

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

CALENDARIO E PROGRAMMA:

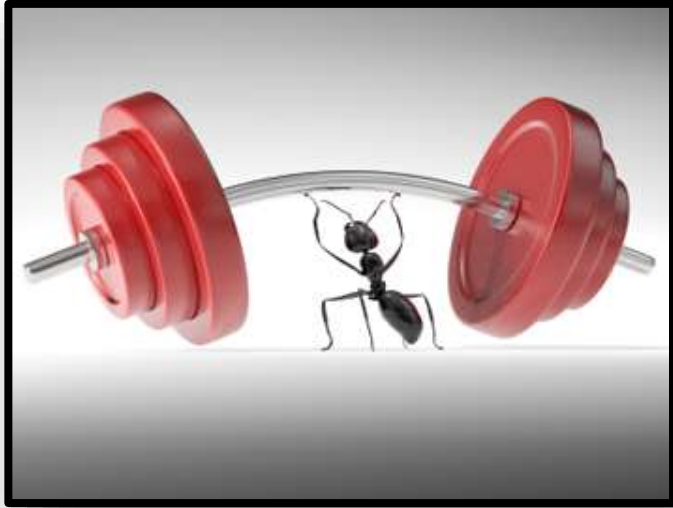
- Venerdì 21 maggio, ore 17.00 – 20.00: Teoria 1
- Martedì 1° giugno, ore 17.00 – 20.00: Teoria 2
- **Mercoledì 9 giugno, ore 17.00 – 20.00: Teoria 3**
- Giovedì 17 giugno, orario da definire: Lavori di gruppo
- Giovedì 24 giugno, ore 17.00 – 20.00: Teoria 4

-
- Cosa (non) sono le competenze?
 - Progettare per competenze
 - Unità di apprendimento orientate alle competenze
 - Il quadro normativo sulla valutazione
 - **Alcune problematiche legate alla valutazione**
 - **Alcuni strumenti per valutare le competenze: la rubrica, l'osservazione, il compito autentico** e la prova strutturata
 - Lavori di gruppo
 - Dibattito aperto: dubbi, domande e considerazioni personali



DOMANDE





«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

ALCUNE QUESTIONI LEGATE ALLA VALUTAZIONE

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI: UN PROCESSO OPACO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



Non possono essere strumenti
oggettivi ma dovrebbero essere
strumenti validi e attendibili



LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI: UN PROCESSO OPACO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

