

BOTTEGA «VERIFICA E VALUTAZIONE»

La valutazione delle competenze

Forme, modi, ragioni e strumenti della valutazione delle competenze chiave

Compiti di realtà

*significato, costruzione, consegna, svolgimento
e dispositivi valutativi*

Percorso 2017 - 2018

Obiettivi e metodo della Bottega VV

O B I E T T I V I

- 1 . Riconoscere, praticare e vivere la valutazione come risorsa per l'educare istruendo.
- 2. Aiutarci a praticare l'arte del "fare" scuola migliorando sempre più la pratica del valutare.
- 3. Approssimarci sempre più alla verità del gesto della valutazione.

M O D A L I T À

1. Valutiamo la nostra esperienza di valutatori, valutati e valutanti nella scuola.
2. Interroghiamo l'istituzione
3. Esploriamo il concetto di valutazione nella storia e nei grandi autori in modo critico e cooperativo.

Racconto di esperienze,
condivisione di ipotesi e di strumenti

Sette anni insieme

2010: *Oltre la babele. Superare lo spazio ideologico*

2011: *Quell'operazione chiamata valutazione*

2012: *Insegnare è valutare, cioè promuovere autocoscienza. Perché? Come?*

2013 : *Modelli e pratiche ...: dal giudizio al voto. ... Verso la valutazione formativa formante*

2014: *Valutazione: opera aperta, sempre "incompiuta"*

2015: *Autovalutazione e competenze. Proviamo con la condotta e i metodi di apprendimento*

2016: *Gli attori della valutazione*

Assiomi sulla valutazione

1. È dimensione intrinseca dell'umano: una necessità inevitabile
2. Eppure fa paura, perché?
3. Suo scopo è riconoscere ed attribuire valore
4. È un rapporto dentro una relazione tra persone in azione
5. È un'operazione processuale
6. È un lavoro
7. Oggetto della valutazione in ambito scolastico: gli apprendimenti, le competenze, il comportamento dell'alunno – studente, i processi, i progressi.
8. È un'opera comune, aperta a carattere culturale, educativo, didattico, non tecnico-burocratico.
9. Valutare è (far) imparare
10. «Spina dorsale» dell'insegnamento e, quindi, dell'apprendimento insegnato scolastico

Punti di conversazione

- 1. Verso un concetto di competenza in ambito scolastico**
- 2. Rapporto tra apprendimenti e competenze**
- 3. Valutare competenze**
 - a. Prove, progetti e compiti di realtà
 - b. L'osservazione sistematica e i suoi strumenti
 - c. Le rubriche
 - d. L'autovalutazione
 - e. Passi per formulare un giudizio sulle competenze

1. Verso un concetto di competenza in ambito scolastico

1. Prestazione osservabile e misurabile (matrice **comportamentista**) ?
2. Disposizione interna astratta con una propria generatività (matrice **cognitivista**) ?
3. Orchestrazione di schemi di azione in situazioni sempre diverse (matrice **costruttivista**) ?
4. capacità del soggetto di trarre frutto autentico dalla conoscenza nelle diverse circostanze (matrice **personalista**) ?

Definizioni «istituzionali»

Competenza=

- *“una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto”* (Parlamento Europeo 2006).
- **comprovata capacità di usare**
 - ✓ conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche,
 - ✓ in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale (Parlamento Europeo 2008)
- *“come l’alunno mobilita e orchestra (mette in moto e coordina) le proprie risorse interne ed esterne per affrontare i problemi quotidiani in relazione alle proprie attitudini”*
(Linee Guida sulla certificazione, marzo 2017)

Iceberg delle competenze
(modello Spencer 1993)



Dimensioni o tratti fondamentali di una competenza complessa

L'apprezzamento di una competenza, in uno studente come in un qualsiasi soggetto, non è impresa facile. Preliminarmente occorre assumere la consapevolezza che ha tre dimensioni

La prima è di natura **cognitiva** e riguarda la comprensione e organizzazione dei concetti, che sono direttamente coinvolti;

La seconda è di natura **operativa** e concerne le abilità che la caratterizzano;

La terza è di natura **affettiva** e coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale.

Competenza= intraprendenza

1. Personale
2. Pertinente
3. Adeguata
4. Pubblica
5. In contesti provocanti a compiti particolari

1. Una specifica competenza viene evidenziata dalla capacità di una persona di
 1. attivare (o mobilitare)
 2. e integrare (o combinare)
 3. le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, altre qualità personali)
 4. e quelle esterne disponibili (persone, documenti, strumenti informatici,...).
2. in una situazione specifica
3. portando a termine un compito e/o risolvendo un problema
4. pubblicamente in una molteplicità di contesti particolari (non basta una singola prestazione).

