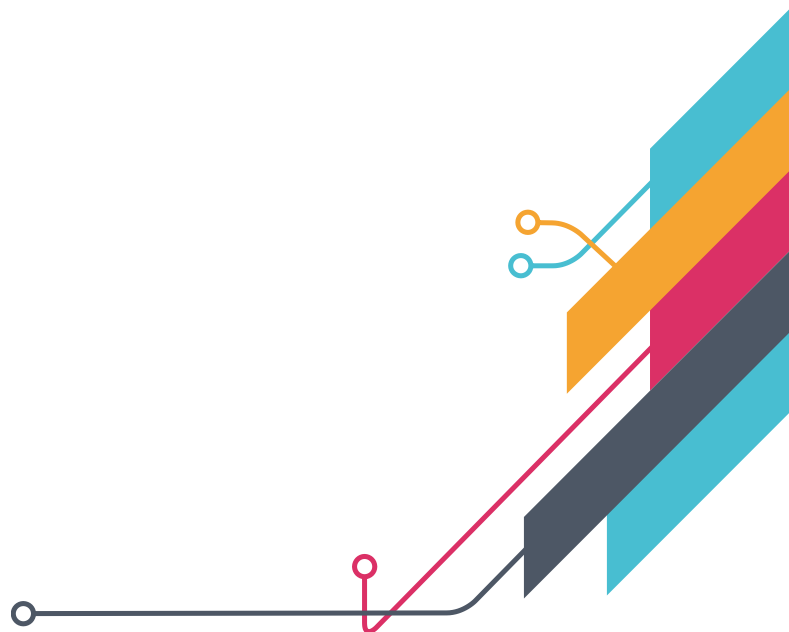




Dino Cristanini

LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA

*La definizione degli obiettivi, gli strumenti
di verifica e la formulazione dei giudizi*



Introduzione

Le nuove modalità di valutazione degli apprendimenti degli alunni nella scuola primaria, che prevedono l'utilizzazione di giudizi descrittivi al posto delle votazioni in decimi, sono finalizzate a rendere più trasparenti gli esiti e a valorizzare la funzione formativa della valutazione.

Le indicazioni contenute nelle Linee guida per l'attuazione delle nuove norme impegnano le istituzioni scolastiche a riflettere sul rapporto tra progettazione curricolare e valutazione, sugli strumenti per l'accertamento degli esiti di apprendimento e sulle modalità di comunicazione degli stessi.

In particolare, si tratta di procedere alla definizione degli obiettivi di apprendimento fondamentali e delle manifestazioni osservabili che possano fornire elementi di conoscenza sul loro raggiungimento; alla scelta degli strumenti di verifica adeguati alle diverse tipologie di apprendimenti; alla messa a punto di modelli di valutazione in itinere coerenti con i criteri di valutazione periodica e finale; alle decisioni su come formulare i giudizi descrittivi da riportare nel documento di valutazione.

In questo modo la valutazione dell'apprendimento diventa una risorsa per la promozione dell'apprendimento.

Coordinamento editoriale: Dario Giovanni Ali

Coordinamento redazionale: Camilla Gili

Per segnalazioni o suggerimenti relativi ai presenti materiali: supporto@rizzolieducation.it

L'Editore è presente su Internet agli indirizzi: <http://www.mondadorieducation.it> e <http://www.rizzolieducation.it>

Gruppo Mondadori

Copyright 2021 © Rizzoli Education S.p.A. Mondadori Education

Chiuso in redazione a marzo 2021

INDICE

1. Le critiche all'uso dei voti e l'evoluzione delle modalità di valutazione nella scuola primaria	4
2. La nuova normativa del 2020.....	8
3. La definizione degli obiettivi di apprendimento	10
4. Le verifiche e la valutazione in itinere.....	19
5. La formulazione dei giudizi.....	23
BIBLIOGRAFIA.....	33

1. Le critiche all'uso dei voti e l'evoluzione delle modalità di valutazione nella scuola primaria

La docimologia è la scienza che ha per oggetto lo studio delle problematiche relative alla valutazione e alle pratiche valutative in ambito scolastico. Lo psicologo francese Henri Louis Charles Piéron è considerato il padre ufficiale di questa scienza per via delle ricerche compiute circa un secolo fa sui problemi legati alla soggettività delle valutazioni, che hanno portato a individuare una notevole diversità nei voti attribuiti da diversi valutatori agli stessi compiti; una delle cause di questa diversità è stata identificata nella diversa interpretazione che ogni insegnante dava alla scala dei voti, che costituisce una scala ordinale, nel senso che i valori sono disposti secondo il criterio minore-maggiore, ma non è una scala a intervalli uguali.

Da allora le critiche all'uso dei voti si sono susseguite non solo da parte di docimologi, ma anche di pedagogisti e psicologi dell'educazione, e possiamo così riassumerle.

Il voto:

- non fornisce alcuna informazione sugli apprendimenti acquisiti dall'alunno;
- non svolge perciò alcuna funzione formativa;
- alimenta dinamiche competitive che possono incidere negativamente sull'autostima e sulla motivazione dell'alunno.

Il primo superamento della pagella con le votazioni numeriche è avvenuto con la **legge n.517 del 1977**, con l'introduzione (art. 4) della «*scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti*». Si passava in quel momento da una concezione della valutazione in funzione selettiva a una concezione della valutazione come strumento per la promozione del successo formativo per tutti e per ciascuno in base al punto di partenza, e all'introduzione della progettazione curricolare secondo il modello della programmazione per obiettivi. Le osservazioni sui processi di apprendimento, da cui desumere trimestralmente «*una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione, il cui contenuto viene illustrato ai genitori dell'alunno o a chi ne fa le veci dall'insegnante o dagli insegnanti*» dovevano quindi essere correlate a obiettivi di apprendimento definiti in forma osservabile. Gli spazi per la registrazione delle osservazioni sistematiche e la formulazione delle valutazioni trimestrali erano però aperti, non strutturati, e le scelte circa i contenuti e lo stile linguistico lasciati quindi alla libera scelta di ciascun docente. I monitoraggi realizzati dal corpo ispettivo hanno dunque rilevato per alcuni aspetti un linguaggio standardizzato, a volte derivato da repertori di formule confezionate, per altri un linguaggio generico, fumoso e reticente, con largo uso di congiunzioni avversative probabilmente per non urtare la suscettibilità dei genitori.

Nella prima parte degli anni '90 si è perciò avvertita l'esigenza di introdurre (O.M. n.236/1993, C.M. n.237/1993), prendendo anche spunto dai nuovi *Programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R. n.104/1995) e dalla riforma degli ordinamenti della medesima scuola (L. n.148/1990), un documento di valutazione¹ più strutturato e articolato in tre quadri tra loro correlati, concernenti rispettivamente:

- il primo, la conoscenza dell'alunno;
- il secondo, la rilevazione degli apprendimenti conseguiti in rapporto agli interventi didattici, unitamente all'interesse e all'impegno manifestati dall'alunno per ciascuno dei campi disciplinari;
- il terzo, la valutazione complessiva dei processi formativi, cioè i progressi nell'alfabetizzazione culturale e nello sviluppo personale e sociale dell'alunno.