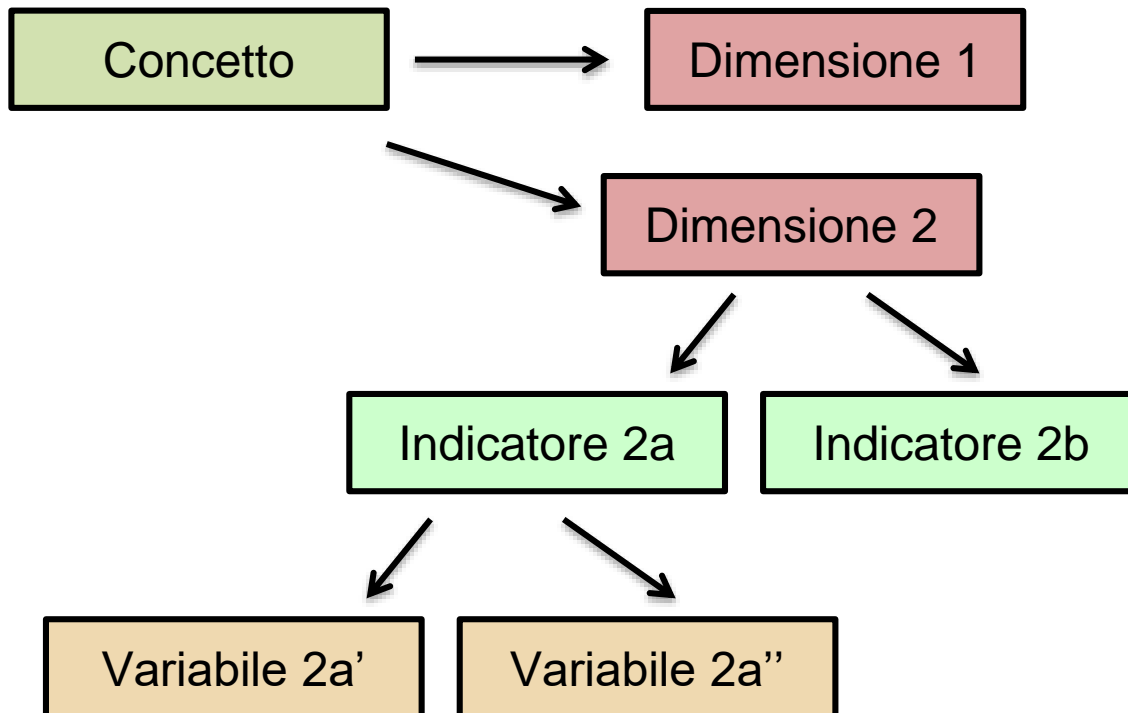
a cura di Paolo Barabanti



OPERATIVIZZARE UN CONCETTO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

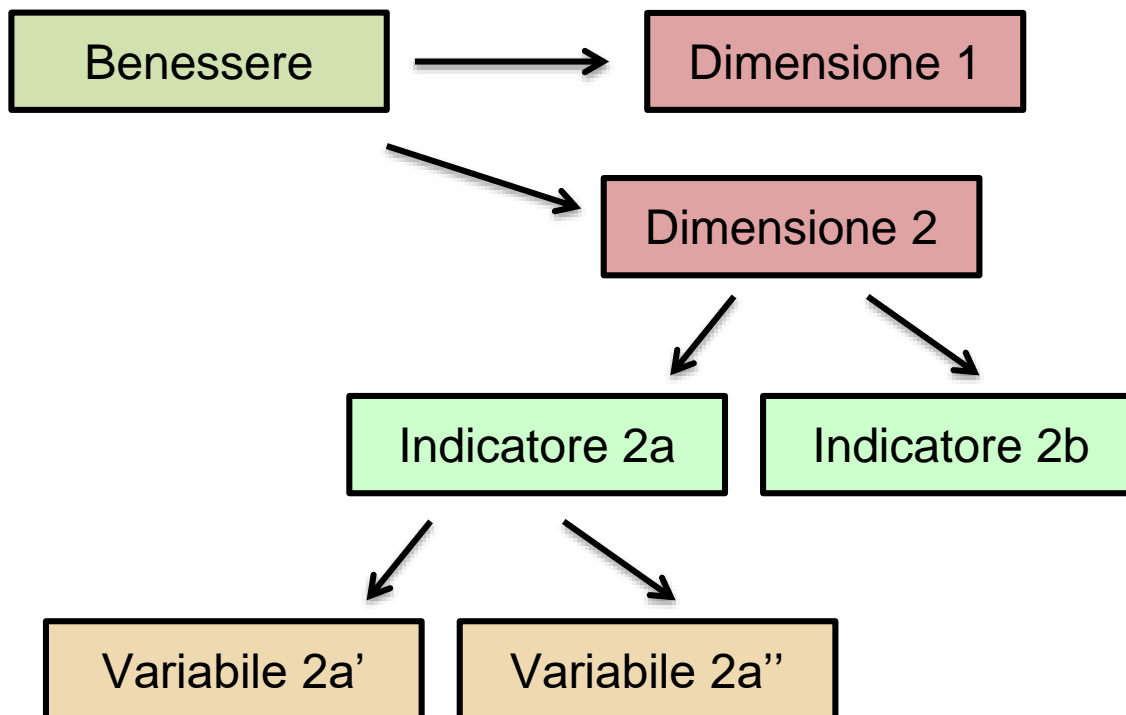
a cura di Paolo Barabanti



OPERATIVIZZARE UN CONCETTO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

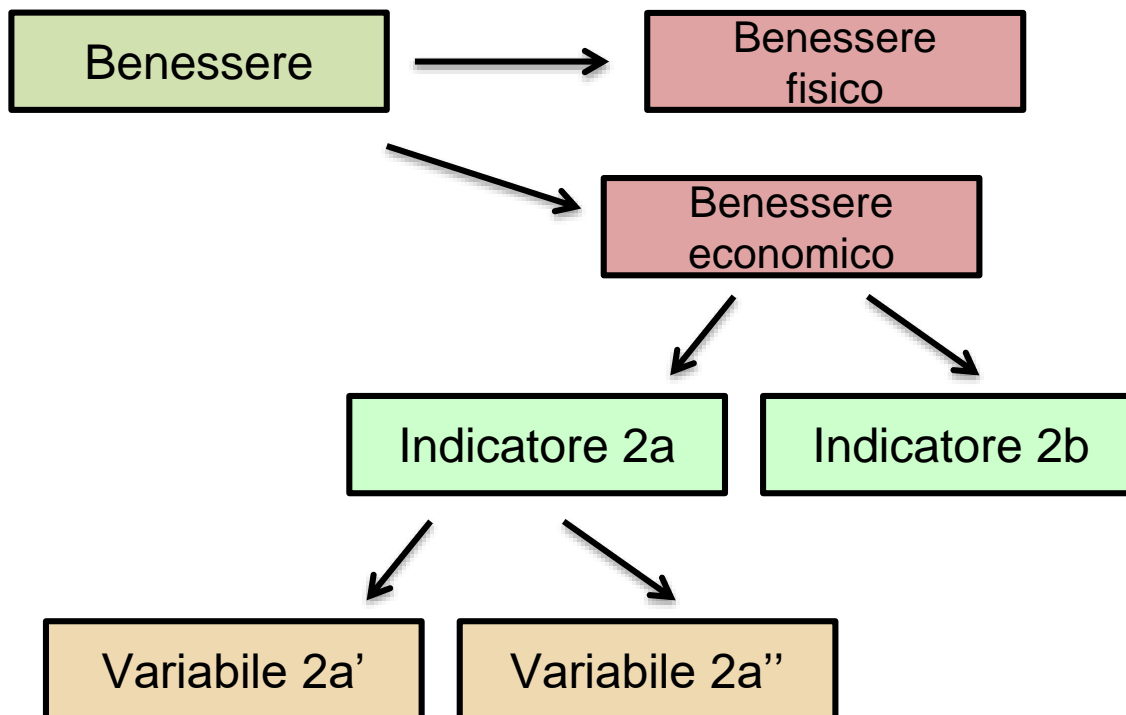
a cura di Paolo Barabanti



OPERATIVIZZARE UN CONCETTO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

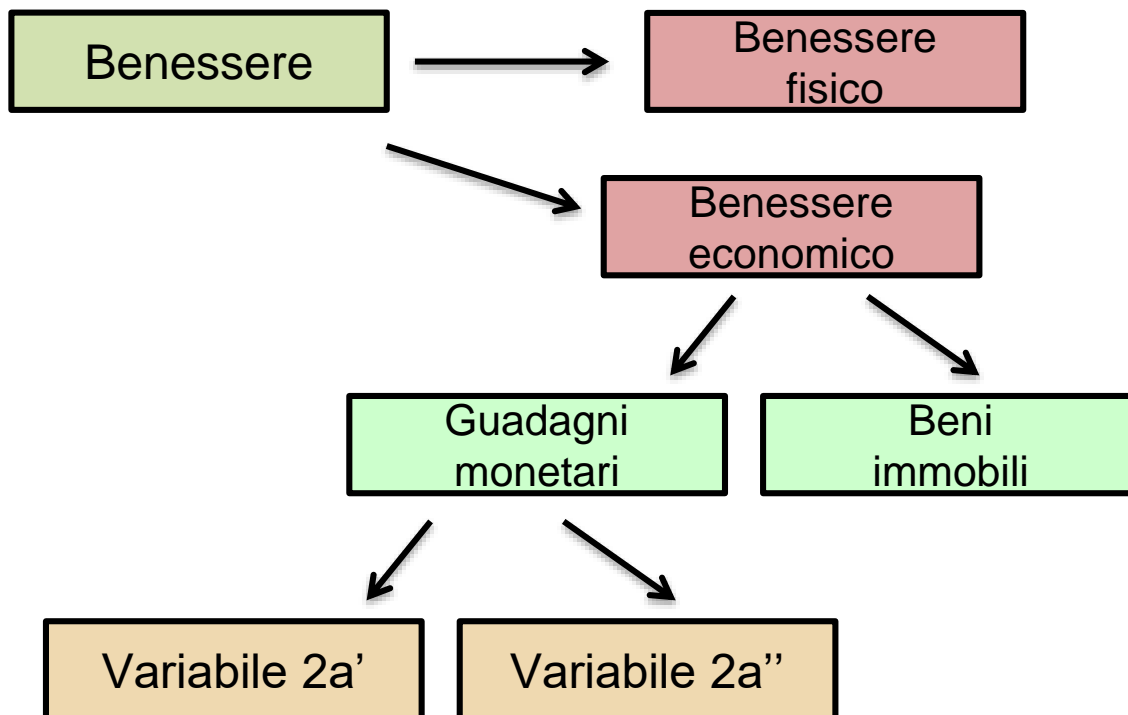
a cura di Paolo Barabanti



OPERATIVIZZARE UN CONCETTO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

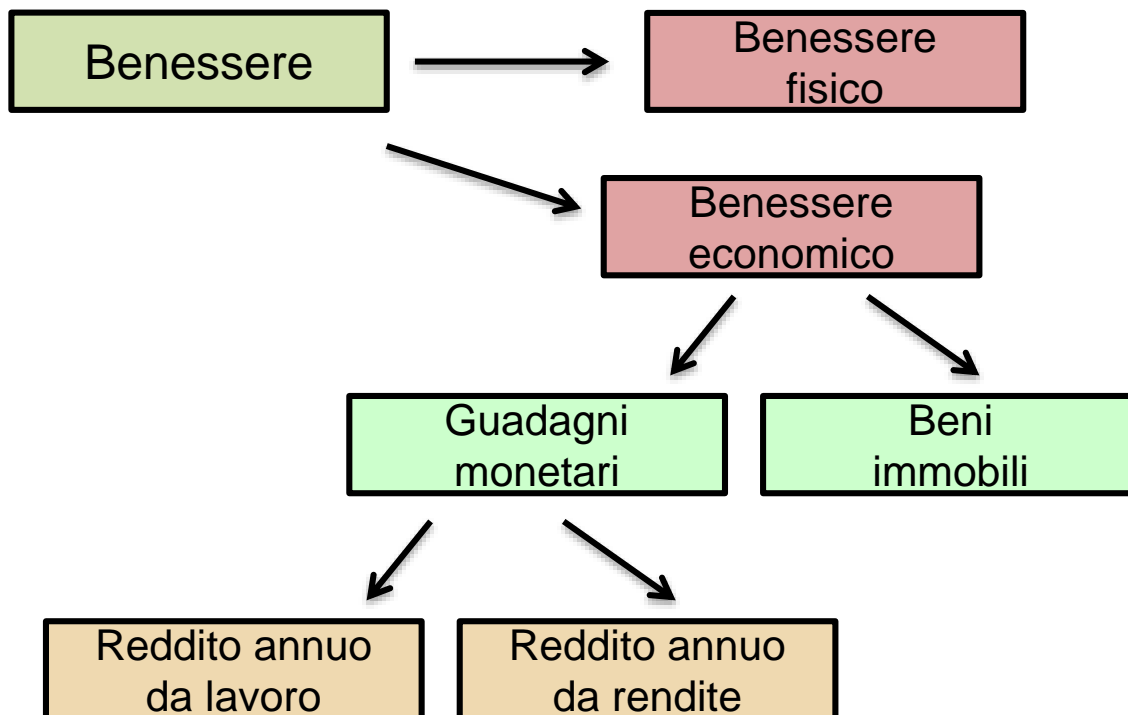
a cura di Paolo Barabanti



OPERATIVIZZARE UN CONCETTO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

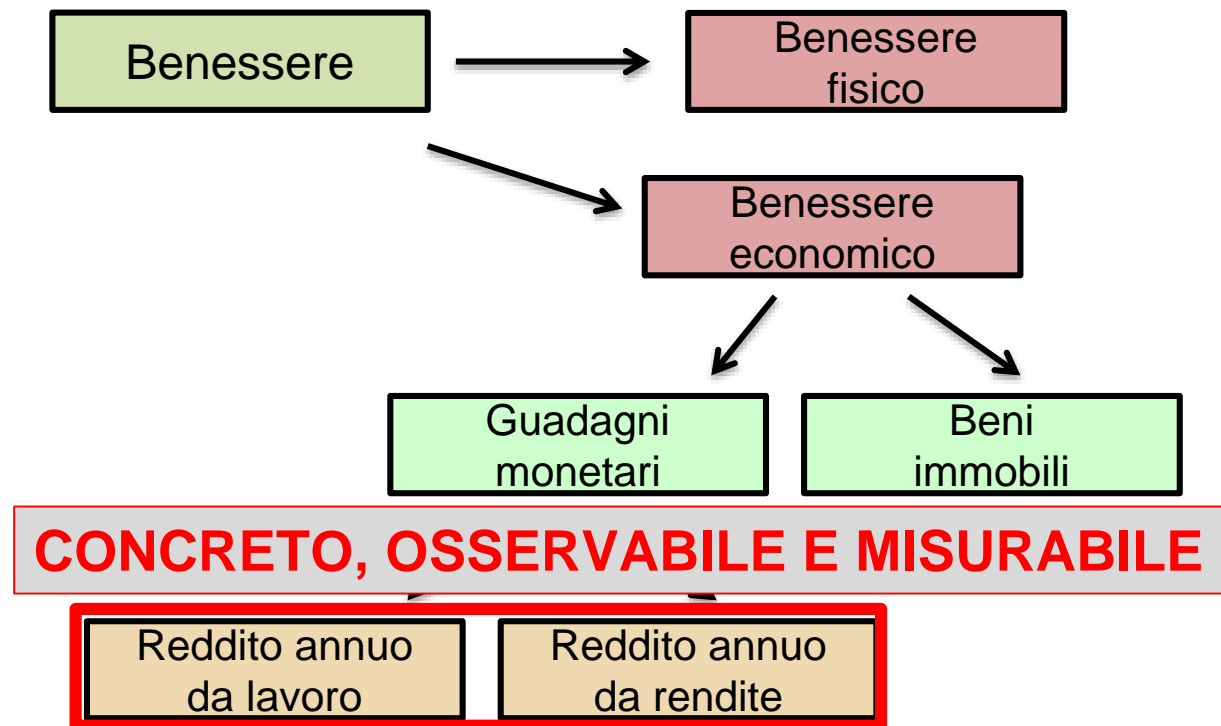
a cura di Paolo Barabanti



OPERATIVIZZARE UN CONCETTO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

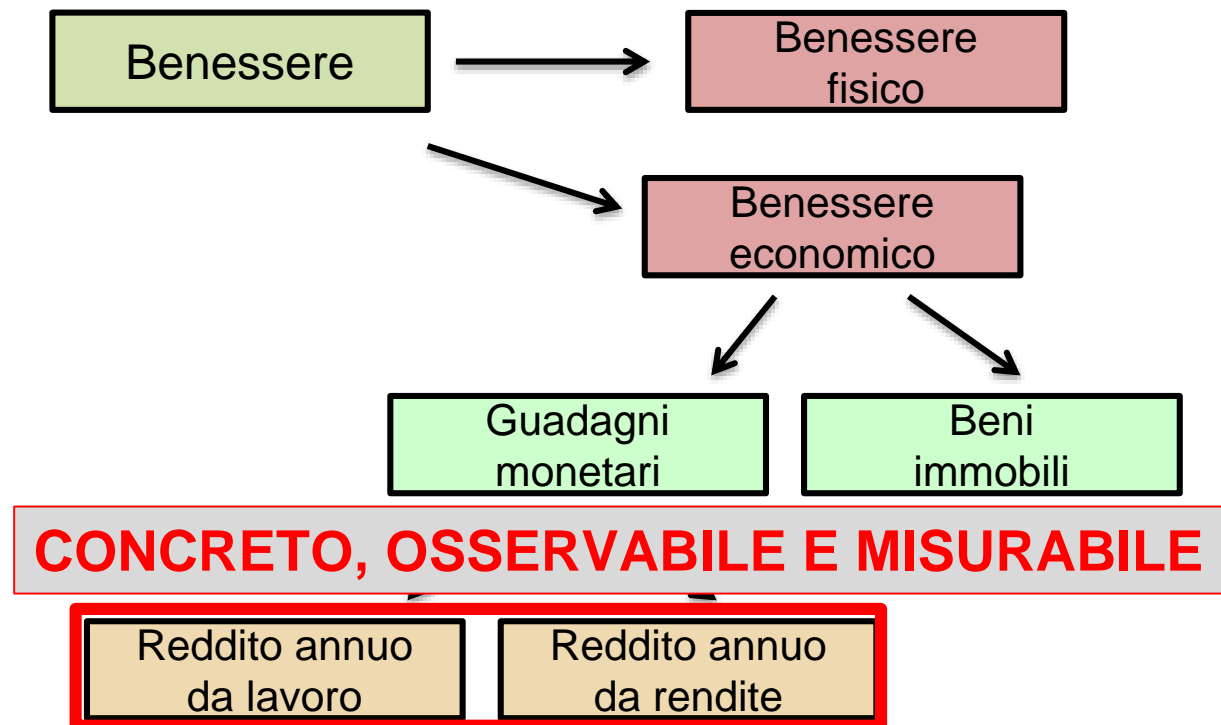
a cura di Paolo Barabanti



OPERATIVIZZARE UN CONCETTO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



OPERATIVIZZARE UN CONCETTO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni

Indicazioni scritte

Indicazioni orali

...

...

VALUTAZIONE

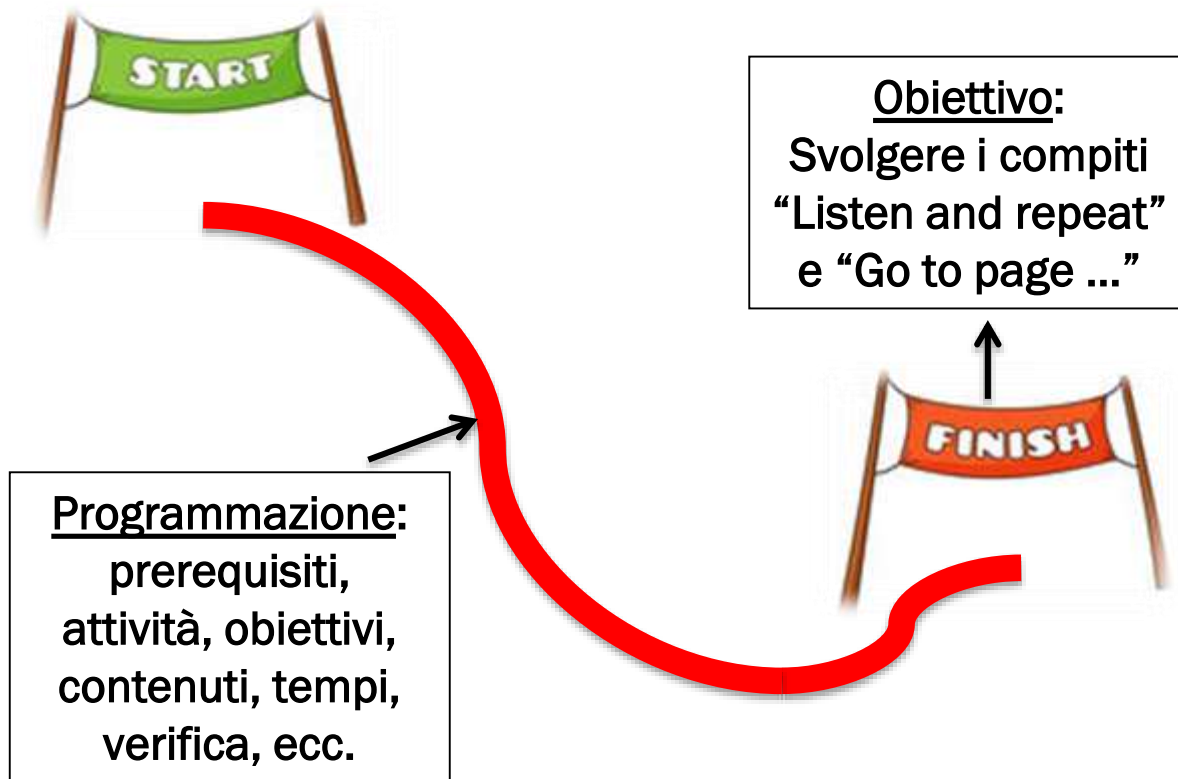
Listen and repeat!

Go to page ...

RAGGIUNGERE L'OBIETTIVO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

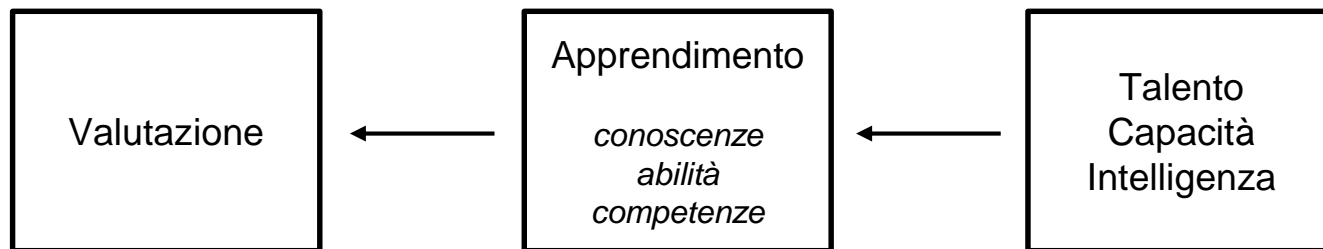
a cura di Paolo Barabanti



LA VALUTAZIONE: UN PROCESSO NON LINEARE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

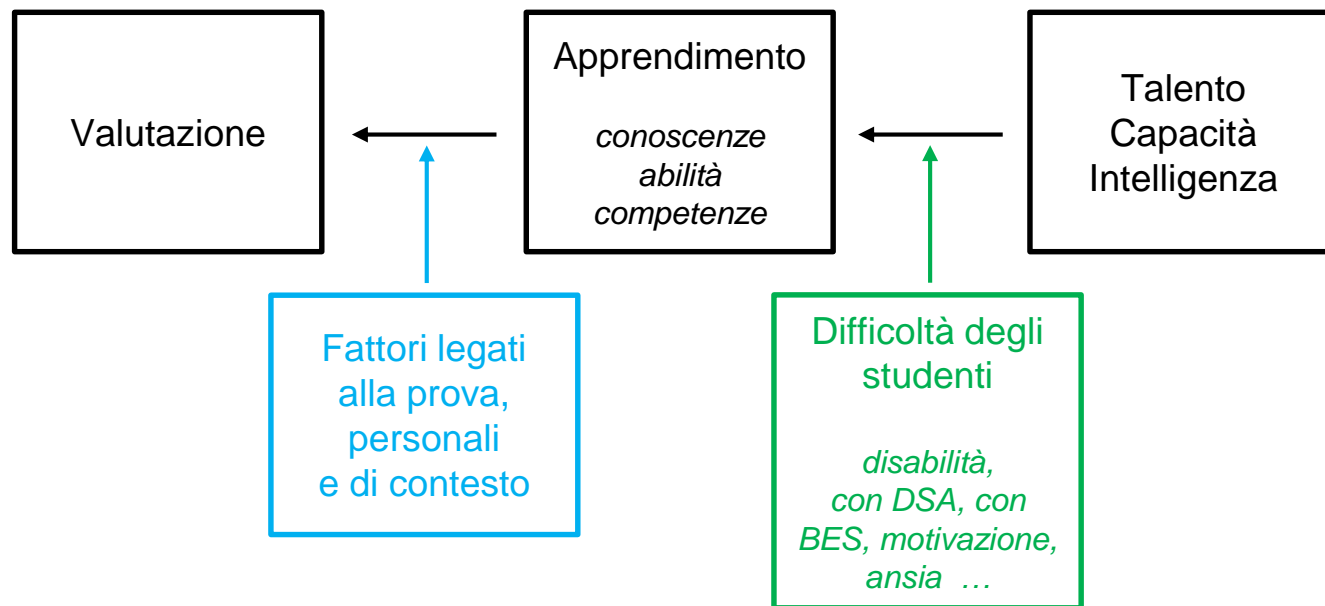
a cura di Paolo Barabanti



LA VALUTAZIONE: UN PROCESSO NON LINEARE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

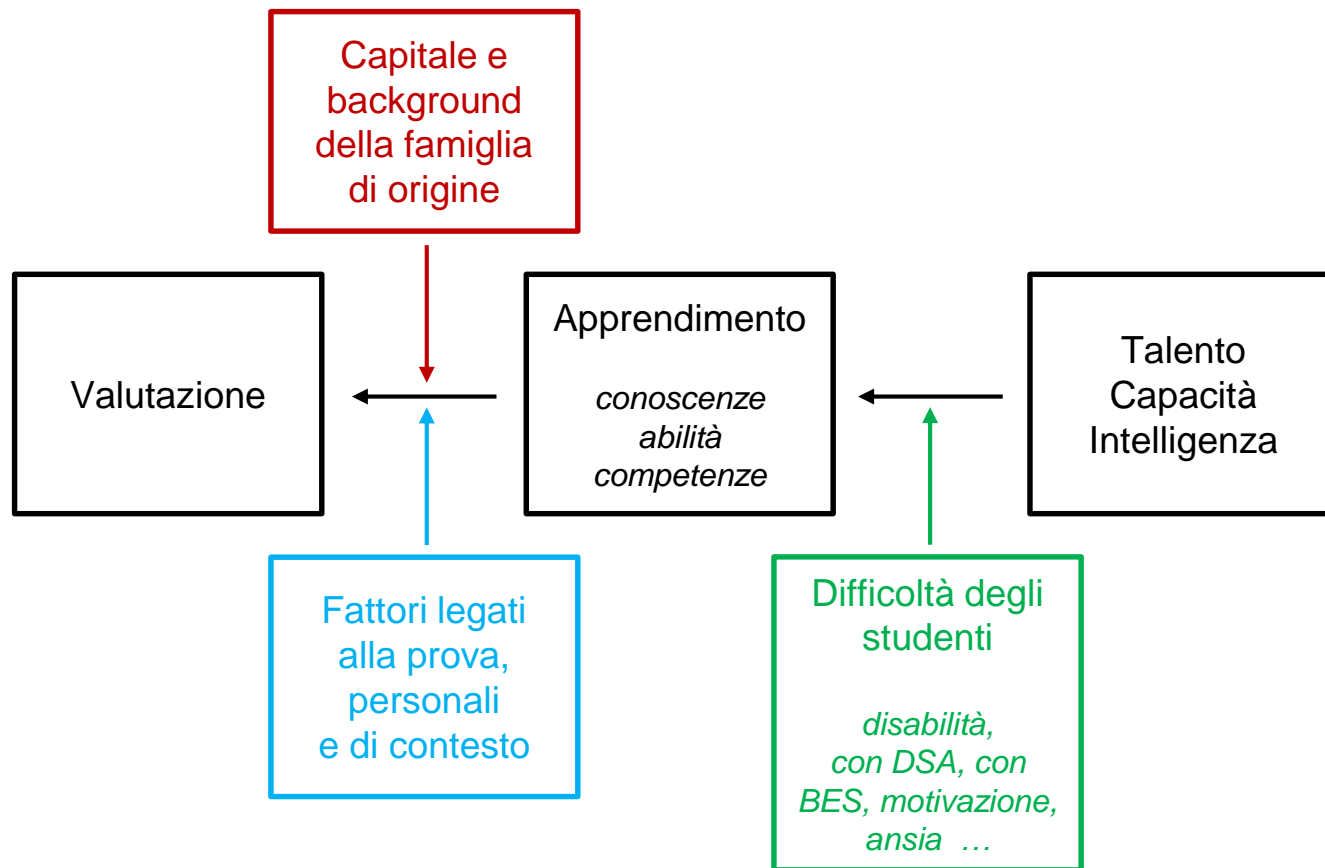
a cura di Paolo Barabanti



LA VALUTAZIONE: UN PROCESSO NON LINEARE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



I “CAPITALI” DELLA FAMIGLIA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron:

- Gli studenti delle classi superiori hanno un cammino privilegiato rispetto a quelli provenienti dalle classi inferiori perché il loro percorso di educazione e socializzazione in famiglia li rende più “idonei” a superare il tipo di selezione che le scuole operano
- Le disuguaglianze sociali hanno la tendenza a riprodursi → a meno di cambiamenti radicali dell’istruzione o della società intera, chi ha poche carte da giocare all’inizio del proprio cammino difficilmente cambierà la propria posizione nel corso della vita
- Quali sono le “carte” importanti? Quali sono le risorse che contano? Nelle società moderne, le risorse decisive consistono nel “capitale” → per Bourdieu esistono diversi tipi di capitale:
 - Economico
 - Culturale
 - Sociale



I DIVERSI TIPI DI CAPITALE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- **Economico:**
 - Insieme di risorse materiali che le famiglie utilizzano come forma di investimento
 - Corrisponde alla ricchezza e al reddito
 - **DAD: possedere la strumentazione adatta per accedere e fruire appieno della didattica a distanza (recente report dell'ISTAT)**
- **Culturale:**
 - L'insieme di conoscenze, valori e atteggiamenti nei riguardi della cultura posseduta e fruita
 - Corrisponde all'educazione familiare, all'istruzione e alle credenziali educative di cui un soggetto è in possesso, al numero di libri ...
 - **DAD: credere nel processo di apprendimento**
 - **DAD: possedere (o avere familiare che possiedono) conoscenze tecniche per utilizzare correttamente degli strumenti e per risolvere eventuali problemi**
- **Sociale:**
 - L'insieme delle relazioni fiduciarie e di risorse utilizzate nel processo di socializzazione
 - Relazioni fiduciarie di cui un soggetto dispone → possibilità di suscitare fiducia e di mobilitare l'aiuto altrui
 - **DAD: volontà da parte dei genitori di investire tempo "relazionale" per la didattica a distanza**



TALENTO OPPURE PRIVILEGIO?

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*
- Daniel Pennac, *Diario di scuola*
- Michael Young, *L'avvento della meritocrazia*
- Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*
- Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*
- Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media*
- Carlo Barone, *Le trappole della meritocrazia*



IN VOTO VERITAS? LA VALUTAZIONE COME STRUMENTO IMPERFETTO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Incompleta → Non si riesce a sottoporre a misurazione l'intera gamma di contenuti che interessano quel momento di apprendimento.
- Indiretta → Non si riesce a cogliere direttamente quel che si pretende di misurare, ma solo attraverso i suoi effetti nel comportamento esteriore.
- Artificiale → Le situazioni in cui viene sollecitato il comportamento oggetto della misurazione non hanno luogo nella "vita reale".
- Discrezionale → A volte la performance e/o la valutazione cambia in base al somministrazione e al valutatore.
- Fragile → Fattori ambientali e psicologici possono inficiare la prestazione.
- Trasferibile → Si tende erroneamente a trasferire la valutazione della prestazione alla valutazione della persona.
- Vizi docimologici: errori nella valutazione, come effetti indesiderati, che si mettono in atto anche incosapevolmente.

EFFETTI INDESIDERATI

Vizi docimologici che si mettono in atto anche inconsapevolmente:

- Stereotipia
- Di contrasto
- Alone
- Pigmalione
- Di tendenza centrale
- Focalizzazione su inizio e fine

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

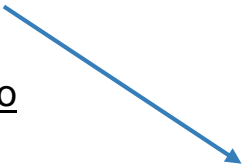
EFFETTI INDESIDERATI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Vizi docimologici che si mettono in atto anche inconsapevolmente:

- Stereotipia
- Di contrasto
- Alone
- Pigmalione
- Di tendenza c
- Focalizzazione su inizio e fine



Un alunno giudicato mediocre o ottimo spesso si porta alle spalle tale giudizio durante il percorso, anche immeritatamente. In questo modo si finisce per confermare il pregiudizio (in positivo o negativo).