2. Dagli obiettivi di apprendimento, agli ambiti, ai traguardi di competenza

Noi possiamo, dobbiamo, valutare gli apprendimenti per promuovere l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze.

1. Lo possiamo se focalizziamo l'attenzione sul **nesso** tra obiettivi –ambiti di apprendimento e traguardi delle competenze
2. Quando valutiamo gli apprendimenti ovvero le **conoscenze** e le **abilità** (nel curriculum **obiettivi di apprendimento**), spesso trascuriamo gli **ambiti** (o tratti o dimensioni) delle materie.
3. Attenzione alla qualità e all'uso degli apprendimenti

Valutare l'apprendimento e *per* l'apprendimento

Qual(ità dell') apprendimento ?



Accertare la presenza
e la qualità delle abilità
effettivamente
disponibili in relazione
al compito e alla sfida

**Le abilità
richieste sono
disponibili a un
livello
confacente di
correttezza e di
consapevolezza
su quando e
come utilizzarle?**

Uso

Replicativo ?

Applicativo?

Ermeneutico investigativo?

Critico creativo?

Consapevole

Cosa è bene tenere presente quando valutiamo gli apprendimenti per promuovere competenze

1) acquisizione di nozioni e abilità (se ci limitiamo a questo non promuoviamo competenze)

2) significatività delle conoscenze e delle abilità (connessioni)

3) criticità (fondamentale).
La competenza è innanzitutto attitudine al giudizio

4) autonomia nei processi e nell'uso degli apprendimenti

5) prestazione: qualità ed efficacia

6) cura e sviluppo dell'autovalutazione

7) studio come esercizio della ragione, gesto di libertà, passione per il vero

8) consapevolezza dello scopo, dei percorsi, dei processi, dei progressi

9) esperienza

3 . Valutare competenze: un'impresa non facile

Le prove utilizzate per la valutazione degli apprendimenti in genere non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze.

- a. Passi per valutare competenze
- b. Prove, progetti e compiti di realtà
- c. L'osservazione sistematica e i suoi strumenti
- d. Le rubriche
- e. L'autovalutazione



Passi per valutare competenze

Tutto ha inizio da uno sguardo. La sfida educativa del nostro tempo

Chi valuta, di fatto,

*«porta sull'oggetto **uno sguardo** la cui tonalità dipende da (è in funzione di) un'**intenzione** particolare rispetto a quell'oggetto.*

*Egli è portatore di un **progetto** riguardante l'oggetto, da lui avvicinato con un'intenzione determinata» (Hadji).*

L'intenzione di

- ❖ **pesare o di misurare l'oggetto** (approccio quantitativo)
- ❖ **apprezzare l'oggetto** (approccio qualitativo)
- ❖ **comprendere l'oggetto.** (approccio ermeneutico e interpretativo)

Non uno sguardo fuggitivo ma un lavoro orientato a riconoscere ed attribuire valore

La valutazione non è un atto conclusivo, né un'attività separata, ma è filo rosso di ogni azione didattica.

Un'azione riflessiva, "ministeriale" di tipo sussidiario (aiuto al lavoro, agli apprendimenti, alla maturazione dell'alunno). Dentro un rapporto.



Disegno valutativo Pianificazione

Se valutare è riconoscere ed attribuire valore per uno scopo ci chiediamo

1. Qual è lo scopo?

2. Come e quando pensiamo di procedere? Perché?

1. Quale l'oggetto? Che cosa guardiamo?

- Definire i profili di competenza
- Traguardi della competenza.

2. Quale il termine di riferimento/valore? A quali aspetti riconosciamo ed attribuiamo valore?

- i criteri di valutazione,
- i livelli di qualità della prestazione,
→ **situazione attesa.**

3. Che cosa proponiamo per testare la competenza? Come «mettere in moto» gli alunni al riguardo?

- Quali attività ed esperienze significative nelle quali l'allievo possa far emergere prestazioni indicatrici della presenza di risorse e della loro mobilitazione ?

→ **situazione osservata**

4. Quali strumenti utilizzare? Quali le tappe della prova/e ?

5. Come coinvolgere gli alunni nel percorso di autovalutazione

Quale l'oggetto? Che cosa guardiamo?

