosce i principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana
		Riconosce il contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere

Indicatori

- **evidenze osservabili che segnalano la presenza/assenza di un criterio: quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare se è in grado di fare…?**
- **sono i descrittori**

Competenza	Dimensioni	Criteri	Indicatori
Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo	Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi		
	Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo		
	Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario	Riconosce i principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana	
		Riconosce il contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere	•Crea collegamenti con il contesto storico dell'autore •Crea riferimenti con altri autori e correnti

Livelli

- **Livelli della competenza e gradi di padronanza: soglia di accettabilità in base a cui interpretare le evidenze.**

Dimensione	Livello raggiunto Parziale *4-5	Livello raggiunto Essenziale *6-7	Livello raggiunto Medio *8-9	Livello raggiunto Eccellente *10
Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario	Fatica a riconoscere i principali generi letterari della tradizione italiana e a identificare tra questi con sicurezza il testo. Ha bisogno di suggerimenti e accompagnamento costante per intravedere il riferimento al contesto storico, ad altri autori e correnti.	Seguendo le indicazioni ricevute riesce a riconoscere alcuni generi della tradizione italiana. Identifica il testo, ma ha qualche incertezza nel riferirlo al contesto storico e a creare collegamenti con altri autori e correnti.	In modo autonomo e preciso riconosce i generi letterari della tradizione italiana. Individua con sicurezza il genere del testo, la sua specificità e l'appartenenza alla corrente letteraria italiana. Crea collegamenti significativi con il contesto storico di riferimento, ad autori, opere e correnti.	Riconosce perfettamente i generi letterari della tradizione italiana, tra i quali colloca il testo, mettendone in luce i caratteri specifici e di novità. Produce riflessioni argomentate sulla corrente letteraria di riferimento. Riflette sul contesto storico creando collegamenti dinamici con altri autori e correnti

Come definire i livelli

- **Definire i livelli di padronanza a partire dai livelli estremi della scala.**
- **Identificare una prestazione o prova eccellente (alta, piena …), come modello esemplare, e descrivere le sue caratteristiche.**
- **Successivamente identificare l’altro estremo della scala, vale dire una prova inadeguata**