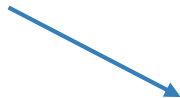
EFFETTI INDESIDERATI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Vizi docimologici che si mettono in atto anche inconsapevolmente:

- Stereotipia
- Di contrasto
- Alone
- Pigmalione
- Di tendenza certa
- Focalizzazione su inizio e fine



Riguarda la tendenza a sopravvalutare alcune prestazioni o risposte che sono gradite all'insegnante e a ignorare quelle sgradevoli che non corrispondono alla nostra visione culturale o valoriale o persino al nostro stile di vita.


EFFETTI INDESIDERATI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Vizi docimologici che si mettono in atto anche inconsapevolmente:

- Stereotipia
- Di contrasto
- Alone
- Pigmalione
- Di tendenza centrale
- Focalizzazione su inizio e fine



L'insegnante, nell'attribuire un giudizio a una prestazione di un alunno, si lascia condizionare dalle prestazioni precedentemente fornite da altri alunni.


EFFETTI INDESIDERATI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Vizi docimologici che si mettono in atto anche inconsapevolmente:

- Stereotipia
- Di contrasto
- Alone
- Pigmaliione
- Di tendenza centrale
- Focalizzazione su inizio e fine



Se gli insegnanti credono che uno studente sia meno dotato lo tratteranno, anche inconsciamente, in modo diverso dagli altri; il bambino interiorizzerà il giudizio e si comporterà di conseguenza. Si instaura così un circolo vizioso per cui il bambino tenderà a divenire nel tempo proprio come l'insegnante lo aveva immaginato.

EFFETTI INDESIDERATI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Vizi docimologici che si mettono in atto anche inconsapevolmente:

- Stereotipia
- Di contrasto
- Alone
- Pigmaliione
- Di tendenza centrale
- Focalizzazione su inizio e fine

Raggrupparsi verso il centro (oppure sbilanciato a destra o sinistra) della maggioranza dei valori, punteggi o giudizi. Si ha quando si tende a valutare evitando i giudizi estremi / opposti.

EFFETTI INDESIDERATI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Vizi docimologici che si mettono in atto anche inconsapevolmente:

- Stereotipia
- Di contrasto
- Alone
- Pigmaliione
- Di tendenza centrale
- Focalizzazione su inizio e fine



DOMANDE



DOMANDE





«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

GLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE

... ASPETTANDO GODOT?

- Non esiste lo strumento “Deus ex machina”!
- Integrazione tra strumenti, utilizzo variegato a seconda degli obiettivi da valutare.



«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

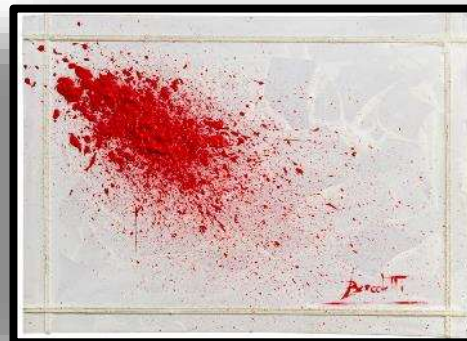
a cura di Paolo Barabanti

... ASPETTANDO GODOT?

- Non esiste lo strumento “Deus ex machina”!
- Integrazione tra strumenti, utilizzo variegato a seconda degli obiettivi da valutare.

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



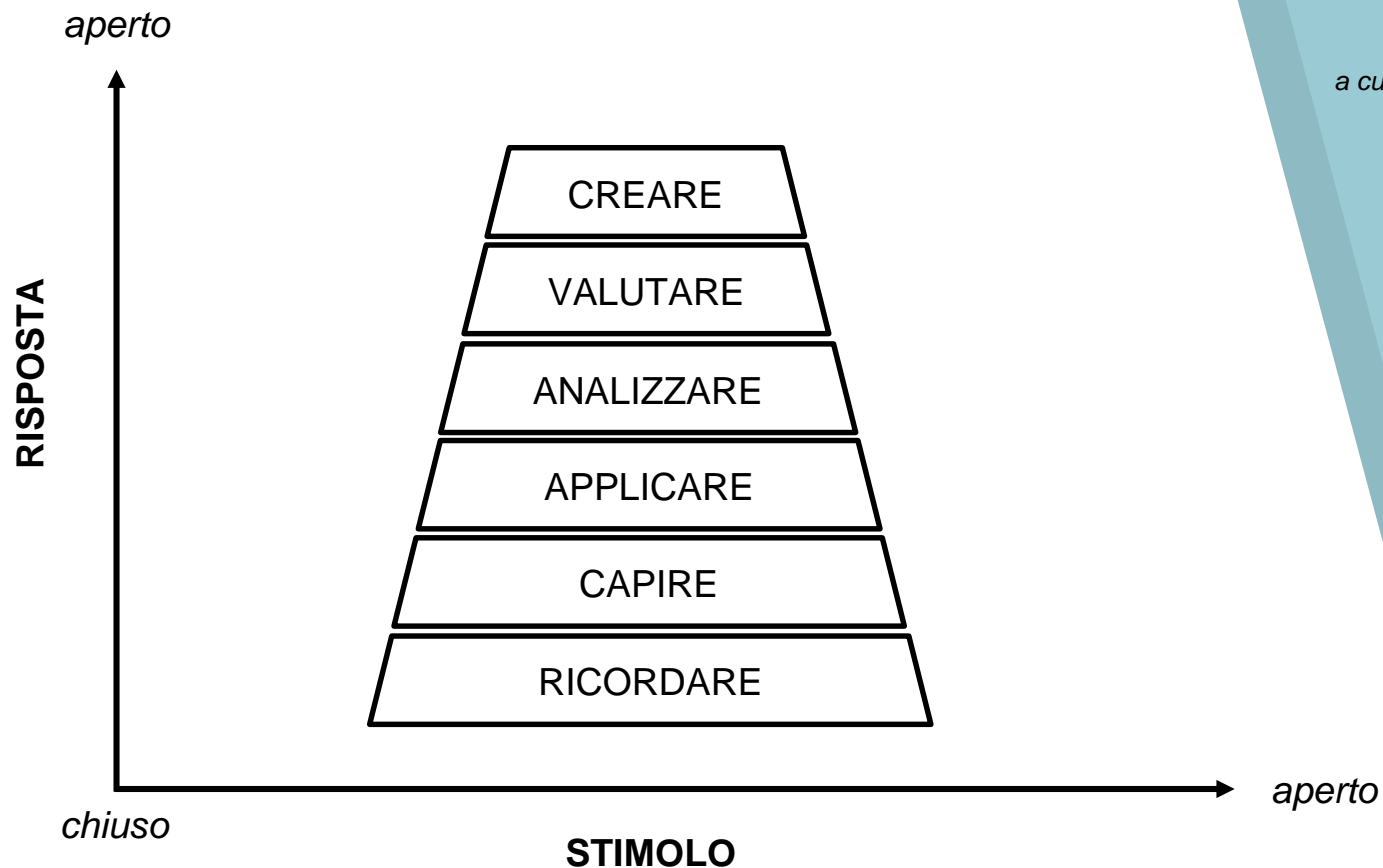
TIPOLOGIE DI PROVE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Le prove valutative (qualsiasi esse siano!) vengono classificate a seconda della natura degli stimoli e della risposta.
- Lo stimolo coincide con la domanda posta all'alunno:
 - Stimolo aperto → Non presenta indicazioni univocamente determinabili ma lascia ampio margine di libertà interpretativa
 - Stimolo chiuso → Permette di circoscrivere la libertà interpretativa dell'alunno e prevedere quella che sarà la risposta
- La risposta coincide con le informazioni che l'alunno elabora e fornisce alla domanda:
 - Risposta aperta → Lo studente ha la libertà di organizzare la risposta come vuole (in autonomia e con creatività)
 - Risposta chiusa → Viene interamente prevista prima della somministrazione e lo studente deve "solamente" scegliere tra le opzioni già fornite