Dimensione

concettuale

- da una conoscenza più globale e confusa, attraverso un processo di differenziazione progressiva,
- l'alunno giunge a una maggiore
 - comprensione,
 - precisione terminologica
 - e articolazione concettuale?
- si costruisce una organizzazione concettuale
 - più strutturata e stabile?

Dimensione

operativa

a diversi livelli

- assenza di competenza in quanto il soggetto è sistematicamente incapace di prestazioni corrispondenti;
- prestazione presente
 - grazie all'aiuto di soggetti già competenti ?
 - autonoma che permette di inferire l'esistenza della competenza considerata?

Che cosa guardiamo?

Dimensione **motivazionale** **valoriale**

- Quale percezione del valore e del significato ?
- Quale riscontro emozionale positivo?
- C'è una riflessione critica, che evidenzi il senso e il valore per la propria crescita e maturazione personale?

Quali informazioni?

Pertinenti: si riferiscono effettivamente a ciò che si deve valutare

Valide: rispecchiano effettivamente i dati dell'oggetto osservato

Affidabili: degne di fiducia

- per la metodologia adottata
- per le qualità professionali e personali dei valutatori

Quali strumenti utilizzare per la raccolta delle informazioni? Che cosa proponiamo per testare la competenza?

«Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare

prove

per la cui risoluzione l'alunno debba

- ❖ richiamare in forma integrata,
- ❖ componendoli autonomamente,
- ❖ più apprendimenti acquisiti» (Linee Guida)

« I **progetti** svolti dalle scuole entrano dunque a pieno titolo nel ventaglio delle **prove autentiche** e le prestazioni e i comportamenti (ad es. più o meno collaborativi) degli alunni al loro interno sono elementi su cui basare la valutazione delle competenze» (p. 7).

Esempi: progetti presenti nelle scuole (teatro, coro, ambiente, visite di istruzione, open day, legalità, ecc.)

Prove di ieri e di oggi

	TRADIZIONALI: CLASSICHE, PROVE STRUTTURATE	AUTENTICHE
Differenze rispetto apprendimento	<ul style="list-style-type: none">▪ Retroattive▪ Basate sulla comprensione scolastica dei contenuti▪ Conoscenze inerti	<ul style="list-style-type: none">▪ Proattive▪ Conoscenze predittive
Motivazioni	<ul style="list-style-type: none">▪ Estrinseche	<ul style="list-style-type: none">▪ Intrinseche
Linguaggio	<ul style="list-style-type: none">▪ Riconoscere, riprodurre, scegliere, rispondere	<ul style="list-style-type: none">▪ Intraprendere (inventare, concretizzare ...)
Esperienza	<ul style="list-style-type: none">▪ Chiusura	<ul style="list-style-type: none">▪ Apertura

Compiti di realtà ...

NORMALMENTE PER “COMPITO” SI INTENDE CIÒ CHE L'INSEGNANTE ASSEGNA COME LAVORO DA COMPIERE IN CLASSE E/O A CASA. E PER REALTÀ?

Realtà=

- ciò che è esterno all'uomo e si tocca, si vede, si sente, ecc. ?
- ciò che non appartiene all'«io»?
- l'attualità, ciò di cui tutti parlano, “il sociologico” ?
- la non- astrazione, la non- finzione, ecc. ?
- Ciò che si oppone, addirittura alla scuola stessa, come luogo in cui non si produce, non si guadagna ?

- ciò che esiste in sé e per sé , la “res” nella costellazione dei significati e dei sensi che la ragione direttamente o indirettamente coglie in cerca di verità?

Dalla risposta dipende la qualità e l'utilità dei compiti,

strumento efficace

in proporzione alla consapevolezza e al rispetto dello scopo, a modalità di preparazione, di svolgimento, di correzione e valutazione

... significativi ...

- a) per gli **studenti** (a seconda l'età, l'interesse, il grado e l'ordine di scuola), perché sono innestati sull'esperienza di apprendimento sempre più matura di ciascuno di essi;
- b) per la **disciplina**, perché il contenuto, le abilità e le competenze attecchiscono, si sviluppano e si manifestano nelle domande peculiari che danno origine alle singole discipline e al “fare”;
- c) per la loro **funzione** rispetto alla valutazione delle competenze e per le competenze, la cui manifestazione è riconoscibile sia nella capacità di svolgere i compiti “cosiddetti “pedagogici” sia nell'affrontare compiti particolari e problematici, in contesti inediti.