Il terzo quadro può essere considerato il padre della "descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto" prevista dal D.Lgs. n. 62/2017, che, secondo la nota ministeriale prot. n. 1865 del 2017, va formulata "in termini di progressi nello sviluppo culturale, personale e sociale".

Il secondo quadro prevedeva per ogni disciplina la valutazione bimestrale degli apprendimenti relativi agli aspetti essenziali (indicatori di competenze disciplinari) definiti in modo omogeneo a livello nazionale, mediante una scala letterale ordinale pentenaria:

A - L'alunno ha conseguito la piena competenza

B - L'alunno ha conseguito un buon livello di competenza e si impegna per migliorarlo

C - L'alunno ha conseguito una competenza essenziale e si impegna per migliorarla

D - L'alunno ha conseguito solo una competenza parziale e il suo impegno non è costante

E - L'alunno deve ancora conseguire un livello adeguato di competenza e deve manifestare un più costante impegno.

Con la **C.M. n.288 del 1995** sono state apportate, con intento semplificatorio, alcune modifiche a questo impianto:

- la valutazione formale è stata prevista con scansione quadrimestrale, richiedendo però di assicurare la continuità dell'informazione alle famiglie mediante incontri a scadenza bimestrale;
- è stata rivista la definizione dei giudizi valutativi corrispondenti alle cinque lettere, stabilendo di valutare separatamente i livelli di apprendimento raggiunti e gli aspetti relativi «*all'affettività, alle motivazioni, all'impegno (progressione, stazionarietà, regressione)*» da considerare negli appositi spazi aperti di ciascun riquadro. Le definizioni sono dunque diventate le seguenti:

A - L'alunno ha conseguito la piena competenza

B - L'alunno ha conseguito un buon livello di competenza

C - L'alunno ha conseguito una competenza essenziale

D - L'alunno ha conseguito solo una competenza parziale

E - L'alunno deve ancora conseguire un livello adeguato di competenza;

- gli indicatori disciplinari sono stati rivisti nella formulazione linguistica e sono stati ridotti nel numero (26 contro i 45 della versione del 1993).

¹ Interessante evidenziare l'evoluzione lessicale: dalla pagella alla scheda di valutazione (1977) al documento di valutazione (1993).

La valutazione distinta dei diversi apprendimenti essenziali relativi a ciascuna disciplina era finalizzata a evitare di mescolare in un unico giudizio, in modo più o meno efficace, aspetti tra loro decisamente diversi.

Questo impianto ha però avuto vita breve. Le critiche maggiori hanno riguardato l'elevato carico di lavoro per gli insegnanti e la scarsa comprensibilità da parte delle famiglie.

Con la C.M. n.491 del 1996 viene modificata nuovamente la struttura del documento di valutazione con queste motivazioni:

- distinguere tra funzione certificativo-comunicativa e funzione didattico-formativa della valutazione;
- ridurre il carico di lavoro redazionale che pesa sull'insegnante, con evidenti diseconomie nella distribuzione degli impegni professionali;
- garantire chiarezza alle informazioni valutative destinate agli alunni e alle loro famiglie.

Gli indicatori, nuovamente riformulati, non sono più da valutare singolarmente, ma costituiscono il riferimento per la formulazione di un giudizio sintetico sul livello di apprendimento raggiunto dall'alunno in ciascuna disciplina, da esprimere mediante una scala ordinale di aggettivi che richiama in sostanza quella dei voti: ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente.

La C.M. n.85 del 2004 prende atto dell'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche e della libertà che esse hanno, in base al D.P.R. n. 275/1999, di definire i criteri specifici per la valutazione degli alunni e la struttura, la forma grafica, del documento di valutazione (nella circolare ribattezzato *scheda personale dell'alunno*) sulla base delle finalità e dei criteri generali stabiliti dal Ministero. Rimangono i giudizi sintetici (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente), da riferire, per ciascuna disciplina, agli obiettivi formativi definiti dalle scuole in base agli obiettivi specifici di apprendimento previsti dalle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria* allegate al decreto legislativo n. 59/2004.

Con il **decreto legge n.137 del 2008**, convertito con modificazioni dalla **legge n.169** dello stesso anno e attuato mediante il **D.P.R. n.122 del 2009**, vengono reintrodotti i voti, considerati pratici, semplici e di facile comprensione per tutti.

La decisione incontra la disapprovazione di gran parte del mondo pedagogico e delle associazioni professionali della scuola, che vedono l'occasione di cambiare nuovamente le scelte nella predisposizione del decreto legislativo di attuazione della delega contenuta nella legge 107 del 2015 (art.1, comma 181, lett. l) riguardante «*la revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti del primo ciclo di istruzione, mettendo in rilievo la funzione formativa e di orientamento della valutazione*».

La speranza non si realizza, perché nel **decreto legislativo n.62 del 2017** viene mantenuto l'uso delle «*votazioni in decimi che indicano differenti livelli di apprendimento*». La C.M. n. 1865 del 2017 precisa però che, nell'ambito dei criteri di valutazione che il Collegio dei docenti deve deliberare e pubblicizzare anche mediante l'inserimento nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), occorre esplicitare anche con appositi descrittori la corrispondenza tra i voti e i livelli di apprendimento ad essi corrispondenti. Disposizione questa che consente di attenuare la scarsa capacità informativa del voto.

Cosa insegnano le esperienze precedenti

La rassegna delle modalità di valutazione degli apprendimenti che si sono succedute nell'ultimo mezzo secolo insegna che è assai difficile individuare criteri e strumenti che soddisfino contemporaneamente una pluralità di esigenze:

- valorizzazione della funzione formativa della valutazione, mediante la restituzione a ciascun alunno di informazioni chiare su cosa ha imparato, su cosa dovrebbe migliorare e cosa dovrebbe fare per migliorare;
- valorizzazione della funzione proattiva, che promuova e non deprima la fiducia in sé, il senso di autoefficacia, l'autostima, la motivazione;
- comprensione da parte delle famiglie;
- sostenibilità da parte dei docenti.

2. La nuova normativa del 2020

Una nuova occasione per superare la normativa riguardante l'uso dei voti si è presentata in sede di conversione in legge del D.L. n. 22 dell'8 aprile 2020, avvenuta con la legge n. 41 del 6 giugno 2020. Con un apposito emendamento si è infatti stabilito, all'art. 1, comma 2 bis, che *«In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione»*.

Il Ministero dell'Istruzione ha subito preso atto della novità per quanto riguarda la valutazione dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, affermando, nelle Linee guida allegate al D.M. n. 35 del 22 giugno 2020, che *«Per gli alunni della scuola primaria, in coerenza con quanto disposto dal decreto legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, il docente coordinatore propone l'attribuzione di un giudizio descrittivo, elaborato tenendo a riferimento i criteri valutativi indicati nel PTOF, che viene riportato nel documento di valutazione»*.

Per quanto riguarda le discipline, invece, a settembre il Ministero ha preso atto che la nuova norma si riferiva solamente alla valutazione finale e non anche a quella periodica, che sarebbe dunque rimasta disciplinata dal decreto legislativo n.62/2017, e dunque espressa con votazione in decimi, salvo successive modifiche che sarebbero potute intervenire in sede legislativa.