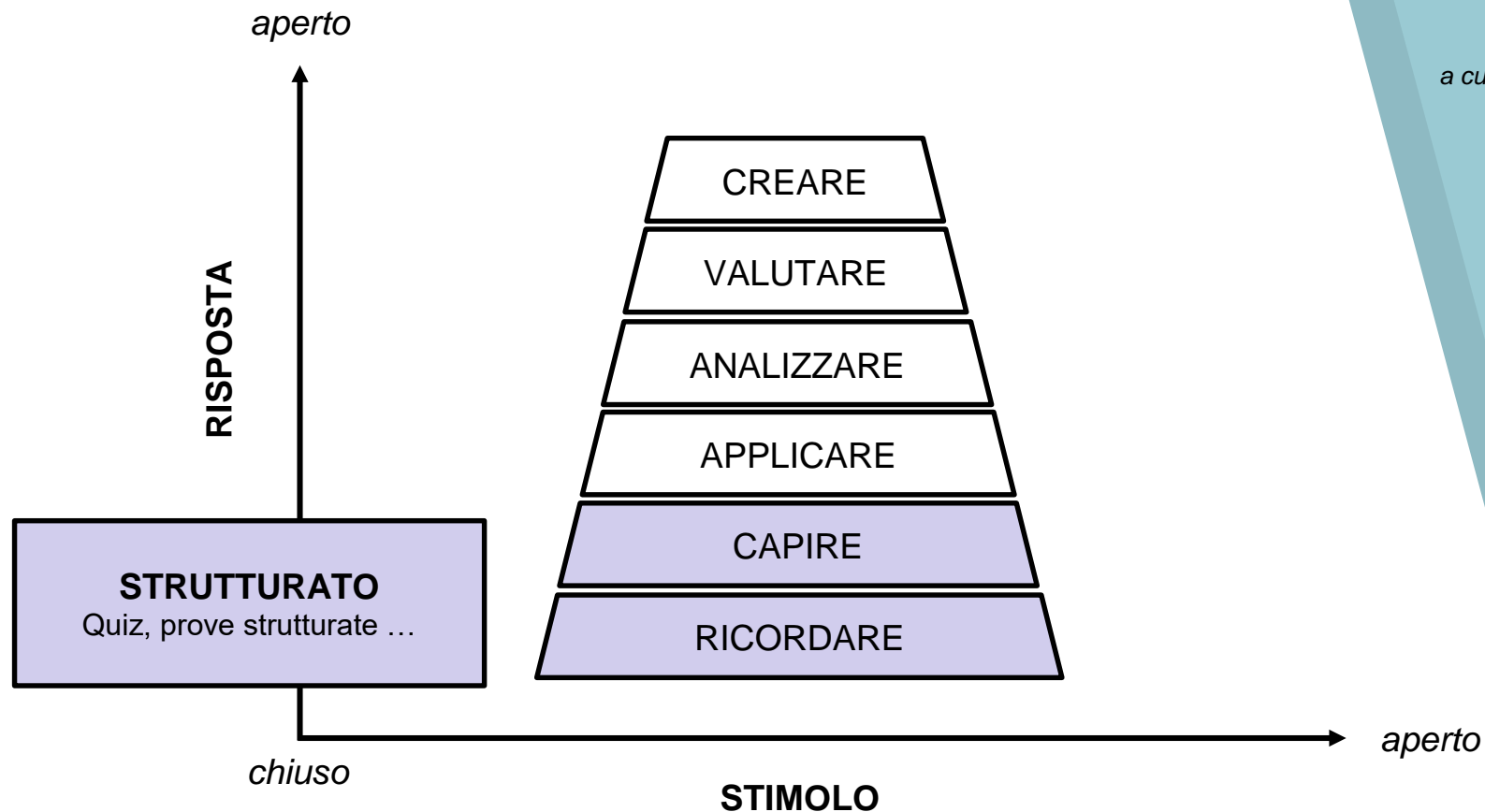
TIPOLOGIE DI PROVE



«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

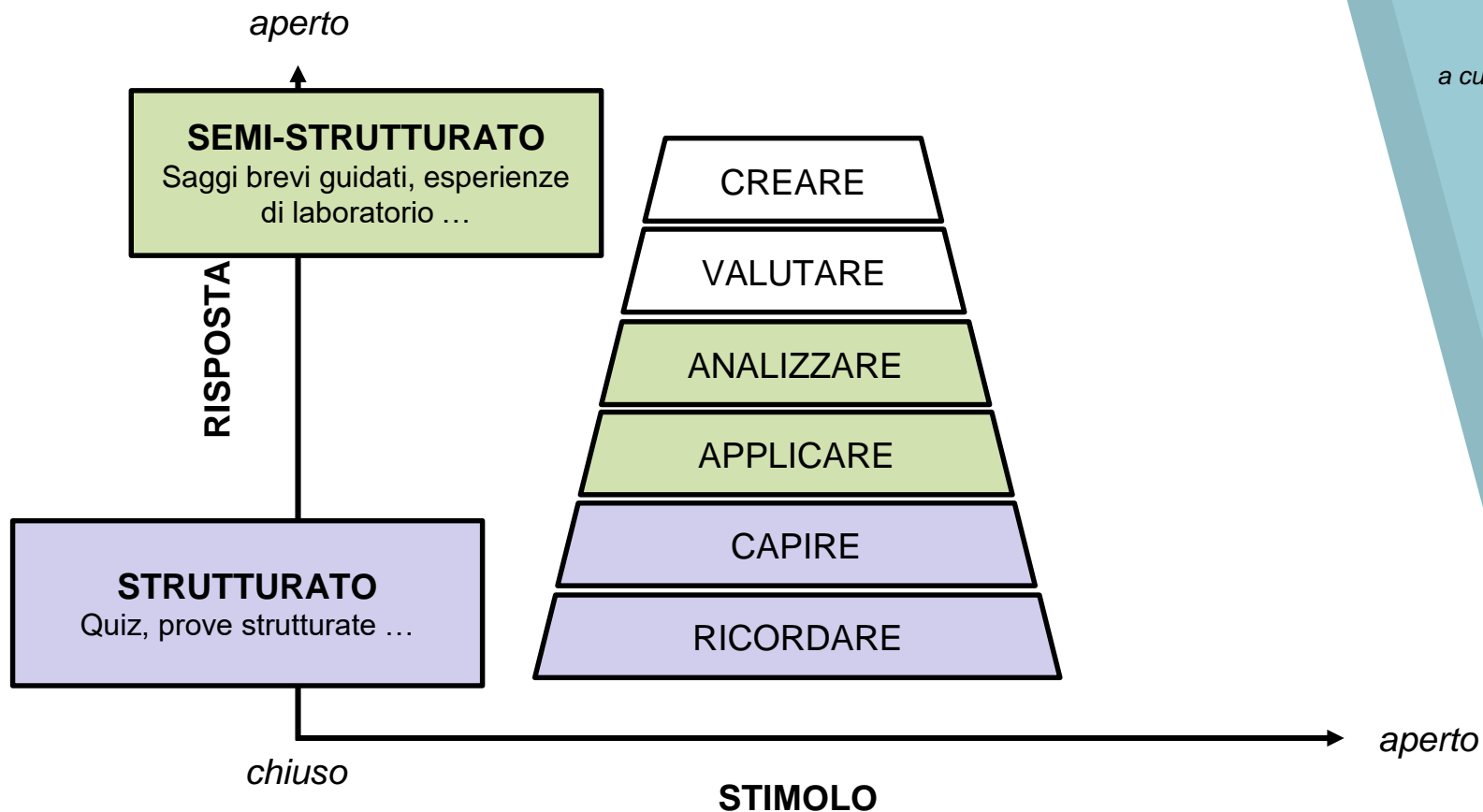
TIPOLOGIE DI PROVE



«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

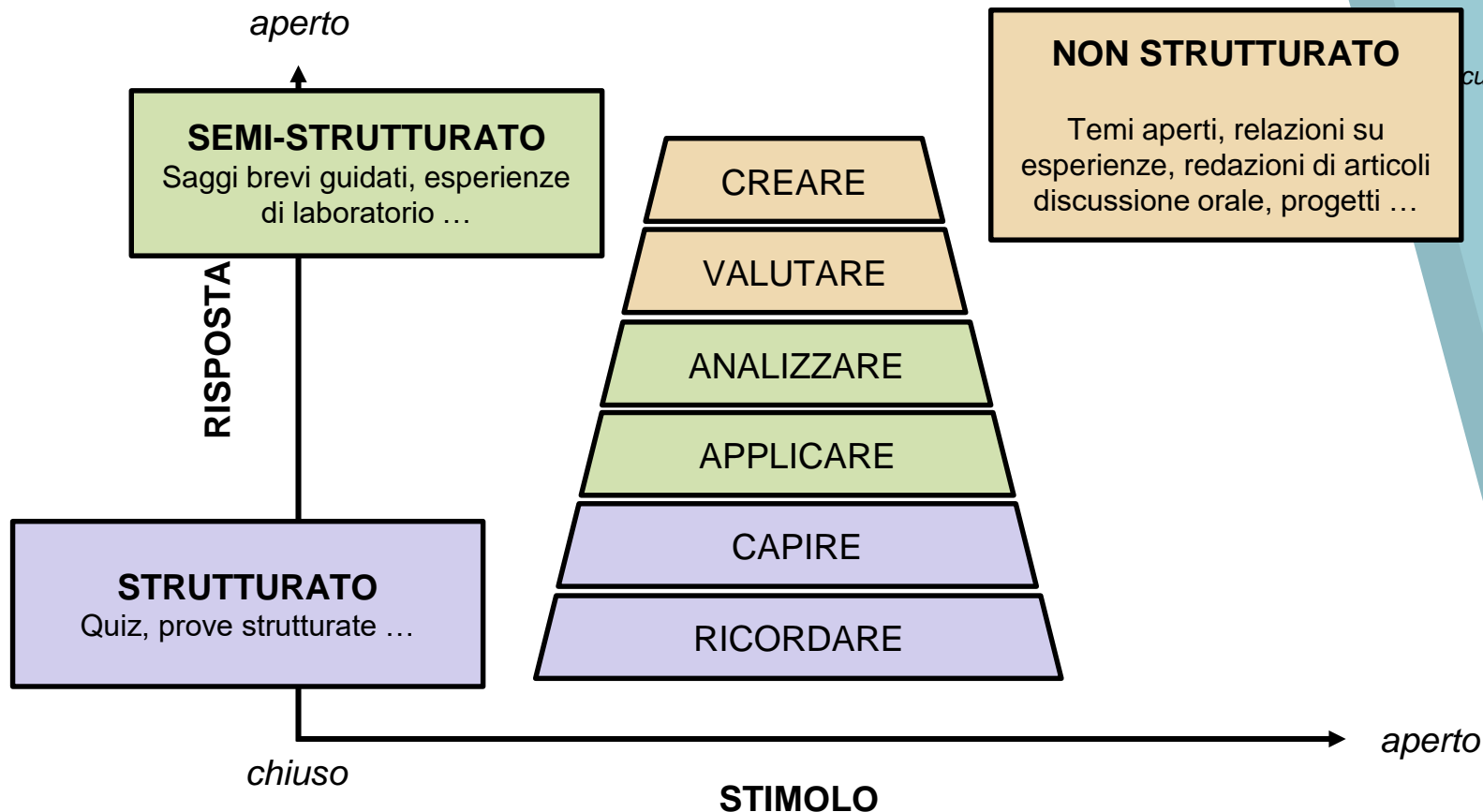
TIPOLOGIE DI PROVE



«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

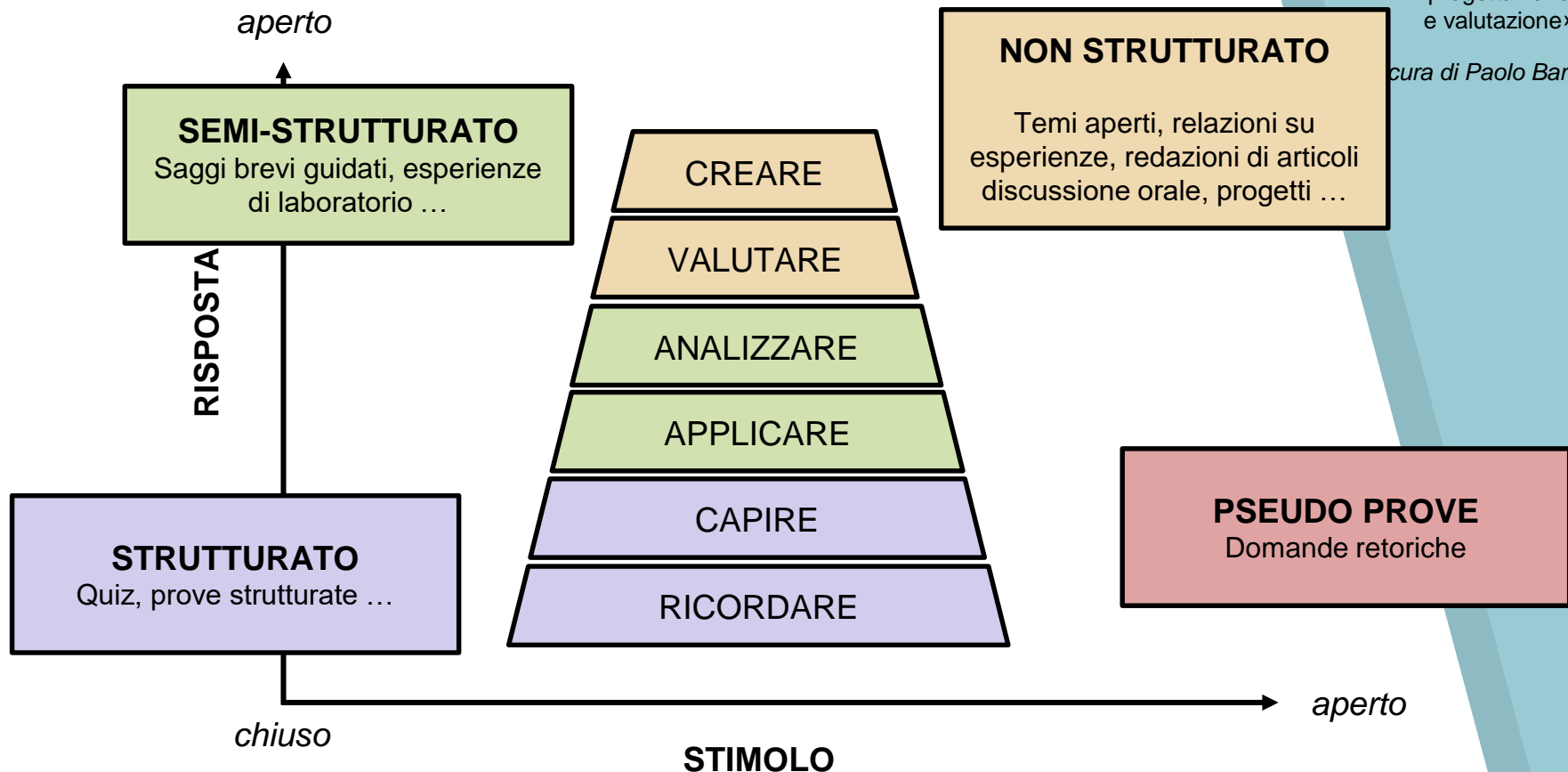
TIPOLOGIE DI PROVE



«La didattica per competenze: progettazione e valutazione»

cura di Paolo Barabanti

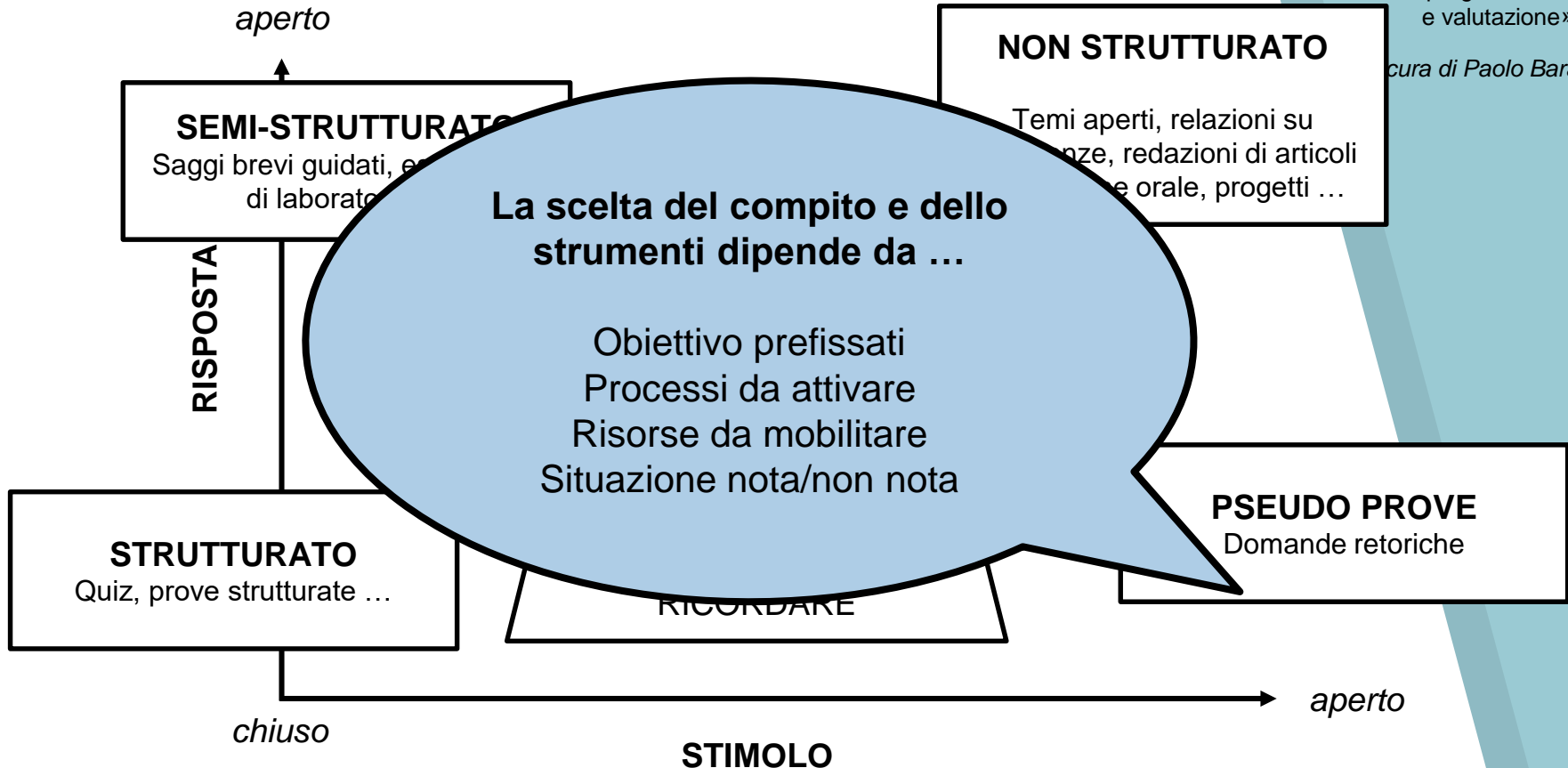
TIPOLOGIE DI PROVE



TIPOLOGIE DI PROVE

«La didattica per competenze: progettazione e valutazione»

cura di Paolo Barabanti



TIPOLOGIE DI PROVE

«La didattica per competenze: progettazione e valutazione»

cura di Paolo Barabanti

aperto

NON STRUTTURATO

Temi aperti, relazioni su esperienze, redazioni di articoli discussione orale, progetti ...

«Agli insegnanti competono le responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali.»

aperto

Annali
della Pubblica Istruzione



Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

2012

NUMERO SPECIALE



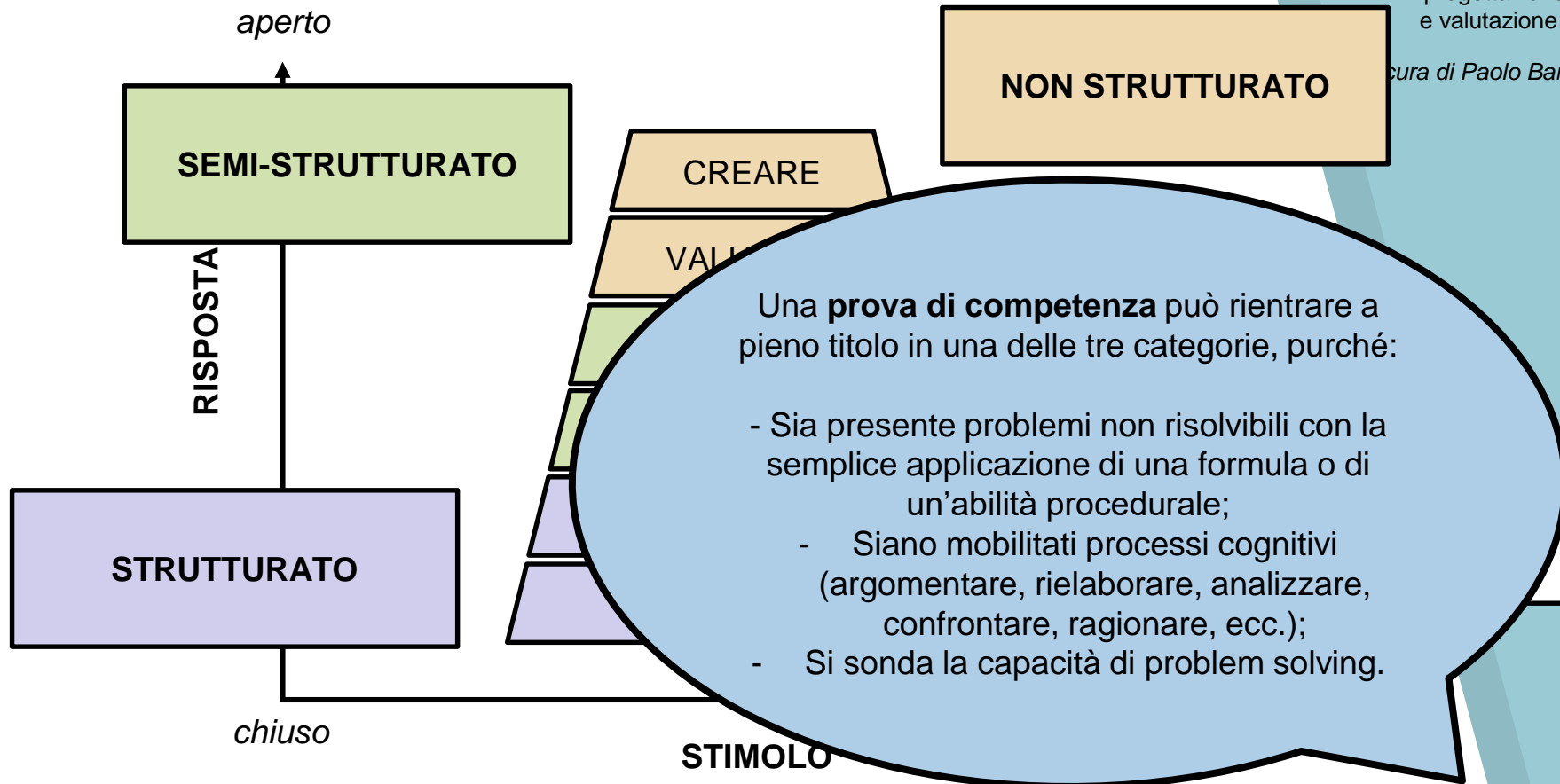
chiuso

STIMOLO

PROVE DI COMPETENZA

«La didattica per competenze: progettazione e valutazione»

cura di Paolo Barabanti



PROVE STANDARDIZZATE NAZIONALI E INTERNAZIONALI: OCSE-PISA E INVALSI

«La didattica per competenze: progettazione e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Le armi della polizia scientifica

È stato commesso un omicidio, ma l'indiziato nega tutto. Afferma di non conoscere la vittima. Dice di non averla mai vista, mai avvicinata, mai toccata. La polizia e il giudice sono convinti che non dica la verità. Ma come provarlo?

Sul luogo del delitto, gli investigatori hanno raccolto tutti i minimi indizi possibili e immaginabili: fibre di stoffa, capelli, impronte digitali, mozziconi di sigaretta... I pochi capelli ritrovati sulla giacca della vittima sono rossi. E assomigliano curiosamente a quelli dell'indiziato. Se si potesse dimostrare che questi capelli sono veramente i suoi, si proverebbe che egli ha effettivamente incontrato la vittima.

Ogni individuo è unico

Gli specialisti si mettono al lavoro. Esaminano alcune cellule della radice di questi capelli e alcune cellule del sangue dell'indiziato. Il nucleo di ogni cellula del nostro corpo contiene il DNA. Che cos'è?

Il DNA è come una collana composta da due fili intrecciati di perle. Immaginate che queste perle siano di quattro colori diversi e che le migliaia di perle colorate (che formano un gene) siano ordinate in una maniera molto precisa. In ogni individuo quest'ordine è esattamente lo stesso in tutte le cellule del corpo: quelle della radice dei capelli come quelle del pollice, del fegato, dello stomaco e del sangue. Ma l'ordine delle perle varia da una persona all'altra. Visto il numero di perle collegate in questo modo, ci sono pochissime possibilità che due persone abbiano lo stesso DNA, ad eccezione dei gemelli identici. Unico per ciascun individuo, il DNA è così una specie di carta d'identità genetica. I genetisti sono in grado di confrontare la carta d'identità genetica

dell'indiziato (rilevata dal sangue) con quella della persona dai capelli rossi. Se la carta genetica è la stessa, si sa che l'indiziato si è realmente avvicinato alla vittima che sosteneva di non aver mai incontrato.

Solo una delle prove

Sempre più spesso, in caso di violenza sessuale, omicidio, furto o altri crimini, la polizia fa effettuare analisi genetiche. Perché? Per cercare di trovare prove del contatto tra due persone, due oggetti o una persona e un oggetto. Provare tali contatti è spesso molto utile alle indagini. Ma non prova necessariamente un crimine. È solo una prova tra tante altre.

Anna Farsanti

"perle". Questi geni, insieme, formano la carta d'identità genetica di una persona.

Come si rivela la carta d'identità genetica di una persona?

Il genetista preleva alcune cellule alla radice dei capelli trovati sulla vittima, o dalla saliva rimasta su un mozzicone di sigaretta. Le immerge in un prodotto che distrugge tutto ciò che circonda il DNA delle cellule. Quindi, fa la stessa operazione con alcune cellule del sangue dell'indiziato. Il DNA viene quindi preparato specificamente per l'analisi. Successivamente è messo in una gelatina attraverso cui viene fatta passare della corrente elettrica. Poche ore dopo, questa produce strisce simili a un codice a barre (come quello che si trova sui prodotti che acquistiamo), visibili sotto una lampada speciale. A questo punto il codice a barre del DNA dell'indiziato viene confrontato con quello dei capelli ritrovati sulla vittima.

Siamo fatti di miliardi di cellule

Ogni essere vivente è composto di moltissime cellule. Una cellula è veramente molto piccola. Si può anche dire che è microscopica, dal momento che può essere vista solo con un microscopio che la ingrandisce di molte volte. Ogni cellula ha una membrana esterna e un nucleo in cui si trova il DNA.

Gene- cosa?

Il DNA è composto di un certo numero di geni, ognuno formato da migliaia di



Un microscopio in un laboratorio della polizia

PROVE STANDARDIZZATE NAZIONALI E INTERNAZIONALI: OCSE-PISA E INVALSI

«La didattica per competenze:
progettazione
e valutazione»

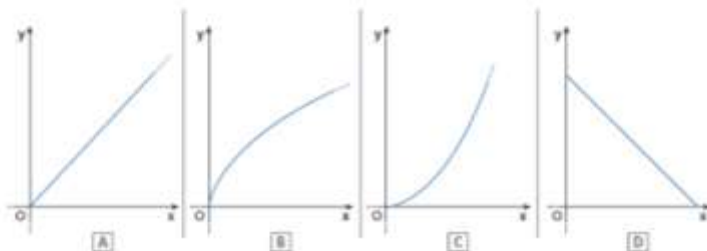
a cura di Paolo Barabanti

35. Un libro viene venduto online con il 30% di sconto sul prezzo originario. In un periodo di promozione viene applicato un ulteriore sconto del 10%. Qual è la percentuale di sconto finale sul prezzo originario?
- A) 60% B) 40% C) 55% D) 50%

36. La forma dei moderni televisori a schermo piatto, si è avvicinata a quella dello schermo del cinema. Il più coinvolgente formato 16/9 ha infatti preso il posto del vecchio formato 4/3. La frazione 16/9 indica il rapporto tra la lunghezza della base e dell'altezza del rettangolo in cui vengono visualizzate le immagini.