... autentici

a) presentano situazioni analoghe a quelle esistenti, oltre la scuola, ed impegnano risorse e conoscenze veicolate dalle discipline.

b) Compiti simili a quelli presenti nella vita reale: problemi complessi, situazioni provocanti, domande aperte che coinvolgono e spingono a spalancare gli occhi su tutti i fattori che il contesto pone per essere vissuto ed affrontato.

I compiti che

1. prendono avvio dal legame tra i contenuti scolastici e l'esperienza dell'alunno nella cui luce la realtà si svela.
2. sfidano a prestazioni creative, contestualizzate, personali (quindi anche relazionali, di gruppo), pubbliche, molto lontane, per esempio, dalla tradizionale segretezza con cui si svolgevano (e si svolgono) i compiti in classe.

Compiti di realtà e «Linee guida»

Compiere l'azione di

- «risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale,
- utilizzando conoscenze e abilità già acquisite
- e trasferendo procedure e condotte cognitive
- in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica

La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il **prodotto finale** degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante.

Tali tipologie di prove non risultano completamente estranee alla pratica valutativa degli insegnanti in quanto **venivano in parte già utilizzate nel passato.**

Costruire compiti di realtà

La struttura di un compito di realtà presenta solitamente tre parti:

1. l' introduzione e le indicazioni generali,
2. il materiale le istruzioni del lavoro,
3. il questionario di autovalutazione per gli alunni,
4. la rubrica di valutazione.

1. Nell'introduzione vengono espresse in termini semplici e immediati le ragioni del compito. Obiettivo è motivare gli alunni aiutandoli a contestualizzare la situazione

2. Configurazione

- **Consegna**
- **Prodotto atteso**
- **Modalità organizzativa**
- **Strumenti e risorse a disposizione**
- **Tempo**
- **Competenze**

Limiti dei compiti di realtà e dei progetti

Possiamo cogliere la manifestazione esterna della competenza, ma non il processo che compie l'alunno per arrivare a dare prova della sua competenza.

Necessità anche di osservazioni sistematiche per **rilevare il processo:**

- le operazioni che compie l'alunno per
- interpretare correttamente il compito,
- coordinare conoscenze e abilità già possedute,
- ricercarne altre, qualora necessarie,
- valorizzare risorse
 - esterne (libri, tecnologie, sussidi vari)
 - e interne (impegno, determinazione, collaborazioni dell'insegnante e dei compagni).

Limiti degli strumenti di osservazione

- griglie o protocolli strutturati,
- semistrutturati o non strutturati e partecipati,
- questionari e interviste

Non consentono di cogliere interamente altri aspetti che caratterizzano il processo:

- il senso o il significato attribuito dall'alunno al proprio lavoro,
- le intenzioni che lo hanno guidato nello svolgere l'attività,
- le emozioni o gli stati affettivi provati.

Per la sua funzione riflessiva e metacognitiva che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento è utile la **narrazione** del percorso compiuto da parte dell'alunno rispondendo per esempio ad alcune domande

Rubrica

La griglia o rubrica è

una rappresentazione schematica e sintetica di dati e informazioni

Uno strumento utile

- per identificare,
- esplicitare,
- condividere,
- rappresentare

rilevazioni sugli apprendimenti, le prestazioni, i comportamenti, le relazioni dei protagonisti della valutazione, in base a criteri predefiniti.

Di fatto si presenta come un insieme di informazioni codificate riguardanti i tratti (o dimensioni) dell'oggetto osservato, i criteri dell'osservazione, gli indicatori a loro volta suddivisi in descrittori e punti di valore (scala e livelli).

Rubrica valutativa

La rubrica non è la matrice della valutazione, ma un dispositivo mediante il quale vengono annotati i significati attribuiti all'oggetto osservato e rappresentati i livelli delle prestazioni. Non è una fotografia scattata sull'oggetto da valutare. Non ha nulla di magico; non è neppure neutrale. La sua importanza sta nell'essere uno strumento semplice, continuativo, pratico, utile per i docenti e gli studenti.

Utile x docenti

Per avere una rappresentazione trasparente e condivisa del livello a cui sta accompagnando gli alunni; **individuare** le possibili performance a partire dall'esperienza dei singoli ; **riflettere** sulle conoscenze e le abilità implicate nella progettazione; **focalizzare** e monitorare i progressi degli allievi, **valutare** ed autovalutarsi, interagire con gli altri a partire da un comune riferimento.

e x studenti

Per

- risvegliare e mantenere la consapevolezza dei passi compiuti, del loro valore e della strada da percorrere,
- un feedback, il dialogo ...