Le modifiche sono state apportate tramite un emendamento inserito nella legge n. 126 del 13 ottobre 2020, di conversione del D.L. n. 104/2020, inserendo il riferimento anche alla valutazione periodica.

Il testo definitivo dell'art. 1, comma 2 bis, del decreto legge n. 22/2020 è diventato perciò il seguente: *«In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione»*.

La prevista ordinanza applicativa è stata emanata all'inizio del mese di dicembre (O.M. n. 172 del 4 dicembre 2020), unitamente alle *Linee guida sulla formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria* (d'ora in poi *Linee guida*), che ne fanno parte integrante. Entrambi i documenti sono stati trasmessi alle istituzioni scolastiche con la nota ministeriale prot. n. 2158 del 4 dicembre 2020.

I nuclei tematici fondamentali della nuova normativa sono i seguenti:

- il rapporto tra la progettazione curricolare e la valutazione, la definizione degli obiettivi di apprendimento e l'individuazione degli obiettivi da assumere come riferimenti nelle valutazioni periodiche e finali;
- l'adozione di modalità di verifica e valutazione in itinere coerenti con i criteri per la valutazione periodica e finale;
- l'attribuzione dei livelli e la formulazione dei giudizi relativi alle valutazioni periodiche e finali.

3. La definizione degli obiettivi di apprendimento

«Non è irragionevole pensare che un insegnante, il quale sappia cos'è che sta cercando di fare, abbia maggiori possibilità di riuscirci che se non lo sa»².

Avere le idee chiare sugli esiti da far conseguire agli alunni è un fattore importante in relazione alle possibilità di successo. Il modello della programmazione per obiettivi, introdotto nel panorama scolastico nazionale nella seconda metà degli anni Settanta, è centrato proprio sulla definizione degli obiettivi di apprendimento, in funzione dei quali dovrebbero essere poi effettuate le scelte relative ai contenuti e ai metodi, e in relazione ai quali dovrebbero essere progettate ed effettuate le operazioni di verifica. È logico, infatti, valutare ciò che intenzionalmente ci si è proposti di far raggiungere.

Gli obiettivi nella letteratura sulla progettazione curricolare

Come verificare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento? Noi non possiamo vedere l'apprendimento in sé, ma solo alcune sue manifestazioni consistenti in azioni dell'alunno osservabili e, per quanto possibile, misurabili.

La metodologia della progettazione curricolare per obiettivi³ ha perciò previsto l'analisi delle mete formative per tradurre le finalità generali in obiettivi sempre più specifici, sino a giungere a definire dei comportamenti osservabili che possano costituire indizi attendibili dell'avvenuto apprendimento.

In base al criterio di astrattezza/specificità, i passaggi di questa analisi sono in genere i seguenti:

- **Finalità** - Sono scopi ideali che indicano la direzione, che orientano e danno senso al percorso, ma che rimangono costantemente all'orizzonte e non vengono mai raggiunti in modo definitivo ed esaustivo. Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* le finalità generali della scuola vengono individuate nello «sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie», e quelle specifiche del primo ciclo nella «acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona».
- **Obiettivi generali** - Sono espressi in modo un po' più operativo rispetto alle finalità, ma pur sempre generico. Possono essere trasversali (es. «Sviluppare il senso critico», «Sviluppare le capacità di problem solving») o disciplinari (es. «Ascoltare e comprendere testi di vario genere»). Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* obiettivi di questo tipo sono ricavabili dai nuclei tematici delle

² Wiseman S, Pidgeon D. (1970), *Curriculum evaluation*, cit. da Tartarotti L (1981), *La programmazione didattica*, Lisciani & Giunti, Teramo.

³ Il termine "progettazione" da diversi anni è preferito a quello di "programmazione"; il primo evoca l'idea di una costruzione aperta e flessibile, il secondo quella di razionalità lineare e meccanica.

discipline, utilizzando direttamente le formulazioni contenute nelle *Indicazioni* (es. Arte e immagine: «*Comprendere e apprezzare le opere d'arte*») oppure riformulandole (es. Educazione fisica: «*Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva*»; «*Esprimersi e comunicare attraverso il linguaggio del corpo*»).

- **Obiettivi specifici** – Sono espressi in forma più operativa rispetto agli obiettivi generali (es. «*Operare con le frazioni*»).
- **Obiettivi comportamentali** – Descrivono, in forma ancor più analitica e operativa, prestazioni esemplificative delle categorie di azioni indicate dagli obiettivi specifici (es. «*Riconoscere frazioni equivalenti*», «*Riconoscere frazioni complementari*», «*Trasformare frazioni in numeri decimali*»). Essi in genere non esauriscono la portata dell'obiettivo specifico di riferimento, ma indicano manifestazioni, comportamenti osservabili che dimostrano l'acquisizione degli apprendimenti descritti dall'obiettivo.

Questa classificazione degli obiettivi serve a dare l'idea del significato della procedura denominata "operazionalizzazione degli obiettivi", ma va adattata alle specifiche situazioni. Nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, ad esempio, sono previste le competenze della Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente come «*orizzonte di riferimento verso cui tendere*», il Profilo delle competenze dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi a ciascuna disciplina, che costituiscono una sorta di ponte tra gli obiettivi disciplinari e il Profilo.

Gli obiettivi nell'Ordinanza ministeriale e nelle Linee guida sulla valutazione

Nell'O.M. n.172/2020 si afferma (art.2) che la valutazione deve essere coerente con gli obiettivi di apprendimento declinati nel curriculum di istituto, i quali devono a loro volta essere coerenti con i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento previsti dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum*.

Nel curriculum di istituto devono essere perciò individuati, per ciascun anno di corso e per ogni disciplina, gli obiettivi di apprendimento oggetto di valutazione periodica e finale (art. 3, comma 5) e i giudizi descrittivi saranno formulati in riferimento a tali obiettivi, da riportare nel documento di valutazione (art. 3, comma 5).

Nelle Linee guida, oltre a ribadire che «*I docenti valutano, per ciascun alunno, il livello di acquisizione dei singoli obiettivi di apprendimento individuati nella progettazione annuale e appositamente selezionati come oggetto di valutazione periodica e finale*», si chiede espressamente che gli obiettivi vengano «*espressi in modo [...] che non creino ambiguità interpretative*», «*che descrivano manifestazioni dell'apprendimento in modo sufficientemente specifico ed esplicito da poter essere*

osservabili», e al tal fine si forniscono specifiche indicazioni metodologiche, ispirate alla tassonomia proposta da Anderson e Krathwohl⁴, che nel 2001 hanno rivisitato la tassonomia di Bloom.

Una tassonomia è una classificazione degli obiettivi secondo categorie disposte in ordine di complessità crescente (leggendo dal basso verso l'alto) in base ai processi cognitivi implicati dagli obiettivi stessi; i processi corrispondenti ai livelli superiori includono anche quelli dei livelli inferiori.

I processi cognitivi si esercitano su quattro diversi tipi di conoscenza, che nelle Linee guida vengono definiti "contenuti disciplinari" (cfr. tabella n.1).