I pollici di una TV rappresentano, invece, la lunghezza della diagonale dello schermo (un pollice è uguale a 2,54 cm). Quale tra i seguenti grafici rappresenta l'andamento dell'area y dello schermo di un televisore 16/9 in funzione del suo numero x di pollici?



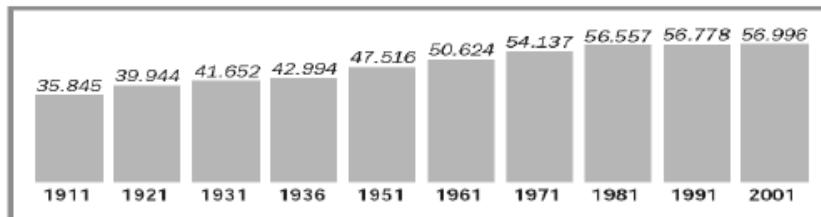
PROVE STANDARDIZZATE NAZIONALI E INTERNAZIONALI: OCSE-PISA E INVALSI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- D13. Il seguente grafico rappresenta la popolazione residente in Italia (espressa in migliaia) nei censimenti dal 1911 al 2001:

Censimenti 1911-2001, migliaia di persone



Fonte: Istat

Quale delle seguenti affermazioni è vera?

- A. I censimenti sono stati attuati regolarmente ogni dieci anni.
- B. La popolazione è rimasta invariata negli ultimi tre censimenti.
- C. La popolazione nel decennio 1911–1921 è aumentata di circa quattro milioni di persone.
- D. Dal 1936 al 1951 la popolazione è aumentata di più di 5 milioni di persone.

PROVE STANDARDIZZATE NAZIONALI E INTERNAZIONALI: OCSE-PISA E INVALSI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



QUESTE NON SONO PROVE DI COMPETENZA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

VERIFICA DI COMPETENZA

I NUMERI FINO A 50

1. Qual è l'affermazione corretta?

A. 43 è formato da 3 da e 4 u

B. 43 è formato da 4 da e 3 u

C. 43 è formato da 40 da e 3 u

2. Marco ha 2 da e 9 u di macchinine. Quante macchinine ha?

A. 19 macchinine

B. 29 macchinine

C. 9 macchinine

3. In questa successione i numeri sono ordinati dal maggiore al minore.
Quale numero scrivi nel riquadro vuoto?

33 32 31 29 28 27 26 25 24 23 22 21 20

A. 20 B. 30 C. 10

4. In quale successione i numeri sono ordinati dal minore al maggiore?

A.

B.

C.

5. Qual è il risultato di questa addizione?

$$2 \text{ da} + 5 \text{ u} + 3 \text{ u} =$$

A. 18

B. 28

C. 10

10

6. A quante unità corrispondono 3 da?

A. 10 B. 20 C. 30

DOMANDE





«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

LA RUBRICA

LA RUBRICA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Descrive la progressione di livelli di intensità di un determinato fenomeno allo scopo di fornire punti di riferimento espliciti e condivisi per la valutazione.
- Di fronte a una variabile che può assumere diversi livelli di intensità (che vanno da un minimo a un massimo), il compito della rubrica è quello di segmentare questo continuum descrivendo alcuni di questi livelli come riferimenti di base per apprezzare il grado di intensità della variabile stessa.
- Si è in presenza di un fenomeno complesso:
 - Intensità del fenomeno come combinazione di un insieme di fattori;
 - Focalizzazione su uno o più aspetti del fenomeno;
 - Caratteristiche ordinali del fenomeno che si intende osservare (sulla base dell'intensità), perché non è riconducibile a una variabile nominale (presenza/assenza) né cardinale (quantificazione attraverso un'unità di misura);
 - Valutare il fenomeno, osservandone gli effetti.

LA RUBRICA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Descrive la progressione di livelli di intensità dello scopo di fornire punti di riferimento e

- Di fronte a una variabile che da un minimo a un massimo, questo continuum descrive e apprezza il grado di

- Si è in presenza di un
 - Intensità del fenomeno con
 - Focalizzazione su uno o più
 - Caratteristiche ordinali del perché non è riconducibile a (quantificazione attraverso un
 - Valutare il fenomeno, osservando

È uno degli strumenti di valutazione a disposizione del docente.

Permette di descrivere gli apprendimenti degli allievi su prodotti (da problemi aperti) e processi al termine e durante il percorso formativo.

Permette di descrivere i livelli di padronanza, da parte dello studente, di un determinato obiettivo di apprendimento

Si basa sulla scelta di certi criteri/indicatori, che già si usano per i temi, interrogazioni, lavori di gruppi, relazioni, tesine

UN ESEMPIO DI RUBRICA DI VALUTAZIONE: LA SCALA MERCALLI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

SCALA MERCALLI

| | | |
|------|--------------------|--|
| I | - Strumentale | Avvertita solo dagli strumenti |
| II | - Debole | Avvertita solo da poche persone sensibili in condizioni particolari |
| III | - Leggera | Avvertita da poche persone |
| IV | - Moderata | Avvertita da molte persone; tremiti di infissi e cristalli; oscillazione di oggetti sospesi |
| V | - Piuttosto forte | Avvertita da molte persone, anche addormentate; caduta di oggetti |
| VI | - Forte | Qualche lesione agli edifici |
| VII | - Molto forte | Caduta di comignoli; lesione agli edifici |
| VIII | - Distruttiva | Rovina parziale di alcuni edifici; vittime isolate |
| IX | - Rovinosa | Rovina totale di alcuni edifici; molte vittime; crepacci nel suolo |
| X | - Disastrosa | Crollo di parecchi edifici; numerose vittime; crepacci evidenti nel terreno |
| XI | - Molto disastrosa | Distruzione di agglomerati urbani; moltissime vittime; crepacci; frane; maremoto |
| XII | - Catastrofica | Danneggiamento totale; distruzione di ogni manufatto; pochi superstiti; sconvolgimento del suolo; maremoto |

LA RUBRICA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Descrive la progressione di livelli di intensità di un determinato fenomeno allo scopo di fornire punti di riferimento espliciti e condivisi per la valutazione.
- Di fronte a una variabile che può assumere diversi livelli di intensità (che vanno da un minimo a un massimo), il compito della rubrica è quello di segmentare questo continuum descrivendo alcuni di questi livelli come riferimenti di base per apprezzare il grado di intensità della variabile stessa.
- Si è in presenza di un fenomeno complesso:
 - Intensità del fenomeno come combinazione di un insieme di fattori;
 - Focalizzazione su uno o più aspetti del fenomeno;
 - Caratteristiche ordinali del fenomeno che si intende osservare (sulla base dell'intensità), perché non è riconducibile a una variabile nominale (presenza/assenza) né cardinale (quantificazione attraverso un'unità di misura);
 - Valutare il fenomeno, osservandone gli effetti.



SCALA RICHTER (CARDINALEI) IN CONFRONTO CON LA SCALA RICHTER

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

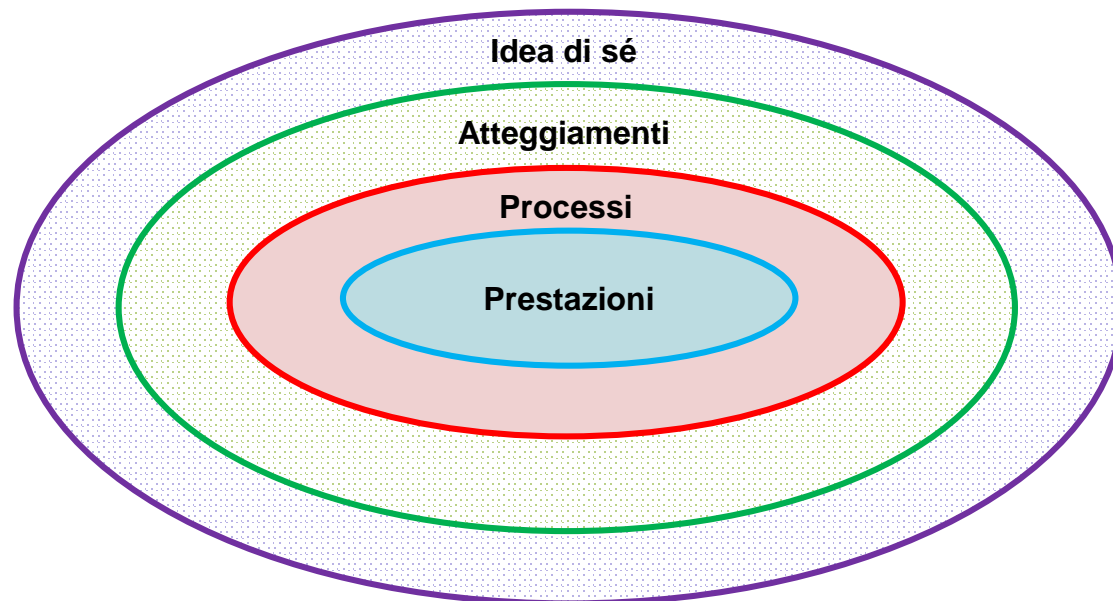
SCALA RICHTER

| Magnitudo | TNT equivalente | Frequenza |
|-----------|--------------------------------|-----------------------|
| 0 | 1,0 chilogrammo | circa 8.000 al giorno |
| 1 | 31,6 chilogrammi | |
| 1,5 | 178,0 chilogrammi | |
| 2 | 1,0 tonnellata | circa 1.000 al giorno |
| 2,5 | 5,6 tonnellate | |
| 3 | 31,6 tonnellate | circa 130 al giorno |
| 3,5 | 178,0 tonnellate | |
| 4 | 1.000,0 tonnellate | circa 15 al giorno |
| 4,5 | 5.600,0 tonnellate | |
| 5 | 31.600,0 tonnellate | 2-3 al giorno |
| 5,5 | 178.000,0 tonnellate | |
| 6 | 1,0 milione di tonnellate | 120 all'anno |
| 6,5 | 5,6 milioni di tonnellate | |
| 7 | 31,6 milioni di tonnellate | 18 all'anno |
| 7,5 | 178,0 milioni di tonnellate | |
| 8 | 1,0 miliardo di tonnellate | 1 all'anno |
| 8,5 | 5,6 miliardi di tonnellate | |
| 9 | 31,6 miliardi di tonnellate | 1 ogni 20 anni |
| 10 | 1.000,0 miliardi di tonnellate | Mai registrata |

COSA VALUTARE?

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

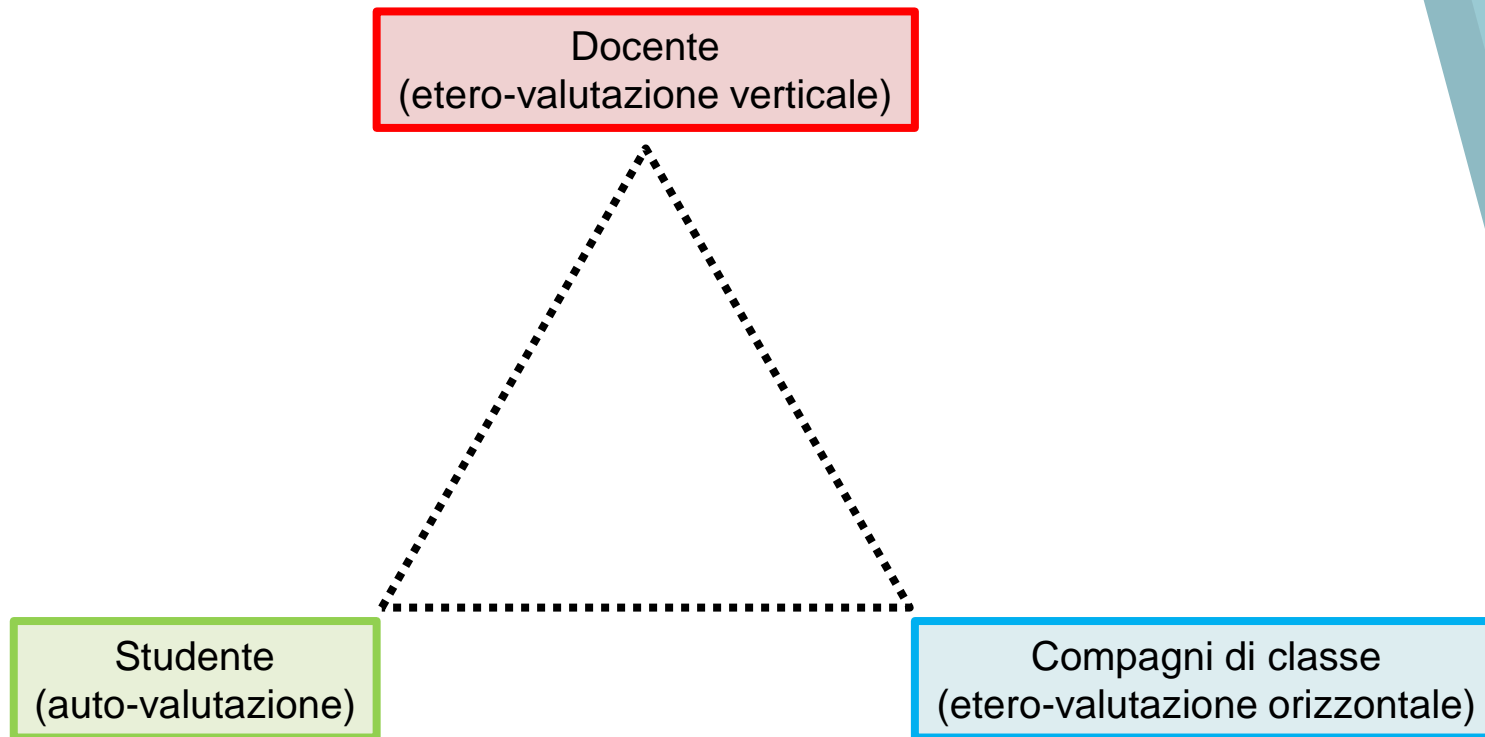


cfr. Castoldi, 2016

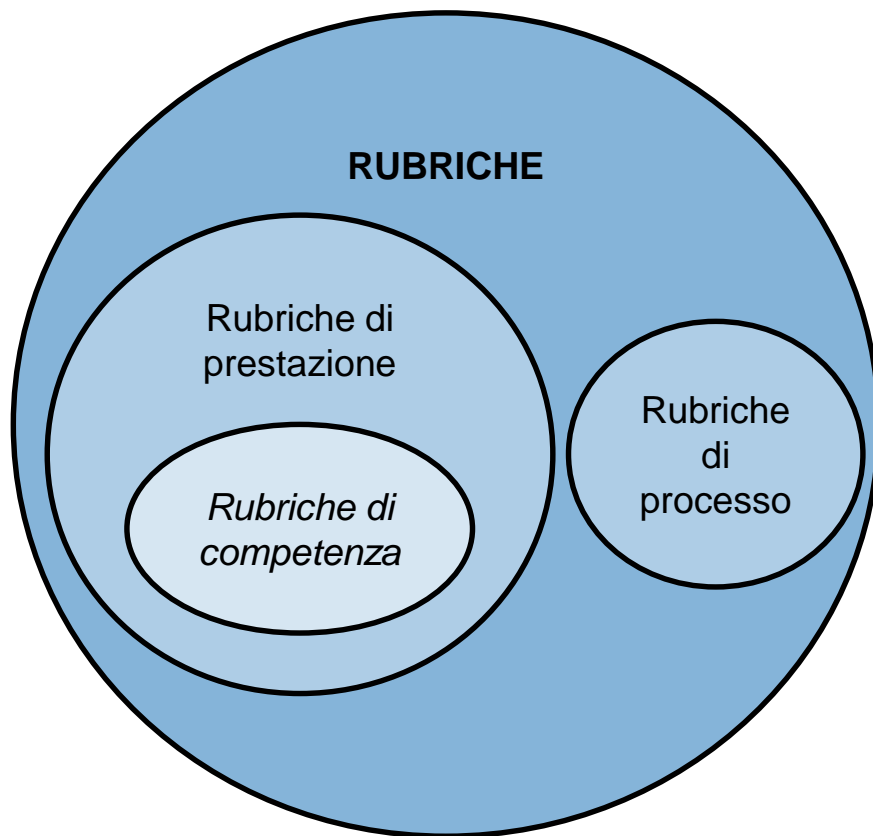
CHI VALUTA?

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



LE COMPONENTI DI UNA RUBRICA DI PRESTAZIONE



«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

LE COMPONENTI DI UNA RUBRICA

- L'obiettivi (o gli obiettivi) di apprendimento
- Le dimensioni (o ambiti) di analisi
- I criteri (o fattori) di qualità
- Gli indicatori
- Le ancore
- I livelli

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



LE DIMENSIONI

- Le dimensioni (o ambiti di analisi) indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono un determinato oggetto di valutazione.
- Rispondono alla domanda:
Quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

I CRITERI

- I criteri (o fattori) di qualità definiscono i parametri di qualità in base a cui si valuta un determinato oggetto.
- Rispondono alla domanda:
In base a cosa posso apprezzare la qualità dell'oggetto considerato?

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

GLI INDICATORI

- Gli indicatori precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno delle dimensioni e/o dei criteri considerati.
- Servono a declinare in termini osservabili le dimensioni e/o i criteri selezionati.
- Rispondono alla domanda:
Quali evidenze mi consentono di rilevare il grado di presenza della dimensione e/o del criterio di giudizio prescelto?