A condizione che venga costruita e presentata con un linguaggio comprensibile ; sia corredata da esempi; e venga utilizzata prima, durante e dopo il compito.

Componenti di una rubrica

1. Le *dimensioni* indicano le caratteristiche peculiari dell'oggetto di valutazione. **Domande:** «Quali aspetti dell'oggetto osservo? Che cosa intendo guardare?»

2. I *criteri* definiscono i parametri di qualità in base a cui si valuta un determinato oggetto. **Domanda:** «In base a cosa posso apprezzare la qualità dell'oggetto considerato?»

3. Gli *indicatori* precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno delle dimensioni e/o criteri considerati. **Domande:** «Che cosa mi deve far vedere l'alunno? Quali manifestazioni, evidenze, misure specifiche sono osservabili?»

4. I *livelli* descrivono una progressione nell'intensità con cui sono presenti le dimensioni/criteri considerati sulla base di una scala ordinale, dal livello meno elevato al più elevato. **Domanda:** «Quali delle evidenze osservabili mi permetteranno di rilevare il grado di raggiungimento dell'obiettivo?»

5. Le *ancore* forniscono esempi concreti di prestazione riferibili ai diversi livelli.

La prova dell'esperienza ...

Osservando l'allievo in azione possiamo cogliere elementi unitari, strettamente connessi con i suoi talenti, gradualmente emergenti, ovvero valutiamo gli apprendimenti nell'esperienza.

Le singole prove forniscono una misura del momento su comportamenti, conoscenze ed abilità. Difficilmente, però, riescono a darci informazioni valide su i talenti reali, le risorse potenziali, le capacità inesprese; al massimo potranno informarci su apprendimenti realizzati senza comportare una conclusione certa, propulsiva, incoraggiante sulla prosecuzione del lavoro.

La valutazione acquista senso se le prove si svolgono in contesti esperienziali e promuovono esperienze di apprendimento. E si capisce che c'è esperienza di e nell'apprendimento da semplici indizi: la rapidità con cui il soggetto impara, la soddisfazione, manifestata dall'allievo, la qualità e l'incremento delle motivazioni, la facilità con cui il soggetto si impadronisce della situazione, il desiderio e l'impegno di approfondire in maniera personale e originale

Fattore di conoscenza ed *humus* della competenza

L'esperienza offre al ragazzo l'occasione per far convergere conoscenze ed abilità precedenti in quelle nuove anche se esse possono risultare molto differenti ed estranei al compito del momento.

«Tutto infatti – spiega Montuschi - converge e si combina nella risposta che viene elaborata: conoscenze, abilità, schemi operativi, sensibilità, concetti, modelli logici, modo di sentire, sicurezza, stima di sé, percezione degli altri.... L'esperienza condotta in clima positivo, ricca e insieme differenziata, riproduce quei circuiti significativi di relazione persona- realtà ed offre alla persona che li utilizza delle risposte operative inedite» facendo emergere talenti insospettati, versioni originali di apprendimenti precedenti, valutazione inedite rispetto quelli che si potrebbero elaborare in situazioni rigide, del tutto definite.