Tabella n.1

Tipi di conoscenza individuati da Anderson e Krathwohl [da Roberto Trinchero (2018), <i>Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo</i> , Rizzoli Education, Milano, p. 18]	Tipi di contenuti disciplinari individuati nelle Linee guida ministeriali allegate all'O.M. n. 172/2020
<i>fattuale</i> : fatti, terminologia, elementi di base necessari per comprendere concetti complessi o risolvere problemi in un determinato ambito conoscitivo.	<i>fattuale</i> : terminologia; informazioni; dati; fatti; ...
<i>concettuale</i> : classificazioni, principi, generalizzazioni, teorie, modelli, strutture necessarie per comprendere concetti complessi o risolvere problemi in un determinato ambito conoscitivo.	<i>concettuale</i> : classificazioni; principi; ...
<i>procedurale</i> : algoritmi, tecniche, metodi, strategie utili per compiere operazioni specifiche in un determinato ambito conoscitivo.	<i>procedurale</i> : algoritmi; sequenze di azioni; ...
<i>metacognitiva</i> : consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo, conoscenza contestuale e strategico/riflessiva per la risoluzione di problemi in un determinato ambito conoscitivo.	<i>metacognitivo</i> : imparare a imparare; riflessione sul processo; ...

Per quanto riguarda la descrizione dei processi, nelle Linee guida si invita, al fine di non ingenerare equivoci nei giudizi valutativi, a «evitare l'uso di descrittori generici e utilizzare verbi, quali ad esempio

⁴ Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et al. (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Addison Wesley Longman, New York.

elenare, collegare, nominare, riconoscere, riprodurre, selezionare, argomentare, distinguere, stimare, generalizzare, fornire esempi, ecc, che identificano tali manifestazioni con la minore approssimazione possibile».

Proprio per descrivere in modo preciso i processi, è però utile collegare i verbi alle categorie della tassonomia di Anderson e Krathwohl (cfr. tabella n. 2).

Tabella n. 2 – I processi cognitivi secondo la tassonomia di Anderson e Krathwohl

[da Roberto Trincherò (2018), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Rizzoli Education, Milano, p. 18]

RICORDARE	
Rievocare	Trovare un sinonimo Citare una definizione Recitare (ad es. una poesia) Ricostruire una situazione
Riconoscere	Identificare Trovare il nome corrispondente Localizzare
COMPRENDERE	
Interpretare	Descrivere Riformulare Parafrasare Chiarificare Rappresentare in modo diverso
Esemplificare	Illustrare con esempi
Classificare	Categorizzare
Riassumere	Astrarre Generalizzare
Inferire	Concludere Estrapolare Interpolare
Confrontare	Stabilire corrispondenze Mettere in evidenza differenze Rilevare analogie
APPLICARE	
Eeguire	Portare avanti una procedura Calcolare Risolere
Implementare	Utilizzare una teoria o modello per costruire un prodotto

ANALIZZARE	
Differenziare	Scomporre nelle parti costituenti Discriminare Distinguere Focalizzare Selezionare
Organizzare	Trovare coerenza tra elementi Integrare Delineare Strutturare Stabilire connessioni
Attribuire	Decostruire Identificare intenti argomentativi/comunicativi
VALUTARE	
Controllare	Individuare Monitorare Testare
Criticare	Giudicare Difendere una posizione Giustificare
CREARE	
Generare	Ipotizzare Immaginare Associare creativamente Problematizzare Trasferire concetti tra contesti diversi
Pianificare	Progettare Inventare Ideare Elaborare una strategia Formulare una soluzione Riorganizzare
Produrre	Costruire

Gli obiettivi di apprendimento possono essere dunque definiti dall'incrocio tra i processi cognitivi (che potremmo anche definire come operazioni cognitive o mentali) e i tipi di conoscenza (cfr. tabella n.3).

Tabella n. 3 – Gli obiettivi di apprendimento come processi cognitivi esercitati su determinati tipi di conoscenza

		PROCESSI COGNITIVI					
		Ricordare	Comprendere	Applicare	Analizzare	Valutare	Creare
TIPI DI CONOSCENZA	Fattuale						
	Concettuale						
	Procedurale						
	Metacognitiva						

Queste classificazioni sono utili sia per aver chiaro qual è il livello in cui si collocano i risultati di apprendimento attesi (vogliamo che l'alunno conosca e comprenda, che sappia anche applicare o addirittura che sappia produrre qualcosa di nuovo utilizzando ciò che ha imparato?), sia per formulare le consegne relative a compiti e prove di verifica. Ad esempio, se diamo consegne relative alla categoria "ricordare", stiamo verificando semplicemente la capacità dell'alunno di riprodurre conoscenze magari imparate a memoria; se diamo consegne relative alla categoria "comprendere", stiamo verificando acquisizioni profonde anche di tipo concettuale; se diamo consegne relative alla categoria "applicare", stiamo verificando non solo il possesso di conoscenze, ma anche le abilità nell'utilizzarle per eseguire attività; se diamo consegne relative alla categoria "creare", stiamo probabilmente verificando il possesso di competenze

La revisione del curriculum d'istituto

Ogni istituzione scolastica dovrebbe avere da tempo definito un curriculum d'istituto, secondo quanto previsto dalla normativa in vigore:

- «Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa il curriculum obbligatorio per i propri alunni [...]» (D.P.R. n. 275/1999, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, art. 8, comma 2).
- «Ogni scuola predispone il curriculum all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina» (Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione).

Si tratta ora di procedere alla revisione del curriculum tenendo presente anche quanto previsto dalle Linee guida per la valutazione degli apprendimenti. La revisione può essere effettuata in base a due criteri:

- individuare gli obiettivi generali relativi a ciascuna disciplina e declinarli in obiettivi specifici, e precisare poi per ciascun obiettivo specifico gli obiettivi comportamentali (o obiettivi ad alta definizione operativa), ossia le manifestazioni di apprendimento che potranno rappresentare riferimenti per le osservazioni e le verifiche e indizi dell'acquisizione dell'apprendimento atteso;

- definire gli obiettivi in chiave sempre più operativa, utilizzando anche i suggerimenti offerti dalla tassonomia di Anderson e Krathwohl.

Gli **obiettivi generali** possono essere identificati nelle dimensioni fondamentali di competenza relative a ciascuna disciplina, ed essere ricavati dall'analisi dei nuclei tematici (gli ambiti in cui sono raggruppati gli obiettivi di apprendimento nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo*) e dei traguardi per lo sviluppo delle competenze. Ad esempio, le dimensioni fondamentali di competenza per quanto riguarda la disciplina Italiano sono facilmente identificabili in: ascoltare e comprendere; comunicare oralmente; leggere e comprendere; produrre testi scritti; la padronanza lessicale e la conoscenza e il rispetto delle regole grammaticali possono essere incluse nelle dimensioni fondamentali di competenza (produrre testi scritti utilizzando un lessico ricco e appropriato e rispettando le regole grammaticali). Per geografia le dimensioni fondamentali di competenza potrebbero essere quelle di orientarsi nello spazio; leggere e interpretare carte geografiche e tematiche; descrivere e confrontare paesaggi geografici; riconoscere le interrelazioni tra elementi fisici e antropici. Gli obiettivi generali rappresentano un filo conduttore che consente di seguire l'incremento progressivo delle dimensioni fondamentali di competenza nel corso del tempo.