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

LE ANCORE

- Le ancore forniscono esempi concreti di prestazione riferiti agli indicatori prescelti e riconoscibili come rilevatori dei criteri considerati.
- Sono punti di riferimento concreti per apprezzare il livello di intensità di un fenomeno, attraverso richiami a esempi.
- Rispondono alla domanda:
In rapporto all'indicatore individuato, qual è un esempio concreto di prestazione in cui riconoscere (o non riconoscere) la presenza del criterio considerato?

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

I LIVELLI

- I livelli precisano il grado di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale.
- Tale scala si dispone dal livello più elevato (pieno raggiungimento del criterio) al meno elevato (non raggiungimento del criterio) ... o viceversa.
- Generalmente si prevedono da un minimo di tre a un massimo di cinque livelli.
- C'è differenza tra averne pari o dispari?
- Sono solitamente espressi in aggettivi o eventualmente in punteggi.

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

FACCIAMO UN ESEMPIO

- Le dimensioni (o ambiti) di analisi → caratteristiche che definiscono una prestazione: quali aspetti considero nel rilevare una prestazione?
- I criteri (o fattori) di qualità → aspetti di un fenomeno utili a definirne la qualità: in base a che cosa (quali parametri) valuto la prestazione?
- Gli indicatori → evidenze osservabili che segnalano la presenza/assenza di un criterio: quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio?
- Le ancore → esempi concreti di prestazioni riferiti agli indicatori : quale prestazione mi permette di riconoscere (o di non riconoscere) la presenza dell'indicatore?
- I livelli → soglia di accettabilità in base a cui interpretare le evidenze

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



FACCIAMO UN ESEMPIO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Le dimensioni (o ambiti) di analisi → caratteristiche che definiscono una prestazione: quali aspetti considero nel rilevare una prestazione?
- I criteri (o fattori) di qualità → aspetti di un fenomeno utili a definirne la qualità: in base a che cosa (quali parametri) valuto la prestazione?
- Gli indicatori → evidenze osservabili che segnalano la qualità: quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare la qualità del criterio di giudizio?
- Le ancore → esempi concreti di prestazioni riferiti agli indicatori: una prestazione mi permette di riconoscere (o di non riconoscere) la presenza dell'indicatore?
- I livelli → soglia di accettabilità in base a cui interpretare le evidenze

Qualità dell'automobile:

Dimensioni: carrozzeria, motore, presenza di optional, tipo di alimentazione, comodità, ecc.



FACCIAMO UN ESEMPIO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Le dimensioni (o ambiti) di analisi → caratteristiche che definiscono una prestazione: quali aspetti considero nel rilevare una prestazione?
- I criteri (o fattori) di qualità → aspetti di un fenomeno utili a definirne la qualità: in base a che cosa (quali parametri) valuto la prestazione?
- Gli indicatori → evidenze osservabili che segnalano la presenza del criterio: quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado del criterio di giudizio?
- Le ancore → esempi concreti di prestazioni riferiti agli indicatori: la prestazione mi permette di riconoscere (o di non riconoscere) la qualità dell'indicatore?
- I livelli → soglia di accettabilità in base a cui interpretare le evidenze

Qualità dell'automobile:

Criteri: economicità del prezzo di acquisto, eleganza delle forme, sostenibilità ambientale, livello dei consumi, ecc.



FACCIAMO UN ESEMPIO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Le dimensioni (o ambiti) di analisi → caratteristiche che definiscono una prestazione: quali aspetti considero nel rilevare una prestazione?
- I criteri (o fattori) di qualità → aspetti di un fenomeno utili a definirne la qualità: in base a che cosa (quali parametri) valuto la prestazione?
- Gli indicatori → evidenze osservabili che segnalano la presenza/assenza di un criterio: quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare la presenza/assenza del criterio di giudizio?
- Le ancore → esempi concreti di prestazioni che mi permettono di riconoscere l'indicatore?
- I livelli → soglia di accettabilità in base a quale criterio?

Dove sta la differenza?

Le *dimensioni* richiamano voci neutre dal punto di vista valoriale (ogni automobile dispone di un motore e di una carrozzeria)

I *criteri* richiamano una determinata idea di qualità (per esempio: economica, sostenibile, ecc.)

FACCIAMO UN ESEMPIO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Le dimensioni (o ambiti) di analisi → caratteristiche che definiscono una prestazione: quali aspetti considero nel rilevare una prestazione?
- I criteri (o fattori) di qualità → aspetti di un fenomeno utili a definirne la qualità: in base a che cosa (quali parametri) valuto la prestazione?
- **Gli indicatori → evidenze osservabili che segnalano la presenza di un fenomeno. Criterio: quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di qualità del criterio di giudizio?**
- Le ancore → esempi concreti di prestazioni riferiti agli indicatori: un esempio di prestazione mi permette di riconoscere (o di non riconoscere) la qualità dell'indicatore?
- I livelli → soglia di accettabilità in base a cui interpretare le evidenze

Qualità dell'automobile:

Indicatori: tipo di paraurti, portiere, ecc.



FACCIAMO UN ESEMPIO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Le dimensioni (o ambiti) di analisi → caratteristiche che definiscono una prestazione: quali aspetti considero nel rilevare una prestazione?
- I criteri (o fattori) di qualità → aspetti di un fenomeno utili a definirne la qualità: in base a che cosa (quali parametri) valuto la prestazione?
- Gli indicatori → evidenze osservabili che segnalano la presenza del criterio: quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado del criterio di giudizio?
- **Le ancore → esempi concreti di prestazioni riferiti agli indicatori: una prestazione mi permette di riconoscere (o di non riconoscere) la qualità dell'indicatore?**
- I livelli → soglia di accettabilità in base a cui interpretare le evidenze

Qualità dell'automobile:

Ancore: tipo di paraurti (resistente ai dossi), numero di portiere (3 o 5 porte), ecc.



LE COMPONENTI DI UNA RUBRICA

- L'obiettivi (o gli obiettivi) di apprendimento

- Le dimensioni (o ambiti) di analisi
 - I criteri (o fattori) di qualità
 - Gli indicatori
- SPESSE E' DIFFICILE IDENTIFICARLI ANALITICAMENTE E SEPARARLI IN MODO NETTO**

- Le ancore
- I livelli

«La didattica per competenze: progettazione e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



ESEMPIO BASE DI RUBRICA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

| Titolo dell'Unità di Apprendimento di riferimento |
|--|
| ... |

| Tipo di prova |
|----------------------|
| ... |

| Obiettivi di apprendimento |
|-----------------------------------|
| ... |
| ... |



ESEMPIO BASE DI RUBRICA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

| Dimensioni o Criteri | Indicatori | * | ** | *** | **** | ***** |
|----------------------|----------------------------|-----|-----|-----|------|-------|
| A ... | A1 ... A2 ... A3 ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| B ... | B1 ... B2 ... B3 ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| C ... | C1 ... C2 ... C3 ... | ... | ... | ... | ... | ... |

| Dimensioni o Criteri | Indicatori | * | ** | *** | **** | ***** |
|----------------------|----------------------------|-----|-----|-----|------|-------|
| A ... | A1 ... A2 ... A3 ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| B ... | B1 ... B2 ... B3 ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| C ... | C1 ... C2 ... C3 ... | ... | ... | ... | ... | ... |



ESEMPIO BASE DI RUBRICA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

| Dimensioni o Criteri | * | ** | *** | **** | ***** |
|----------------------|-----|-----|-----|------|-------|
| A ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| B ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| C ... | ... | ... | ... | ... | ... |

| Dimensioni o Criteri | * | ** | *** | **** |
|----------------------|-----|-----|-----|------|
| A ... | ... | ... | ... | ... |
| B ... | ... | ... | ... | ... |
| C ... | ... | ... | ... | ... |



IL VALORE FORMATIVO DELLA RUBRICA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

La rubrica valutativa:

- Fornisce un feedback formativo sul livello attuale di padronanza di una competenza.
- Aiuta gli studenti a riflettere sulla propria performance e perciò ad autovalutarsi.
- Informa sui livelli successivi da raggiungere, in termini di descrizioni di prestazioni, e fa capire allo studente quali capacità deve curare e quali comportamenti deve assumere per migliorare.
- Promuove negli studenti la capacità di autoregolare il proprio apprendimenti, sulla base dei descrittori di forniti.
- Consente di effettuare una valutazione incrociata e condivisa da parte di soggetti coinvolti (dall'autovalutazione all'eterovalutazione).

DOMANDE





«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

LE DIMENSIONI

DIMENSIONI DI ANALISI: COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA

| Competenze chiave | Dimensioni di analisi | | |
|--------------------------------------|---|--|----------------------------|
| | Risorse conoscitive | Processi cognitivi | Disposizioni ad agire |
| Competenze alfabetiche di ricezione | Padronanza conoscenze e abilità | Riconoscimento situazione comunicativa Individuazione delle informazioni Comprensione e interpretazione Rielaborazione Autoregolazione | Motivazione |
| Competenze alfabetiche di produzione | Padronanza conoscenze e abilità | Riconoscimento situazione comunicativa Ideaazione – pianificazione Produzione Revisione | Atteggiamento comunicativo |
| Competenza multilinguistica | Ricezione orale, Ricezione scritta, Produzione orale, Produzione scritta, Interazione, Mediazione | | |
| Competenza matematica | Padronanza conoscenze e abilità | Messa a fuoco situazione problematica Attivazione strategie risolutive Argomentazione | Atteggiamento positivo |



DIMENSIONI DI ANALISI: DISCIPLINE DI INSEGNAMENTO

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

DISCIPLINE DI INSEGNAMENTO

| | Dimensioni di analisi | | |
|----------------------------|---|---|--|
| | Risorse conoscitive | Processi cognitivi | Disposizioni ad agire |
| Italiano | Ricezione orale, Ricezione scritta, Produzione orale, Produzione scritta, Interazione, Riflessione sulla lingua | | Atteggiamento comunicativo |
| Lingua inglese | Ricezione orale, Ricezione scritta, Produzione orale, Produzione scritta, Interazione, Mediazione | | Atteggiamento comunicativo Sensibilità interculturale |
| Seconda lingua comunitaria | Ricezione orale, Ricezione scritta, Produzione orale, Produzione scritta, Interazione, Mediazione | | Atteggiamento comunicativo Sensibilità interculturale |
| Storia | Padronanza conoscenze e abilità | Problematizzazione Raccolta dati e informazioni Organizzazione delle informazioni Contestualizzazione Comunicazione Monitoraggio - regolazione | Curiosità verso il sapere |
| Geografia | Padronanza conoscenze e abilità | Problematizzazione Raccolta dati e informazioni Organizzazione delle informazioni Contestualizzazione | Curiosità verso il sapere |



«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

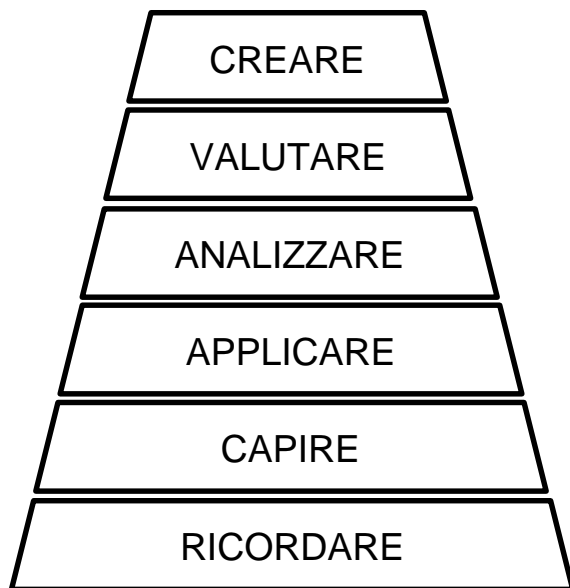
| Processo | Sinonimi | Descrizione | Esempi di consegne per esercitarlo |
|---------------------------|---|---|--|
| 1.1. Rievocare | <ul style="list-style-type: none">• Trovare un sinonimo.• Citare una definizione.• Recitare (ad esempio, una poesia).• Ricostruire una situazione. | <p>Questo processo fa riferimento al ricordare o riprodurre uno o più segmenti di informazione (verbale, visuale, uditiva, gestuale) sulla base di un unico stimolo (rievoazione), o di un insieme strutturato di stimoli (ricostruzione).</p> <p>Viene attivato quando nello svolgere un compito il soggetto deve ricordare i dati rilevanti utili in quel dato momento del suo svolgimento.</p> | <ul style="list-style-type: none">• Qual è il nome di questo/a... (testo, problema, formula, procedura, sequenza, schema, immagine, suono, filastrocca/canzone, video, situazione, oggetto)?• Recita la filastrocca/canzone (che hai già imparato) dal nome...• Ricostruisci la situazione (che hai vissuto)...• Dimmi la definizione (che hai già incontrato) di...• Trova un sinonimo per... |



PROCESSI DI PENSIERO PARTENDO DALLA TASSONOMIA DI ANDERSON E KRATHWOHL

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

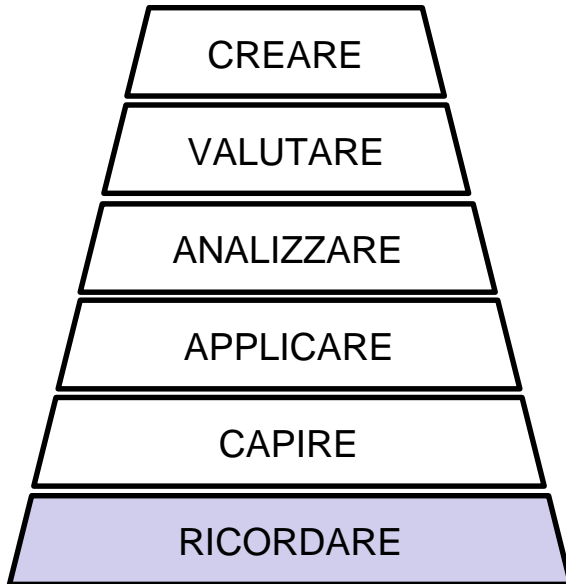
a cura di Paolo Barabanti



PROCESSI DI PENSIERO PARTENDO DALLA TASSONOMIA DI ANDERSON E KRATHWOHL

«La didattica per competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

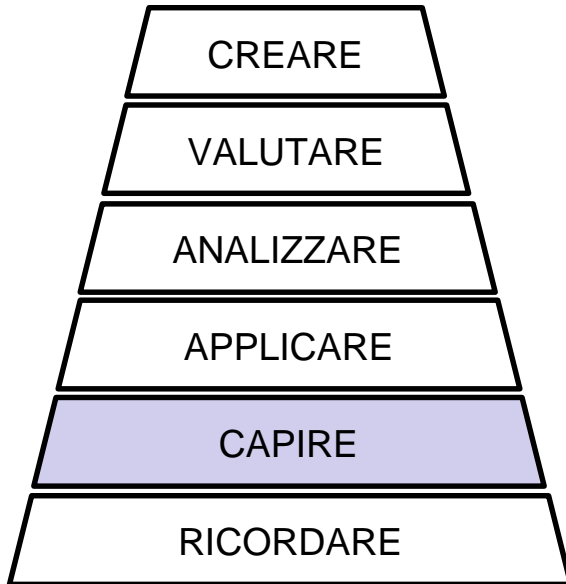


- Rievocare → trovare un sinonimo, citare una definizione, recitare, ricostruire una situazione
- Riconoscere → identificare, trovare il nome corrispondente, localizzare

PROCESSI DI PENSIERO PARTENDO DALLA TASSONOMIA DI ANDERSON E KRATHWOHL

«La didattica per competenze: progettazione e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



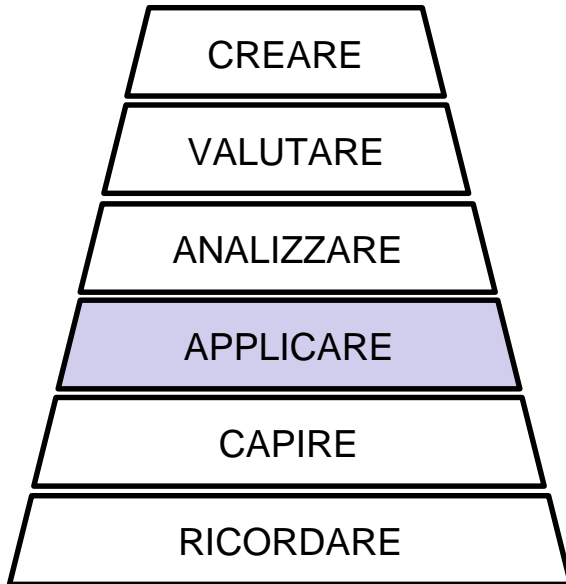
- Interpretare → descrivere, riformulare, parafrasare, chiarificare
- Esemplificare → illustrare con esempi
- Classificare → categorizzare, sussumere
- Riassumere → astrarre, generalizzare
- Inferire → concludere, estrapolare, interpolare
- Confrontare → stabilire corrispondenze, mettere in evidenza differenze, rilevare analogie
- Spiegare → dimostrare, identificare percorsi casuali

PROCESSI DI PENSIERO PARTENDO DALLA TASSONOMIA DI ANDERSON E KRATHWOHL

«La didattica per competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

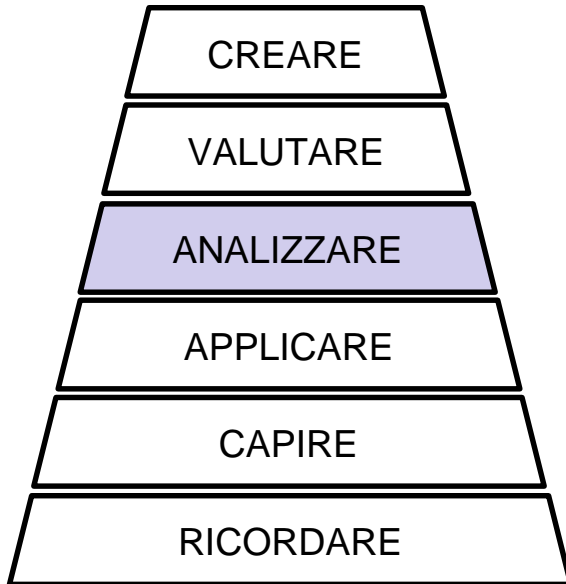
- Eseguire → portare avanti una procedura, calcolare, risolvere
- Implementare → utilizzare un modello o una teoria per costruire un prodotto