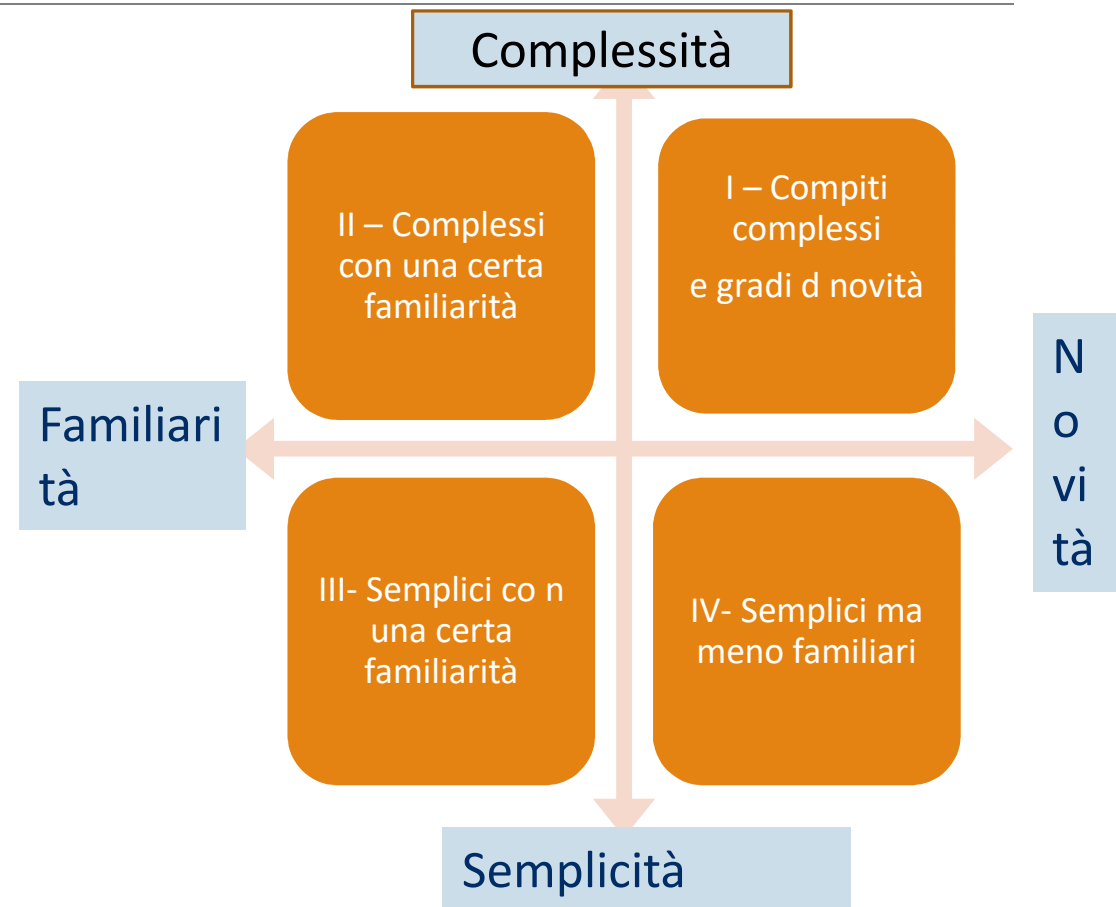
Lettura ed interpretazione dei dati per elaborare un giudizio

L'elaborazione del giudizio non può basarsi su calcoli statistici, su medie.

Dimensioni del compito che aiutano a definire i livelli di competenza

Affidabilità dei giudizi (oggettività, soggettività, intersoggettività)

(Pellerey 2010)



Metodo della triangolazione

Fonti informative

a) utilizzando almeno tre fonti e modalità di rilevazione

b) sviluppando , mediante il confronto tra di loro e con l'obiettivo di riferimento, interpretazione ed elaborazione di giudizio

1. Osservazione occasionale e sistematica

2. Analisi attenta dei risultati

(Quali conoscenze? Quali abilità? Quale uso? Livello di complessità – semplicità? In quali contesti (nuovi? abituali? Come lo studente ha raggiunto il risultato atteso?)

Narrazioni del diretto interessato (successioni dei passi, scelte, consapevolezza errori, motivazioni, difficoltà, senso)

Autovalutazione e percezione dello studente.

Portfolio

Bibliografia 1

- BERTAGNA G. (2004), Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica, Editrice La Scuola.
- BEZZI C. (2007), Cos'è la valutazione, Franco Angeli, Milano
- CASTOLDI MARTINI (2011), Verso le competenze ... Franco Angeli
- DOMENICI G. (2007), Manuale della valutazione scolastica, Editori Laterza, Bari
- Hadji C. , La valutazione delle azioni educative, Editrice La Scuola, Brescia 1995
- MARINI F. - MIGLIA D., Avere successo a scuola, Franco Angeli, Milano,1993
- MAZZEO R.(2005), L'organizzazione efficace dell'apprendimento, Trento, Erickson
- REBOUL O., Qu'est-ce qu'apprendre? (trad.it., Apprendimento, insegnamento e competenza, Armando, Roma, 1988)
- RIGOTTI E. (2009), Conoscenza e significato, Milano, Mondadori
- STAME N. (2000), L'esperienza della valutazione, Franco Angeli
- VERTECCHI B.(2003), Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti, Franco Angeli, Milano.
- WEEDEN P. –WINTER J. BROADFOOT P.(2002), Valutazione per l'apprendimento nella scuola, Erikson