Gli **obiettivi specifici** sono ricavabili dagli obiettivi di apprendimento delle *Indicazioni nazionali per il curricolo* o comunque dall'analisi della disciplina, e costituiscono declinazioni più analitiche e operative degli obiettivi generali in relazione alle diverse classi.

Gli **obiettivi comportamentali**, o **obiettivi ad alta definizione operativa**, costituiscono, come s'è detto, manifestazioni degli apprendimenti indicati dagli obiettivi specifici.

Di seguito un esempio (parziale) dell'obiettivo generale di geografia "Orientarsi nello spazio", che potrebbe essere declinato nel seguente modo nelle varie classi.

Tabella n. 4 – Esempio di declinazione di un obiettivo generale in obiettivi specifici e in obiettivi comportamentali

GEOGRAFIA		
Obiettivo generale (dimensione fondamentale di competenza): Orientarsi nello spazio		
Classi	Obiettivi specifici	Obiettivi comportamentali ad alta definizione operativa (manifestazioni di apprendimento)
I	Riconoscere gli spazi legati alla propria esperienza quotidiana Muoversi nello spazio circostante utilizzando correttamente punti di riferimento e gli indicatori topologici di base	Denomina correttamente gli spazi legati alla propria esperienza quotidiana Individua la propria posizione rispetto a persone e oggetti assunti come punti riferimento Descrive la posizione di persone e oggetti utilizzando gli indicatori topologici Esegue spostamenti seguendo le indicazioni ricevute ...
	Muoversi nello spazio circostante	Come quelli per la classe prima

II	<p>utilizzando correttamente punti di riferimento e gli indicatori topologici di base</p>	<p>Descrive verbalmente, gli spostamenti propri e di altri utilizzando gli indicatori topologici</p> <p>Rappresenta graficamente percorsi utilizzando una simbologia non convenzionale</p> <p>Esegue spostamenti seguendo le proprie rappresentazioni mentali del territorio</p> <p>...</p>
III	<p>Individuare nello spazio punti di riferimento utili per l'orientamento</p> <p>Orientarsi nello spazio utilizzando i punti cardinali</p>	<p>Descrive un percorso utilizzando i punti di riferimento individuati</p> <p>Individua i punti cardinali in base alla posizione del Sole</p> <p>Determina la posizione di elementi nello spazio in relazione ai punti cardinali</p> <p>...</p>
IV	<p>Orientarsi nello spazio utilizzando i punti cardinali</p> <p>Orientarsi nelle carte geografiche</p>	<p>Come quelli per la classe prima</p> <p>Individua i punti cardinali mediante l'utilizzo della bussola</p> <p>Disegna mappe mentali di territori sempre più ampi (casa, scuola, paese/quartiere della città, Italia ...)</p> <p>Localizza un determinato luogo su una carta geografica utilizzando le coordinate geografiche (latitudine e longitudine)</p> <p>...</p>
V	<p>Orientarsi nelle carte geografiche</p> <p>Orientarsi con le tecnologie</p>	<p>Localizza un determinato luogo su una carta geografica</p> <p>Individua la posizione di un determinato luogo mediante <i>Google Maps</i></p> <p>...</p>

Quali obiettivi riportare nel documento di valutazione?

Secondo le Linee guida «Il documento di valutazione attesta i risultati del percorso formativo di ciascun alunno mediante la descrizione dettagliata dei comportamenti e delle manifestazioni dell'apprendimento rilevati in modo continuativo».

Certamente gli obiettivi comportamentali sono quelli che hanno una maggiore capacità e precisione informativa sugli apprendimenti programmati e verificati, ma sono molti e rischiano di far perdere di vista le abilità più generali a cui si riferiscono.

Una soluzione può essere quella di riportare nel documento di valutazione gli obiettivi generali (dimensioni fondamentali di competenza) e gli obiettivi specifici, utilizzando gli obiettivi comportamentali per costruire le descrizioni relative ai livelli nel caso in cui la scuola optasse per la formulazione di giudizi descrittivi articolati, individualizzati e contestualizzati (v. paragrafo 5 della dispensa sulla formulazione dei giudizi e cfr. esempio nella tabella n.5).

Se una scuola non intende procedere alla individuazione degli obiettivi generali può mantenere i nuclei tematici come riferimenti, anche se hanno natura diversa; nelle Indicazioni nazionali per il curricolo, infatti, a volte sono formulati con l'uso di verbi e altre volte mediante sostantivi che indicano appunto raggruppamenti tematici e non dimensioni della competenza disciplinare.

Tabella n. 5 - Esempio di obiettivo da riportare nel documento di valutazione con il relativo livello e giudizio articolato

OBIETTIVO	LIVELLO	GIUDIZIO
Orientarsi nello spazio: Individuare nello spazio punti di riferimento utili per l'orientamento	Avanzato	L'alunno/a (per una maggiore personalizzazione si può anche mettere il nome proprio al posto di alunno/a) descrive efficacemente, in modo autonomo e senza alcun aiuto, percorsi noti utilizzando punti di riferimento come edifici, negozi, monumenti. Nei percorsi effettuati per la prima volta individua gli elementi utili per l'orientamento.

4. Le verifiche e la valutazione in itinere

Gli strumenti per l'accertamento degli apprendimenti

Gli elementi di conoscenza su cui fondare la valutazione periodica e finale sono raccolti in itinere mediante vari strumenti. Le Linee guida presentano un elenco esemplificativo della varietà di strumenti utilizzabili: colloqui individuali; osservazioni; analisi delle interazioni verbali e delle argomentazioni scritte, dei prodotti e dei compiti pratici complessi realizzate dagli alunni; prove di verifica; esercizi o compiti esecutivi semplici; risoluzione di problemi a percorso obbligato; elaborati scritti; compiti autentici; ...).

La ricerca docimologica ha individuato due criteri fondamentali per stabilire la qualità degli strumenti per l'accertamento degli apprendimenti:

- la **validità**, ossia l'effettiva capacità dello strumento di misurare ciò che attraverso il suo utilizzo si intende misurare;
- l'**attendibilità** (o fedeltà), ossia la capacità di neutralizzare l'incidenza della casualità e della soggettività dei correttori.

Gli strumenti di verifica vengono in genere classificati in base all'apertura/chiusura diversa degli stimoli (consegne, quesiti ...) e delle risposte degli alunni.

Le prove a consegna aperta (stimolo aperto) hanno una bassa strutturazione e consentono un'ampia possibilità di interpretazione da parte dell'allievo.

Le prove a consegna chiusa (stimolo chiuso) hanno invece una formulazione precisa e tendenzialmente senza ambiguità, in modo da garantire unicità di interpretazione.

Le prove a risposta aperta consentono all'allievo libertà di ideazione e organizzazione.

Le prove a risposta chiusa consentono invece solo la possibilità di scegliere la risposta ritenuta giusta tra una serie di alternative.

Ne derivano quattro possibili categorie di prove (cfr. tabella n.6).

Le prove aperte consentono in genere di rilevare i livelli superiori di apprendimento (pensiero critico, capacità di fare collegamenti, capacità di argomentare, originalità e creatività); difficile però garantire l'uniformità degli stimoli e dei criteri di correzione (rischio bassa oggettività).