PROCESSI DI PENSIERO PARTENDO DALLA TASSONOMIA DI ANDERSON E KRATHWOHL

«La didattica per competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



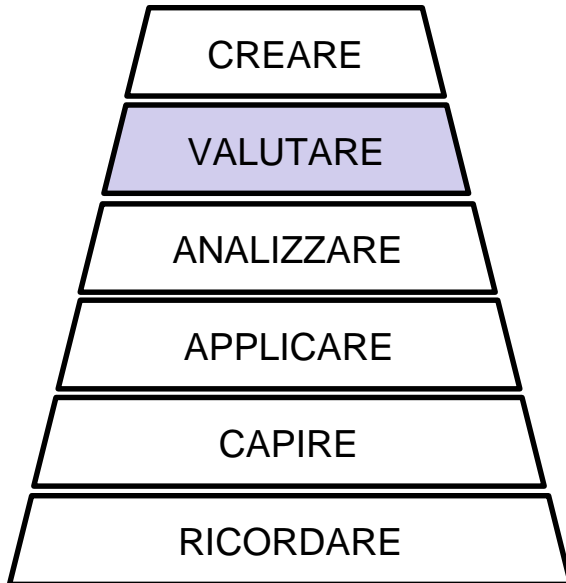
- Differenziare → decomporre in parti costituenti, discriminare, distinguere, focalizzare, selezionare
- Organizzare → trovare coerenza tra elementi, integrare, delineare, strutturare, stabilire connessioni
- Attribuire → decostruire, identificare intenti argomentativi/comunicativi

PROCESSI DI PENSIERO PARTENDO DALLA TASSONOMIA DI ANDERSON E KRATHWOHL

«La didattica per competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

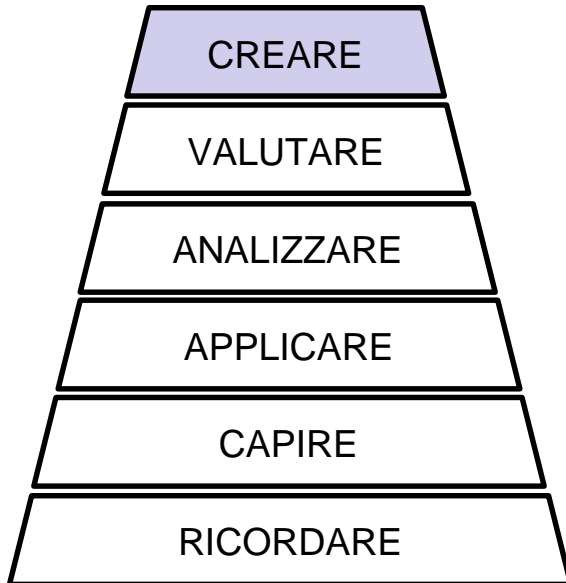
- Controllare → individuare, monitorare, testare
- Criticare → giudicare, difendere una posizione, giustificare



PROCESSI DI PENSIERO PARTENDO DALLA TASSONOMIA DI ANDERSON E KRATHWOHL

«La didattica per competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



- Generare → ipotizzare, immaginare, associare creativamente, problematizzare, trasferire concetti tra contesti diversi
- Pianificare → progettare, inventare, ideare, elaborare una strategia, riorganizzare
- Produrre → costruire

CATEGORIE DI INDICATORI DELL'AGIRE CON COMPETENZA

| <p>Strutture di interpretazione</p> <p><i>Interpretare il problema</i></p> | <p>Strutture di azione</p> <p><i>Affrontare il problema</i></p> | <p>Strutture di autoregolazione</p> <p><i>Riflettere sulle proprie interpretazioni e azioni e modificarle quando necessario</i></p> |
|---|---|---|
| <p><i>Modi di leggere le situazioni, cogliere elementi chiave, individuare modelli adeguati, selezione le risorse più opportune.</i></p> <p><i>Descrivono i modi in cui un soggetto con competenza "ottimale" interpreterebbe la situazione-problema.</i></p> | <p><i>Modi di affrontare le situazioni, applicare procedure, scomporre sistemi, impattare sulla realtà.</i></p> <p><i>Definiscono le azioni che dovrebbe intraprendere un soggetto con competenza "ottimale" per affrontare in modo efficace la situazione-problema.</i></p> | <p><i>Modi di riflettere sulle proprie interpretazioni e azioni e di cambiare in funzione delle sollecitazioni che provengono dal contesto.</i></p> <p><i>Definiscono i modi con cui un soggetto con competenza "ottimale" dovrebbe riflettere sulla soluzione proposta e sui processi messi in atto per ottenerla.</i></p> |
| <p>Il soggetto competente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ha un ricco repertorio di "modelli del mondo" utili per interpretare i problemi; • Sa inquadrare il problema nella categoria corretta; • Capisce se è il caso di riformularlo o meno; • Capisce qual è la richiesta che gli viene fatta; • Capisce quali sono i dati che gli servono e quelli che non gli servono. | <p>Il soggetto competente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ha un repertorio ricco e flessibile di strategie, per cui se una si rivela inadeguata passa ad un'altra; • Affronta il problema con una o più strategie efficaci; • Affronta il problema con una o più strategie efficienti. | <p>Il soggetto competente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capisce quando è il momento di cambiare modello di interpretazione e/o strategie di azione; • Si rende conto dei punti di forza del suo lavoro, soprattutto se lo compara con un altro o con un insieme di criteri di autovalutazione; • Idem per i punti di debolezza; • Sa argomentare per giustificare le proprie scelte (sa spiegare perché ha fatto così). |

| <p>Strutture di interpretazione</p> <p><i>Interpretare il problema</i></p> | <p>Strutture di azione</p> <p><i>Affrontare il problema</i></p> | <p>Strutture di autoregolazione</p> <p><i>Riflettere sulle proprie interpretazioni e azioni e modificarle quando necessario</i></p> |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Cogliere... (elementi chiave, collegamenti e relazioni, ...) • Identificare... (dati e incognite, obiettivi, punti non chiari, ...) • Individuare... (elementi chiave, collegamenti e relazioni, risorse necessarie, ...) • Localizzare... (informazioni, concetti, ...) • Riconoscere... (situazioni problematiche, informazioni date e informazioni mancanti, ...) • Scegliere... (le risorse più opportune, ...) • Selezionare... (le risorse più opportune, ...) | <ul style="list-style-type: none"> • Analizzare... (contenuti, processi, ...) • Attribuire... (punti di vista, posizioni di autori differenti, ...) • Calcolare... (applicando algoritmi, ...) • Classificare... (contenuti, processi, soluzioni, ...) • Confrontare... (contenuti, processi, soluzioni, strategie, ...) • Costruire... (prodotti, ...) • Descrivere... (oggetti, processi, soluzioni, ...) • Dimostrare... (soluzioni, ...) • Eseguire... (procedure, ...) • Formulare... (piani di azione, strategie, soluzioni, ...) • Ideare... (soluzioni, strategie, ...) • Ipotizzare... (soluzioni, strategie, ...) | <ul style="list-style-type: none"> • Argomentare... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...) • Chiarificare... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...) • Criticare... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...) • Difendere... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...) • Giudicare... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...) |

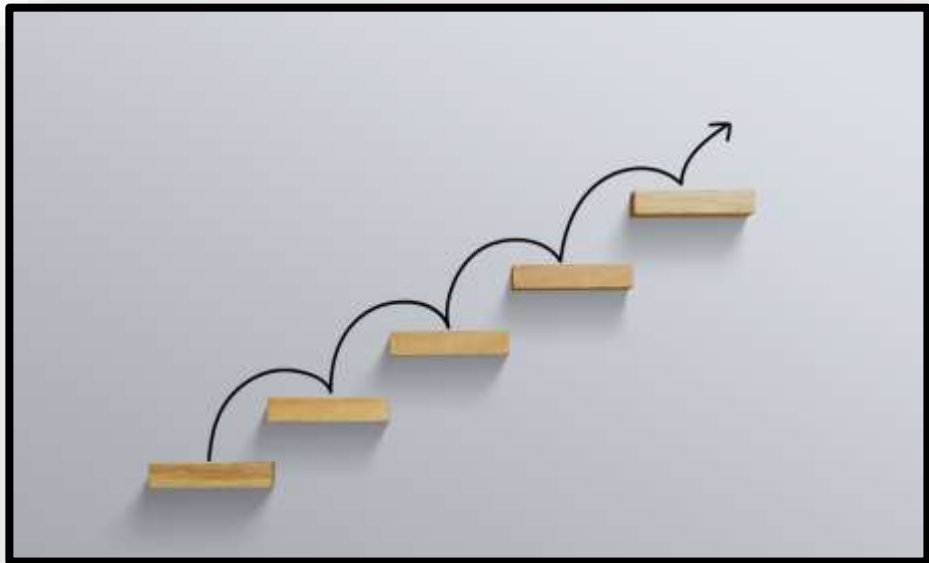
DESCRIZIONE DEI LIVELLI

- Utilizzare un linguaggio in positivo nella descrizione dei livelli.
- Attenzione a ciò che c'è piuttosto che a ciò che manca (evidenziare i "pieni" anziché i "vuoti").

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti





«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

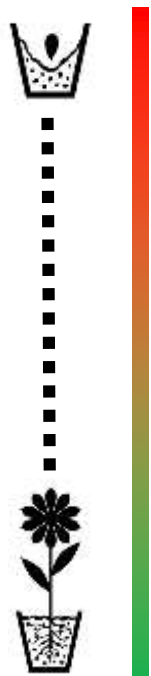
a cura di Paolo Barabanti

I LIVELLI

IL CONTINUUM DEI LIVELLI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



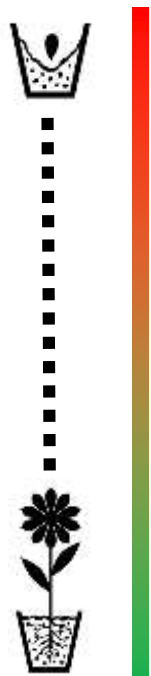
Parametri per la graduazione tra i diversi livelli della rubrica:

- Il grado di rielaborazione richiesto dal comportamento messo in atto → da risposte riproduttive di schemi e modelli a risposte personali e originali
- Il grado di familiarità dei contesti d'azione → da contesti noti e semplici a contesti inediti e complessi
- Il grado di autonomia con cui l'allievo agisce → da comportamenti guidati dall'adulto a comportamenti autonomi dell'allievo

IL CONTINUUM DEI LIVELLI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



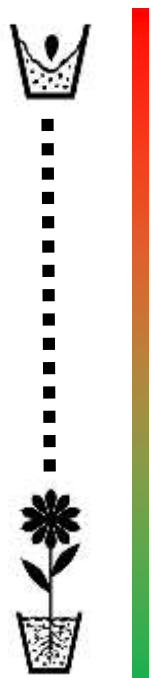
Compiti:

- Compiti semplici
- Compiti di routine e ben definiti come semplici
- Compiti e problemi non routinari ben definiti
- Differenti compiti e problemi
- Compiti più appropriati
- Problemi complessi con soluzioni limitate
- Problemi complessi con molti fattori interagenti

IL CONTINUUM DEI LIVELLI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

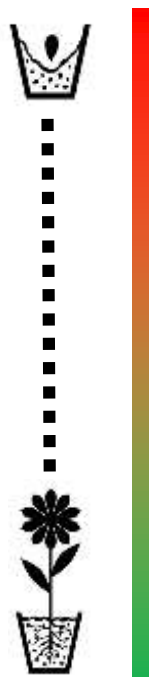
a cura di Paolo Barabanti



Grado di autonomia:

- Guidato
- In autonomia guidato, quando necessario
- In autonomia
- In modo indipendente e in funzione dei bisogni
- Guidando altri
- Capace di adattarsi agli altri in un contesto complesso
- Capace di contribuire in modo integrato alla pratica professionale e alla guida di altri
- Proponendo nuove idee e soluzioni sul campo

IL CONTINUUM DEI LIVELLI



Dominio cognitivo:

- Ricordare
- Comprendere
- Applicare
- Valutare
- Produrre

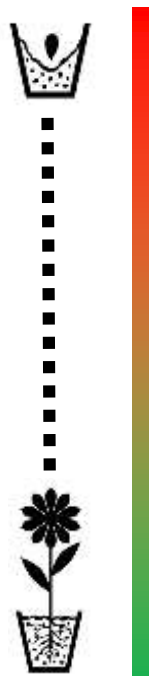
«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

IL CONTINUUM DEI LIVELLI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



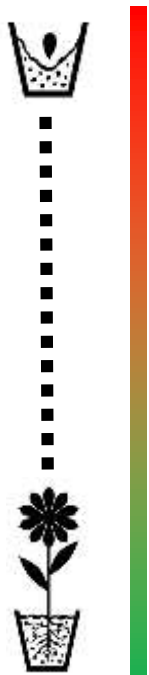
DM 742/2017:

- Livello D – Iniziale: l'alunno, se opportunamente guidato, svolge compiti semplici in situazioni note
- Livello C – Base: l'alunno svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese
- Livello B – Intermedio: l'alunno svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite
- Livello A – Avanzato: l'alunno 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.

IL CONTINUUM DEI LIVELLI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



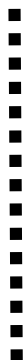
CM 3/2015:

- Risolve problemi puramente esecutivi (che richiedono solo di applicare, non di scegliere), solo se guidato, anche se in situazioni note.
- Risolve in modo autonomo problemi puramente esecutivi (che richiedono solo di applicare, non di scegliere), anche in situazioni non perfettamente analoghe a quelle didattiche.
- Risolve in modo autonomo problemi che richiedono di scegliere le risorse da utilizzare nel bagaglio di quelle possedute, in situazioni mai viste prima in quella forma nella didattica.
- Risolve in modo autonomo problemi che richiedono scelte molteplici e non banali (= originali, non convenzionali), in situazioni mai viste prima nella didattica. Sa argomentare efficacemente e consapevolmente le proprie scelte e opinioni.

IL CONTINUUM DEI LIVELLI

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti



OM 172/2020:

- In via di prima acquisizione: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.
- Base: 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.
- Intermedio: 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.
- Avanzato: 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.

DOMANDE



«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

LINEE GUIDA PER REALIZZARE UNA RUBRICA

LINEE GUIDA PER REALIZZARE UNA RUBRICA

Principi generali e linee guida per la realizzazione di una rubrica, secondo Wiggings (2004):

- **Primo principio:**
Una rubrica contiene una scala di possibili punti (o livelli) disposti lungo un continuum per valutare il lavoro.

- **Secondo principio:**
Una rubrica deve permettere ai giudici e agli esecutori di discriminare effettivamente tra prestazioni di qualità diversa in modo valido e affidabile.
 - **Valido:** le dimensioni da valutare e le differenti caratteristiche di ciascun livello devono essere rilevanti e non arbitrarie;
 - **Affidabile:** coerenza tra i punteggi ottenuti dallo stesso giudice in tempi diversi o da giudici diversi nello stesso tempo.

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

LINEE GUIDA PER REALIZZARE UNA RUBRICA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Terzo principio:
Le descrizioni delle prestazioni attese impiegate nella rubrica dovrebbero utilizzare un linguaggio che descrive con precisione ciascun livello di prestazione e le sue caratteristiche più rilevanti e qualificanti.
- Quarto principio:
Tali descrizioni dovrebbero essere generalizzazioni ricavate da campioni reali di lavoro degli studenti.

LINEE GUIDA PER REALIZZARE UNA RUBRICA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Quinto principio:
I punti più importanti sulla scala della rubrica sono la descrizione di prestazione eccellenti, assunta come modello esemplare di riferimento, e la soglia di accettabilità, assunta come condizione minima di successo.
- Sesto principio:
Compatibilmente con la validità delle dimensioni e dei criteri individuati, la chiarezza e la semplicità della rubrica aumenta il suo livello di generabilità.



MODALITÀ OPERATIVE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Per la costruzione della rubrica si propone una sequenza procedurale di tipo induttivo basata sulle esperienze professionali degli insegnanti:

- Prima fase:
Raccogliere esempi di prestazioni dei propri studenti rappresentativi della competenza prescelta, riferiti a livelli diversi di padronanza.

Domanda chiave:

Nella mia esperienza professionale quali prestazioni richiamerei come esempi significativi di sviluppo (o non sviluppo) della competenza prescelta?

MODALITÀ OPERATIVE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Seconda fase:
Classificare gli esempi richiamati in quattro gruppi (eccellenti, medi, accettabili, scadenti) e interrogarsi su quali sono le dimensioni e i criteri che giustificano tale classificazione.

Domanda chiave:

Che cosa caratterizza queste prestazioni come eccellenti, medie, accettabili o scadenti in rapporto alla competenza individuata?

- Terza fase:
Formulare una breve definizione delle diverse dimensioni individuate e di descrivere per ciascuna dimensione le caratteristiche della prestazione attesa in rapporto ai livelli prescelti

MODALITÀ OPERATIVE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Seconda fase:
Classificare gli ese
scadenti) e interro
classificazione.



Descrivere livelli di padronanza autonomi l'uno dall'altro

I livelli dovrebbero evidenziare i comportamenti che li
caratterizzano

Evitare espressioni basate su avverbi (molto, spesso, qualche
volta, ecc.) o di aggettivi qualificativi (ottima, buona, sufficiente)

*Domanda chiave:
Che cosa caratteri
scadenti in rapporto*

-
- Terza fase:
Formulare una breve definizione delle diverse dimensioni individuate e di
descrivere per ciascuna dimensione le caratteristiche della prestazione attesa in
rapporto ai livelli prescelti

CRITERI DI QUALITÀ

- Validità → Sono state esplorate le dimensioni più significative della competenza prescelta? Le dimensioni di analisi fanno riferimento ai significati proposti nei documenti programmatici?
- Articolazione → Gli indicatori sono logicamente connessi alle dimensioni a cui si riferiscono? Gli indicatori richiamano a evidenze osservabili? I profili evidenziano con chiarezza una progressione?
- Fattibilità → I livelli descritti sono adeguati all'età e alle caratteristiche degli studenti? Il livello di accettabilità è ben calibrato in rapporto agli allievi a cui si riferisce?