Le prove chiuse garantiscono l'uniformità degli stimoli e dei criteri di correzione (alta oggettività); più difficile però valutare i livelli superiori di apprendimento, anche se non è del tutto impossibile qualora siano costruite con determinati criteri; nei quesiti con risposta a scelta multipla, ad esempio le domande e le risposte possono essere formulate in modo da sollecitare la elaborazione di ipotesi, lo sviluppo di ragionamenti per individuare la risposta esatta.

Tabella n. 6 – Classificazione delle prove di verifica in base all'apertura/chiusura degli stimoli e delle risposte

STIMOLO APERTO - RISPOSTA APERTA	STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA APERTA
<p>Prove non strutturate: temi relazioni su esperienze produzioni creative interrogazioni/colloqui a bassa strutturazione</p>	<p>Prove semistrutturate: saggi brevi riassunti serie di domande a risposta aperta breve interrogazioni/colloqui strutturati determinati tipi di problemi</p>
STIMOLO CHIUSO - RISPOSTA CHIUSA	STIMOLO APERTO - RISPOSTA CHIUSA
<p>Prove strutturate: quesiti a scelta multipla corrispondenze cloze quesiti vero/falso domande a risposta univoca</p>	<p>Pseudo prove: all'allievo viene chiesto se concorda o meno con quanto affermato dall'insegnante</p>

È quindi importante individuare gli strumenti giusti in relazione ai tipi di apprendimenti da rilevare, e formulare le consegne utilizzando i verbi pertinenti secondo quanto indicato nella tassonomia di Anderson e Krathwohl.

Come valutare le verifiche in itinere

La legge nulla dispone circa le modalità di formulazione delle valutazioni in itinere, che rientrano quindi nell'ambito dell'autonomia professionale dei docenti, con riferimento ai criteri deliberati dal Collegio dei docenti. È comunque evidente la necessità della loro coerenza con i criteri relativi alla valutazione periodica e finale.

In tutte le norme recenti sulla valutazione si afferma che essa deve avere un carattere formativo. **La valutazione è formativa in due sensi, tra loro complementari:** quando fornisce agli insegnanti informazioni sul livello di avvicinamento degli alunni rispetto agli obiettivi di apprendimento programmati, in modo da consentire di regolare l'azione didattica; quando restituisce a ciascun alunno informazioni su cosa ha imparato, su cosa dovrebbe migliorare e cosa dovrebbe fare per migliorare, promuovendo anche l'autovalutazione da parte dell'alunno stesso.

Il *feedback*, secondo la ricerca psicopedagogica e in base a quanto evidenziato da numerose ricerche internazionali⁵, è una delle tecniche didattiche più efficaci per la promozione dell'apprendimento. Per la registrazione degli esiti della valutazione in itinere si possono quindi realizzare schemi come quello esemplificato nella tabella n. 7.

Tabella n. 7 – Esempio di schema per la registrazione degli esiti della valutazione in itinere

Obiettivo oggetto di verifica:

Tipo di compito: riprodurre conoscenze in una situazione nota
 applicare conoscenze in una situazione nota
 utilizzare conoscenze e abilità per risolvere un problema complesso in una situazione non nota

Compito svolto in modo: autonomo con aiuti esterni

Compito svolto: con risorse fornite dal docente utilizzando anche altre risorse

Compito svolto : correttamente con i seguenti errori :

Padronanza di conoscenze e abilità attinenti all'obiettivo: piena e organica
 completa
 essenziale (basilare)
 parziale, incerta, da migliorare

Suggerimenti per il miglioramento :

Da queste registrazioni si potranno desumere gli elementi da comunicare all'alunno e alla famiglia in funzione formativa: quali parti o aspetti del compito sono stati svolti bene, quali progressi vengono evidenziati dal lavoro svolto e su quali aspetti è invece necessario lavorare ancora per migliorare.

Infine per ogni alunno, in relazione a ciascun obiettivo da valutare sarà, poi utile annotare gli esiti delle osservazioni e delle prove di verifica, in modo da costruire un quadro di sintesi su cui basare la valutazione periodica e finale (cfr. ad es. tabella n. 8).

⁵ Cfr. ad es. Hattie J. (2009), *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London. In italiano Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, Trento.

Tabella n. 8 – Esempio di quadro di sintesi degli esiti delle osservazioni e delle prove

Disciplina:		
Obiettivo:		
	Situazioni note	Situazioni non note
Autonomia piena		
Autonomia parziale		
No autonomia		
Uso risorse fornite dall'insegnante		
Uso anche di altre risorse		

5. La formulazione dei giudizi

L'attribuzione del livello di posizionamento in relazione a ciascun obiettivo costituisce l'esito di una sintesi valutativa effettuata sulla base degli elementi di conoscenza annotati nel quadro di sintesi e delle descrizioni corrispondenti a ciascun livello. Non si tratta dunque di cercare di definire qualcosa di simile a una media aritmetica, ma di individuare quale dei quattro profili si avvicina maggiormente alla situazione dell'alunno.

I livelli e i giudizi descrittivi correlati

L'O.M. n. 172/2020 stabilisce che i livelli sono quattro:

- a) In via di prima acquisizione
- b) Base
- c) Intermedio
- d) Avanzato

Il livello "In via di prima acquisizione" richiama quanto previsto dal decreto legislativo n. 62/2017 per quanto riguarda l'ammissione alla scuola successiva e l'obbligo per la scuola di attivare iniziative per il recupero e il miglioramento:

«Le alunne e gli alunni della scuola primaria sono ammessi alla classe successiva e alla prima classe di scuola secondaria di primo grado anche in presenza di livelli di apprendimento parzialmente raggiunti o in via di prima acquisizione» (art.3, comma 1).

«L'istituzione scolastica, nell'ambito dell'autonomia didattica e organizzativa, attiva specifiche strategie per il miglioramento dei livelli di apprendimento parzialmente raggiunti o in via di prima acquisizione» (art.2, comma 2).

I giudizi descrittivi correlati ai livelli derivano, come specificato nelle Linee guida, dalla diversa combinazione di quattro dimensioni (cfr. tabella n. 9).

Tabella n. 9 – Dimensioni che concorrono a definire le descrizioni dei livelli

Dimensioni	Definizione nelle Linee guida	Commento
<i>Autonomia dell'alunno nello svolgimento dei compiti</i>	L' <i>autonomia</i> dell'alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo. L'attività dell'alunno si considera completamente autonoma quando non è riscontrabile alcun intervento diretto del docente.	Anche l'aiuto da parte dei compagni può determinare una situazione di parziale o scarsa autonomia.
	La <i>tipologia della situazione (nota o non nota)</i> entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo.	Le situazioni non note sono quelle inedite, non necessariamente nei contenuti ma anche per le modalità

<p><i>Tipologia della situazione (nota o non nota)</i></p>	<p>Una situazione (o attività, compito) <i>nota</i> può essere quella che è già stata presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simili per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo. Al contrario, una situazione <i>non nota</i> si presenta all'allievo come nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire.</p>	<p>con cui i contenuti vengono presentati (ad esempio una figura geometrica presentata in una posizione diversa da quelle generalmente presenti nei libri di testo). Situazioni non note più complesse sono quelle proposte dai compiti di realtà, che però servono per rilevare il livello di sviluppo delle competenze e non solo quello di raggiungimento degli obiettivi.</p>
<p><i>Le risorse utilizzate per lo svolgimento dei compiti</i></p>	<p>Le <i>risorse</i> mobilitate per portare a termine il compito. L'allunno usa risorse appositamente predisposte dal docente per accompagnare il processo di apprendimento o, in alternativa, ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali.</p>	<p>La distinzione riguarda l'uso di risorse (conoscenze, materiali di supporto) che l'insegnante ha utilizzato per promuovere l'acquisizione degli apprendimenti previsti dall'obiettivo, o che ha fornito esplicitamente per quel determinato compito, e le risorse che l'alunno ha acquisito in altri modi e/o in altri contesti: da altri insegnanti, nel corso degli anni precedenti, in altri corsi seguiti fuori dalla scuola, in famiglia o in altri contesti extrascolastici...</p>
<p><i>La continuità nelle performance</i></p>	<p>La <i>continuità</i> nella manifestazione dell'apprendimento. Vi è continuità quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso. In alternativa, non vi è continuità quando l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai.</p>	<p>La continuità nell'affrontare efficacemente la tipologia dei compiti riconducibili all'obiettivo è un indicatore significativo del livello di padronanza degli apprendimenti da valutare.</p>

Di seguito le descrizioni corrispondenti ai livelli di raggiungimento degli obiettivi.

Tabella n. 10 – Giudizi descrittivi correlati ai livelli

Livelli	Giudizi descrittivi	Commento
<i>Avanzato</i>	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.	Descrive un alunno che, nello svolgimento di compiti connessi con l'obiettivo oggetto di valutazione, opera in piena autonomia e continuità mobilitando tutte le risorse a sua disposizione.
<i>Intermedio</i>	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.	Si riferisce a un alunno che opera in modo autonomo e continuo solo in situazioni note; nelle situazioni non note è solo parzialmente autonomo e continuo; in genere mobilita comunque tutte le risorse a sua disposizione.
<i>Base</i>	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.	Riguarda un alunno sostanzialmente esecutore, autonomo, ma non sempre, solo quando opera in situazioni note utilizzando esclusivamente le risorse appositamente fornite dal docente, e continuo solo se aiutato.
<i>In via di prima acquisizione</i>	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.	L'alunno ha una scarsa o nulla autonomia, e riesce a operare solo in situazioni note e se aiutato.

Il rapporto con la certificazione delle competenze

Nelle Linee guida si afferma che i livelli relativi alla valutazione degli apprendimenti sono stati individuati in coerenza con quelli per la certificazione delle competenze per la quinta classe della scuola primaria.

In realtà tra le due scale esistono analogie e differenze, come si può vedere ponendole a confronto (tabella n. 11).

Tabella n. 11 – Valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze. Scale a confronto

VALUTAZIONE APPRENDIMENTI			
Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.
CERTIFICAZIONE COMPETENZE			
Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Le analogie riguardano evidentemente il numero dei livelli e l'incidenza della dimensione "situazione" (nota/nuova).

Le differenze sono invece le seguenti:

- il riferimento alla dimensione semplicità/complessità dei compiti, presente nella scala per la certificazione delle competenze ma non in quella per la valutazione degli apprendimenti; forse si è ritenuto che, dal momento che la valutazione degli apprendimenti si riferisce a singoli obiettivi specifici, le prove di verifica propongano compiti non complessi, mentre i compiti di realtà (o autentici), che costituiscono lo strumento principale per la rilevazione delle competenze, richiedono la mobilitazione e l'orchestrazione di una pluralità di apprendimenti; non è detto, però,

che anche le prove per la verifica degli apprendimenti non possano proporre compiti con un diverso livello di semplicità/complessità;

- il riferimento alla dimensione "consapevolezza", anch'essa presente nella scala per la certificazione delle competenze, nei livelli "intermedio" e "avanzato", ma non in quella per la valutazione degli apprendimenti;
- la considerazione della dimensione "padronanza delle conoscenze e abilità": presente in tre dei livelli della scala per la certificazione delle competenze (base: possesso di conoscenze e abilità fondamentali; intermedio: utilizzo delle conoscenze e abilità acquisite; avanzato: padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità), assente nella scala per la valutazione degli apprendimenti;
- il riferimento alla dimensione "argomentazione" ("propone e sostiene le proprie opinioni"), presente solo nella scala per la certificazione delle competenze, nel livello "avanzato";
- la considerazione della dimensione "autonomia": nella scala per la valutazione degli apprendimenti si prevede la possibilità di una autonomia solo parziale (e non piena) anche al livello base e intermedio, mentre nella scala per la certificazione delle competenze la mancanza di autonomia viene considerata esplicitamente solo in relazione al livello iniziale.

Possibilità di integrazione dei giudizi descrittivi

Le formulazioni standard dei giudizi descrittivi presentate nelle Linee guida non sono modificabili, ma, per espressa previsione delle stesse Linee guida, sono integrabili con altre dimensioni:

«Nell'esercizio della propria autonomia, ogni istituzione scolastica può individuare ulteriori dimensioni (ad esempio: saper spiegare i procedimenti seguiti per svolgere il compito richiesto; mettere a confronto differenti opinioni, soluzioni, strumenti, ...; saper tornare sui propri errori e autocorreggersi; fare collegamenti fra le discipline; ecc.), con le quali integrare questa progressione, tenendo conto che è comunque richiesta un'esplicitazione chiara dei criteri con cui si descrivono i diversi livelli, in base a tutte le dimensioni definite, per far sì che i contenuti dei documenti valutativi non si prestino a interpretazioni contrastanti. La definizione dei livelli è quindi riportata nel PTOF e nel Documento di valutazione di ogni istituzione scolastica.»

Le scuole possono quindi decidere di utilizzare le descrizioni standard delle Linee guida ministeriali oppure integrarle, tenendo presenti gli esempi proposti dalle Linee guida medesime, il confronto con le descrizioni dei livelli per la certificazione delle competenze, altre considerazioni (ad esempio, la considerazione della dimensione "correttezza nello svolgimento dei compiti").

La struttura grafica del documento di valutazione

Affermano le Linee guida che *«Esistono diverse modalità con cui esprimere la valutazione descrittiva nel Documento di Valutazione: in ottemperanza a quanto previsto dal decreto legislativo n. 62/2017, ogni istituzione scolastica, nell'esercizio della propria autonomia, elabora il Documento di Valutazione, tenendo conto sia delle modalità di lavoro e della cultura professionale della scuola, sia dell'efficacia e*

della trasparenza comunicativa nei confronti di alunni e genitori. Anche nella forma grafica, si possono utilizzare modelli e soluzioni differenti, che devono comunque contenere:

- la disciplina;
- gli obiettivi di apprendimento (anche per nuclei tematici);
- il livello;
- il giudizio descrittivo.>>

La struttura del documento viene definita in modo più articolato nelle slide utilizzate nei webinar organizzati dal Ministero per la presentazione delle nuove modalità di valutazione:

- intestazione della scuola
- generalità dell'alunno/a
- classe di appartenenza, plesso e anno scolastico di riferimento
- descrizione dei livelli (se non inserito in tabella)
- indicazione delle discipline - obiettivi di apprendimento valutati e relativi livelli raggiunti per la valutazione periodica e finale
- valutazione del comportamento con giudizio sintetico
- giudizio globale dei periodi didattici

Per quanto riguarda i livelli e i giudizi sono possibili sostanzialmente due soluzioni base (cfr. tabelle 12 e 13).