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

CRITERI DI QUALITÀ

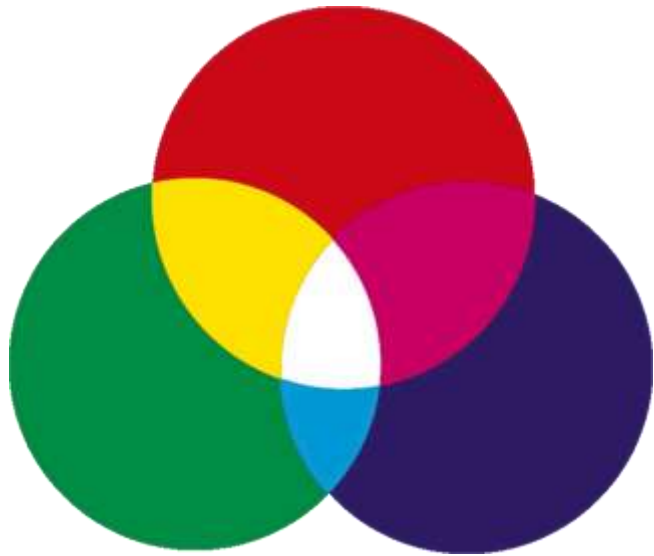
- Chiarezza → I livelli di competenza proposti risultano chiari e precisi? Il linguaggio impiegato è adatto agli interlocutori a cui si rivolge?
- Attendibilità → La rubrica fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti? È possibile una valutazione da parte di più docenti? È possibile una valutazione in diversi momenti?
- Promoionalità → I profili segnalano ciò che sa fare lo studente anche ai livelli più bassi? I profili sono centrati sulle carenze? La progressione dei profili fornisce indicazioni per lo sviluppo del percorso formativo? I livelli di competenza proposti evidenziano i progressi e i punti di avanzamento (non solo le carenze?)

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

DOMANDE





«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

FARE SINTESI

LA MEDIANA CON VARIABILI ORDINALI

Cardinalizzare le variabili ordinali

Iniziale = 1
Base = 2
Intermedio = 3
Avanzato = 4

scala
ORDINALE

scala
A INTERVALLI

MODA

MODA
MEDIANA

MODA

MEDIA:

Caso 1:
Avanzato, Iniziale, Iniziale, Avanzato
 $(4 + 1 + 1 + 4) / 4 = 2,5$

Caso 2:
Iniziale, Base, Intermedio, Avanzato
 $(1 + 2 + 3 + 4) / 4 = 2,5$

Caso 3:
Base, Base, Base, Avanzato, Avanzato
 $(2 + 2 + 2 + 4 + 4) / 5 = 2,8$

«La valutazione degli apprendimenti: normativa, pratiche docimologiche e riflessioni»

a cura di Paolo Barabanti

UNA SINTESI PARTENDO DALLA RUBRICA

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

| Dimensioni o Criteri | * | ** | *** | **** | ***** |
|----------------------|-----|-----|-----|------|-------|
| A ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| B ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| C ... | ... | ... | ... | ... | ... |

| Dimensioni o Criteri | * | ** | *** | **** |
|----------------------|-----|-----|-----|------|
| A ... | ... | ... | ... | ... |
| B ... | ... | ... | ... | ... |
| C ... | ... | ... | ... | ... |

Punteggio complessivo: ... / 24

| Padronanza di competenza acquisita in quella situazione | |
|---|--|
| da ... a ... punti | Competenza pienamente acquisita con autonomia e sicurezza (Livello "Avanzato") |
| da ... a ... punti | Competenza pienamente acquisita (Livello "Avanzato") |
| da ... a ... punti | Competenza acquisita (Livello "Intermedio") |
| da ... a ... punti | Competenza complessivamente acquisita (Livello "Base") |
| da ... a ... punti | Competenza acquisita nelle sue linee essenziali (Livello "Base") |
| ... punti o meno | Competenza non ancora acquisita (Livello "In via di acquisizione") |

DOMANDE





«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

L'OSSERVAZIONE

LA REALTÀ SOCIALE È ... OPACA!

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

La conoscenza umana è imperfetta.

- Qual è la relazione tra soggetto conoscenze e oggetto conosciuto?
- Gli obiettivi di apprendimento derivano dall'intelletto ma non sono reali ...
- ... però si manifestano in valori concreti sensibili nella realtà.
- Conoscere la realtà sociale attraverso il soggetto è l'unico modo possibile ... ma si deve essere consapevoli dei limiti intrinseci di tale processo (e cercare di evitarli o, almeno, limitarli)



GUARDARE E OSSERVARE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

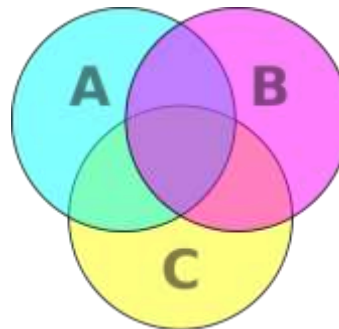
- **Guardare:**
 - Attività che fa parte dell'esperienza quotidiana di ciascuno di noi;
 - Operazione grazie alla quale avviene il nostro primo contatto con la realtà circostante;
 - Mezzo più immediato, spontaneo ed efficace per entrare in possesso di informazioni, cogliere particolari di ciò che “sta intorno”.

- **Osservare:**
 - Elementi che connotano l'osservazione sono la finalità e l'intenzionalità: «L'osservazione è una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione di un determinato fenomeno» cit. Mantovani;
 - Processo cognitivo, in quanto non solo è orientata alla lettura di un fenomeno/situazione ma soprattutto alla sua comprensione;
 - Mettere in luce alcune caratteristiche relative ad una cosa, persona, situazione ponendole in relazione con altre cose, persone, situazioni, all'interno di un contesto, inserite in un ambiente;
 - Significa anche registrare nel modo più fedele e completo possibile le informazioni.

L'OSSERVAZIONE

- L'osservazione è il metodo più proficuo quando
- si vogliono studiare in dettaglio i comportamenti (processo) di un particolare contesto o istituzione, privilegiando il canale informativo visivo e uditivo/verbale.

- Elementi dell'osservazione:
 1. Il «dove» e il «quando»
 2. Il «come»
 3. Il «cosa»
 4. Il ruolo dell'osservatore durante il momento osservativo
 5. **Gli strumenti per osservare**
 6. I rischi e i limiti connessi



«La didattica per competenze: progettazione e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

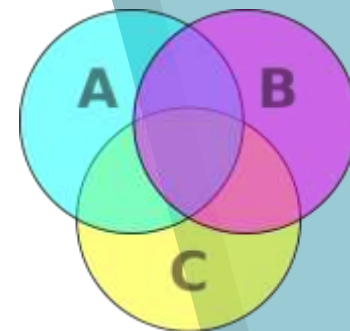


DOVE OSSERVARE?

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Osservazione sul campo (o ad orientamento naturalistico):
 - Rilevazione effettuata in una situazione di vita reale, quotidiana, dove il comportamento si produce in maniera spontanea;
 - L'osservatore evita di influenzare con la propria presenza il contesto osservato, cercando di rilevare i fatti per come si presentano ai suoi occhi (e ai suoi sensi), non esercitando alcun tipo di controllo sull'oggetto della propria rilevazione;
 - **Momenti più spontanei della vita a scuola.**
- Osservazione in condizioni controllate (o in ambiente artificiale):
 - Rilevazione in cui si attua un controllo rispetto alla situazione e/o al comportamento da osservare;
 - L'osservazione non ha come obiettivo la semplice descrizione di una situazione ma è guidata da un sistema di ipotesi conoscitive ed operative che condizionano la scelta degli obiettivi e delle procedure;
 - **Momento più formalizzati della vita a scuola.**
- Nella vita a scuola, spesso ci sono situazioni «intermedie».



COME OSSERVARE?

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Decidere di quali strumenti e procedure avvalerci per discriminare i dati che ci interessano.
- La focalizzazione → Focalizzare significa circoscrivere gli elementi del problema conoscitivo; formulare ipotesi circa le caratteristiche delle variabili da mettere sotto controllo.
- La raccolta dei dati → Registrare i comportamenti e codificarli, ossia trascriverli e classificarli secondo categorie o unità di analisi più o meno ampie. È attraverso le procedure di codifica che è possibile individuare, analizzare e misurare le caratteristiche, la frequenza, la durata e l'intensità con cui si manifestano le variabili dei fenomeni sottoposti all'osservazione.
- La temporalità → Registrare le risposte il prima possibile, il più vicino possibile all'accadimento.

COSA OSSERVARE?

- Decidere che cosa osservare è la fase iniziale del processo osservativo;
- Scelta determinata dalle ipotesi che guidano il nostro intento conoscitivo e dagli obiettivi della nostra rilevazione.

- È fondamentale restringere il campo conoscitivo, focalizzando l'attenzione su aspetti particolari e specifici della situazione che decidiamo di esplorare;
- Non è possibile pensare di poter osservare tutto ciò che accade sotto i nostri occhi: sarebbe un procedimento poco proficuo e dispersivo e ci troveremmo in possesso di una quantità di elementi che difficilmente riusciremmo a collocare in un quadro unitario.

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

COSA OSSERVARE?

- L'operazione di definizione del campo osservativo è indispensabile se si vogliono cogliere dati informativi significativi.
- È fondamentale mettere in evidenza gli elementi (categorie) che forniranno le informazioni necessarie ai fini della rilevazione, gli indicatori che ci diranno qualcosa rispetto alle variabili che abbiamo deciso di osservare, focalizzando la nostra attenzione su di essi.

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

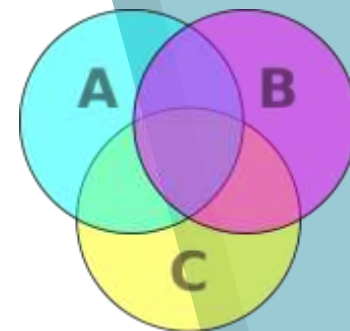
IL RUOLO DELL'OSSERVATORE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

Due tipi principali di osservazione:

- Osservazione partecipante: l'osservatore prende parte alle attività che osserva e il suo duplice ruolo di solito non è noto agli altri partecipanti (*inside*):
 - Osservazione coperta
 - Osservazione scoperta
- Osservazione non partecipante: l'osservatore non prende parte alle attività di gruppo e non pretende di essere membro (*outside*).



GLI STRUMENTI PER OSSERVARE

- Metodi chiusi (strumenti strutturati):
 - Le griglie di osservazione
 - Le check-list (o griglie di controllo)
 - Le scale di valutazione

- Metodi aperti (strumenti non strutturati):
 - Il diario
 - Il giornale di bordo
 - ...

- Metodi misti (strumenti semi-strutturati)

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

LE GRIGLIE DI OSSERVAZIONE (OSSERVAZIONE SISTEMATICA)

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Prevede una serie di categorie di comportamenti “bersaglio” che costituiscono lo strumento attraverso il quale il docente “legge” la realtà educativa del singolo o del gruppo.
- La dimensione delle categorie può essere variabile:
 - Privilegiare l’aspetto analitico, optando per una dimensione molecolare;
 - Si possono creare aree più vaste, verso un aspetto più globale (molare).
- Privilegiare un numero pari di livelli e non troppo numeroso.
- Il contenuto delle categorie deve essere definito in modo chiaro, senza ambiguità che rendano difficile la collocazione dei comportamenti/atteggiamenti ad esse afferenti:
 - Fare riferimento ad aspetti oggettivi, quali possono essere, ad esempio, caratteristiche di tipo fisico;
 - Considerare ambiti di tipo psicologico e relazionale, aventi una dimensione qualitativa (quindi più complessa).

LE GRIGLIE DI OSSERVAZIONE (OSSERVAZIONE SISTEMATICA)

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

ESEMPIO DI FORMAT PER GRIGLIA DI OSSERVAZIONE

| | |
|-------------|-----|
| Alunno | ... |
| Classe | ... |
| Data | ... |
| Osservatore | ... |

| Indicatori | Descrittori | * | ** | *** | **** |
|------------|-------------|---|----|-----|------|
| ... | ... | | | | |
| | ... | | | | |
| | ... | | | | |
| ... | ... | | | | |
| | ... | | | | |
| | ... | | | | |
| | ... | | | | |
| ... | ... | | | | |
| | ... | | | | |
| ... | ... | | | | |
| ... | ... | | | | |



LE GRIGLIE DI OSSERVAZIONE (OSSERVAZIONE SISTEMATICA)

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

| Indicatori | Descrittori | * | ** | *** | **** |
|-----------------|--|---|----|-----|------|
| PARTECIPAZIONE | <i>Partecipa alle lezioni in diretta o alle chat</i> | | | | |
| | <i>Interagisce spontaneamente</i> | | | | |
| | <i>Collabora con i compagni e i docenti</i> | | | | |
| RELAZIONE | ... | | | | |
| | ... | | | | |
| | ... | | | | |
| | ... | | | | |
| AUTONOMIA | ... | | | | |
| | ... | | | | |
| RESPONSABILITA' | ... | | | | |
| FLESSIBILITA' | | | | | |



LA CHECK-LIST

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Presenta descrizioni di azioni e consente di segnare «Sì» oppure «No» (variabile nominale dicotomica) a seconda se siano state svolte o meno dallo studente.

| | |
|-------------|-----|
| Alunno | ... |
| Classe | ... |
| Data | ... |
| Osservatore | ... |

| Indicatori | Sì | No | Annotazioni |
|------------|----|----|-------------|
| ... | | | |
| ... | | | |
| ... | | | |
| ... | | | |
| ... | | | |
| ... | | | |



LA CHECK-LIST

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Presenta descrizioni di azioni e consente di segnare «Sì» oppure «No» (variabile nominale dicotomica) a seconda se siano state svolte o meno dallo studente.

| | |
|-------------|-----|
| Alunno | ... |
| Classe | ... |
| Data | ... |
| Osservatore | ... |

| Indicatori | Si | No | Annotazioni |
|--|----|----|-------------|
| Si veste da solo | | | |
| Entra da solo senza piangere | | | |
| Accetta semplici consigli dagli adulti | | | |
| Fa domande durante la spiegazione | | | |
| È curioso | | | |



LA SCALA DI VALUTAZIONE (O PERFORMANCE LIST)

- Riporta una serie di descrizioni di prestazioni «fisiche» competenti a cui è possibile assegnare un livello.
- Privilegiare un numero pari di livelli e non troppo numeroso.

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

LA SCALA DI VALUTAZIONE (O PERFORMANCE LIST)

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

ESEMPIO DI FORMAT PER PERFORMANCE LIST

| | |
|-------------|-----|
| Alunno | ... |
| Classe | ... |
| Data | ... |
| Osservatore | ... |

| Indicatori | * | ** | *** | **** |
|------------|---|----|-----|------|
| ... | | | | |
| ... | | | | |
| ... | | | | |
| ... | | | | |
| ... | | | | |
| ... | | | | |



LA SCALA DI VALUTAZIONE (O PERFORMANCE LIST)

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

| | |
|-------------|-----|
| Alunno | ... |
| Classe | ... |
| Data | ... |
| Osservatore | ... |

| Indicatori | * | ** | *** | **** |
|--|---|----|-----|------|
| Ha effettuato un'introduzione interessante (ovvero ...) | | | | |
| Ha spiegato l'argomento in modo chiaro (ovvero ...) | | | | |
| Ha usato frasi complete (ovvero: ...) | | | | |
| Guardava negli occhi | | | | |
| La posizione del corpo era corretta (ovvero ...) | | | | |



I RISCHI E I LIMITI DELL'OSSERVAZIONE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Dati qualitativi:
 - Non standardizzabili
 - Raccolti in modo diverso da docente a docente (seppure ci possono essere degli accorgimenti utili per ridurre l'arbitrarietà)
 - L'incommensurabilità di quanto raccolto (se non si usano griglie comuni)
 - Difficile sintesi

- Ci sono anche parecchi vantaggi, tra cui ...
 - Raccolta di dati su informazioni non verbali/paraverbali
 - Raccolta di dati su informazioni qualitative
 - Raccolta di dati su informazioni «osservate» molto spesso in situazioni naturali

I RISCHI E I LIMITI DELL'OSSERVAZIONE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- La soggettività del ricercatore (del docente) è lo strumento della ricerca perché tutta la rilevazione viene filtrata attraverso i suoi occhi ed i suoi sensi e la sua sensibilità.
- Condizionamenti caratteriali/personali + condizionamenti culturali.
- Etnocentrismo:
 - «Nome tecnico per definire il modo di intendere le cose per cui il proprio gruppo di appartenenza è al centro, mentre tutti gli altri sono dimensionati e stimati in riferimento ad esso» cit. Sumner, 1962
 - L'etnocentrismo del ricercatore condiziona la sua mente:
 - la sua capacità selettiva;
 - la tendenza a sovrastimare;
 - la tendenza ad appiattire;
 - la tendenza a denigrare.

L'EFFETTO HAWTHORNE

«La didattica per
competenze:
progettazione
e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti

- Indica l'effetto di perturbazione, per effetto della presenza di osservatori, tale da modificare il loro comportamento e distorcere i dati rilevati.
- Prende il nome dalla sede della Western Electric Company di Hawthorne (Chicago), dove, dal 1927, si realizzarono esperimenti per determinare le influenze ambientali sulla produttività studiati fra gli altri da Elton Mayo.
- Termini simili:
 - Effetto Pigmalione: utilizzato specialmente in ambito educativo;
 - Effetto Rosenthal: l'autore dello studio che coniò il termine «effetto Pigmalione».



... DUBBI E COMMENTI ...



«La didattica per competenze: progettazione e valutazione»
a cura di Paolo Barabanti (paolo.barabanti@yahoo.it)

Grazie

«La didattica per competenze: progettazione e valutazione»

a cura di Paolo Barabanti (paolo.barabanti@yahoo.it)