Tabella n. 12 – Livelli affiancati agli obiettivi e descrizioni dei livelli in legenda a parte nel documento

DISCIPLINA:	
OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE	LIVELLO DI RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI

Legenda giudizi correlati ai livelli

Avanzato	
Intermedio	
Base	
In via di prima acquisizione	

Tabella n. 13 – Giudizi descrittivi riportati sistematicamente a fianco dei livelli

DISCIPLINA:		
OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE	LIVELLO DI RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI	GIUDIZI DESCRITTIVI CORRELATI AI LIVELLI

Oltre le descrizioni standard: i giudizi descrittivi articolati, individualizzati e contestualizzati.

Le Linee guida presentano anche un'altra possibilità di formulazione dei giudizi descrittivi: «Le istituzioni scolastiche, nell'esercizio della loro autonomia, possono anche scegliere di elaborare giudizi descrittivi in cui riportare un profilo più articolato, individualizzato e contestualizzato, del percorso di apprendimento dell'alunno». (cfr. esempio in tabella n.14).

Tabella n. 14 – Esempio di giudizio descrittivo articolato, individualizzato e contestualizzato (dalle Linee guida ministeriali)

STORIA		
OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE	LIVELLO RAGGIUNTO	GIUDIZIO DESCRITTIVO
<p><i>Uso delle fonti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato della generazione degli adulti e della comunità di appartenenza. <p><i>Organizzazione delle informazioni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate. 	Avanzato	<p>L'alunna ricostruisce conoscenze sul proprio passato cercando e integrando numerose fonti (fotografie, documenti, oggetti, testimonianze), condivide con il gruppo dei pari episodi della sua infanzia ricchi di particolari. Nei suoi racconti e in quelli dei suoi compagni individua le relazioni di successione e contemporaneità. Segue e interviene nelle discussioni in modo pertinente per porre o rispondere a semplici domande sulle letture e sui racconti del periodo storico presentato.</p>
<p><i>Strumenti concettuali</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seguire e comprendere vicende storiche attraverso l'ascolto e la lettura di testi dell'antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato. 	Intermedio	

Si tratta di un eventuale punto di arrivo di un percorso che richiede l'individuazione delle manifestazioni di apprendimento correlate a ciascun obiettivo di apprendimento da osservare e da fare oggetto di prove di verifica (v. paragrafo 3 della dispensa sulla definizione degli obiettivi di apprendimento), l'utilizzo di strumenti per annotare gli esiti delle osservazioni e l'eventuale costruzione di rubriche per i diversi obiettivi come repertorio base per la formulazione dei giudizi articolati (cfr. esempi in tabelle n. 15 e n.16). Usare le rubriche come repertorio base non significa riportare meccanicamente tutti i descrittori, ma selezionare opportunamente quelli più idonei a rappresentare la situazione di ciascun alunno.

Tabella n. 15 – Esempio di rubrica con descrittori focalizzati sull'obiettivo specifico

Obiettivo specifico di apprendimento	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Eseguire alcune semplici misurazioni con strumenti non convenzionali e convenzionali	L'alunno esegue correttamente misurazioni con strumenti non convenzionali e convenzionali, in autonomia e con continuità, sia in situazioni note sia in situazioni non note.	L'alunno/a esegue generalmente in modo corretto misurazioni con strumenti non convenzionali e convenzionali, in modo autonomo e continuo nelle situazioni note, in modo discontinuo e non del tutto autonomo nelle situazioni non note.	L'alunno/a esegue essenzialmente in modo corretto misurazioni con strumenti non convenzionali e convenzionali solo in situazioni note, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo ma continuo.	L'alunno/a esegue misurazioni con strumenti non convenzionali e convenzionali solo in situazioni note e con il supporto del docente o dei compagni.

Tabella n. 16 – Esempio di rubrica con descrittori focalizzati sugli obiettivi comportamentali

Obiettivo specifico di apprendimento (classe quarta)	Obiettivi Comportamentali (manifestazioni di apprendimento)	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Leggere e scrivere numeri decimali, utilizzarli per descrivere situazioni quotidiane ed eseguire calcoli.	Leggere correttamente i numeri decimali Confrontare numeri decimali e ordinarli dal minore al maggiore e viceversa	L'alunno/a, in modo autonomo e con continuità, legge correttamente e i numeri decimali, sia negli esercizi	L'alunno/a, in modo autonomo e con continuità, negli esercizi proposti in forma già conosciuta e sperimentata:	L'alunno/a, talvolta con qualche aiuto, negli esercizi proposti in forma già conosciuta e sperimentata: legge in modo sostanzialment	L'alunno/a, con l'aiuto sistematico dell'insegnante e negli esercizi proposti in forma già conosciuta e sperimentata,

	<p>Eseguire addizioni e sottrazioni con i numeri decimali</p> <p>Eseguire moltiplicazioni con i numeri decimali con il moltiplicatore di due cifre</p> <p>Eseguire divisioni con il dividendo decimale e il divisore con una cifra</p> <p>...</p>	<p>proposti in forma già sperimentata sia in situazioni realistiche, come ad esempio negli scontrini della spesa; confronta e ordina correttamente e numeri decimali; esegue con sicurezza e in modo esatto addizioni e sottrazioni con i numeri decimali, moltiplicazioni con i numeri decimali anche con il moltiplicatore di due cifre e divisioni con il dividendo decimale e il divisore a una cifra.</p>	<p>legge correttamente e i numeri decimali; confronta e ordina generalmente in modo corretto numeri decimali; esegue generalmente in modo esatto addizioni e sottrazioni con i numeri decimali, moltiplicazioni con i numeri decimali anche con il moltiplicatore di due cifre e divisioni con il dividendo decimale e il divisore a una cifra. Nelle situazioni non usuali talvolta ha bisogno di aiuto per eseguire correttamente e i compiti.</p>	<p>e corretto i numeri decimali; confronta e ordina, a volte con qualche incertezza, numeri decimali; esegue, a volte con qualche difficoltà, addizioni e sottrazioni con i numeri decimali, moltiplicazioni con i numeri decimali con il moltiplicatore di una cifra e divisioni con il dividendo decimale e il divisore a una cifra.</p>	<p>legge i numeri decimali; confronta e ordina, con qualche incertezza, numeri decimali; esegue, a volte con difficoltà e con inesattezze, addizioni e sottrazioni con i numeri decimali, moltiplicazioni con i numeri decimali con il moltiplicatore di una cifra.</p>
--	---	--	--	--	---

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et al. (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Addison Wesley Longman, New York.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London. In italiano Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, Trento.
- Trincherò, R. (2018), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Rizzoli Education, Milano.
- Tartarotti L. (1981), *La programmazione didattica*, Lisciani & Giunti, Teramo.
- Gronlund N.E. (2000), *How to write and use instructional objectives*, Prentice Hall.
- Domenici G. (2009), *Ragioni e strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli.