

VALUTARE E VALUTAZIONI

Comoglio Mario

PROBLEMI:

Perché si valuta?

A chi serve la valutazione?

Quando una valutazione è efficace?

Che cosa si valuta?

Quando una valutazione è di qualità?

Quali sono gli effetti di una valutazione?

LA VALUTAZIONE
È UN PROCESSO

La valutazione è un **processo** che è mosso da obiettivi di conoscenza dipende dagli obiettivi che si vuole conseguire o dalla funzione che essa deve svolgere.

La valutazione è **un giudizio o una inferenza** fatta su una raccolta di informazioni.

3.

Si raccolgono informazioni

4.

**Si analizzano le informazioni
e si interpreta l'evidenza**

1.

**Per verificare
Missione/Finalità
Obiettivi
Risultati**

2.

**Si implementano metodi per raccogliere
informazioni**

5.

**Si prendono decisioni per
migliorare i programmi e
riprendere il ciclo.**

- Quali obiettivi si vuole verificare?
- Se li si dovesse vedere da che cosa li si riconoscerebbe? Che cosa lo studente dovrebbe sapere, essere in grado di fare o dimostrare di possedere?
- Con quali strumenti raccolgo queste informazioni?
- Quali sono le informazioni raccolte dalla valutazione?
- Con quali criteri si misurano le informazioni raccolte?
- Quali miglioramenti potrebbero essere implementati sulla valutazione ottenuta?

LA "QUALITÀ" DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

La qualità della valutazione dell'apprendimento dipende "da che cosa si osserva" per verificarlo: deve riferirsi ad una **assimilazione significativa** e non scolastica della conoscenza.

Si compie al termine del processo di apprendimento
cioè, al momento della valutazione **sommativa** (oggi
indicata come valutazione *'del'* l'apprendimento).

La **valutazione formativa** (oggi più esplicitamente
indicata come valutazione *'per'* l'apprendimento) ha
una funzione di miglioramento.

La valutazione dell'apprendimento deve contenere **elementi di predittività**: ciò che lo studente sa fare qualora si trovasse nel mondo reale con le conoscenze apprese.

La valutazione (in particolare quella 'per' l'apprendimento) deve essere uno strumento di grande **valore e potenzialità educativi**.

Il suo modo di realizzarsi dovrebbe promuovere un processo di **autovalutazione** (cioè essere responsabilizzante), **accrescere la stima di sé** e essere **motivante**.

Per essere più pienamente efficace la valutazione dovrebbe avere la collaborazione di studenti e genitori e quindi essere il più possibile **trasparente.**

**Le modalità di valutazione devono essere
coerenti e allineate alle modalità di
insegnamento.**

Conclusione:

Per essere “autentica” ed efficace, la valutazione deve preoccuparsi di essere educativa, autovalutativa, predittiva, centrata sullo studente, **estesa alle disposizioni della mente**, continua e profondamente connessa al mondo reale, ai processi richiesti dalla nuove condizioni storiche, **motivante**, rispettosa dei processi reali di apprendimento, non ripetitiva, **non terminale, non selettiva**, trasparente, responsabilizzante.

COME ACCERTARE L'APPRENDIMENTO

Fondarsi su un **prodotto di qualità**
e/o una prestazione e/o una **giustificazione.**

**Accertare non solo la correttezza delle risposte,
ma se lo studente può spiegare, applicare, auto-
adattarsi o giustificare le risposte utilizzando
fatti e algoritmi**

Far conoscere la prestazione il più possibile in anticipo e indicare le esigenze di eccellenza affinché i compiti non siano esperienze “di fortuna”.

I compiti, i criteri e gli standard attraverso i quali il lavoro sarà giudicato devono essere prevedibili o conosciuti - come un pezzo di recitazione, l'esecuzione di un prodotto, la soluzione di un problema, soddisfare la richiesta di un cliente, ecc.

Richiedere l'utilizzo della conoscenza nel mondo reale: lo studente deve "fare" storia, scienze, ecc. in simulazioni realistiche o di uso reale

I compiti sono una sfida e un insieme di costrizioni autentiche - abitualmente incontrate da un professionista, da un cittadino o da un consumatore (è richiesto un "saper come", non solo una improvvisazione)

Essere una sfida integrata nella quale la conoscenza e la riflessione devono essere usate in modo innovativo per confezionare un prodotto di qualità o per svolgere una prestazione

I compiti hanno molti aspetti che devono essere considerati e non-routine, anche se prevedono una risposta “corretta”. Cioè, richiedono la chiarificazione di un problema, il saper procedere per tentativi e errori, il sapersi adattare al caso o ai fatti che si hanno tra mano, ecc.

**Implicare compiti complessi e non arbitrari,
criteri e standard**

**I compiti richiedono aspetti importanti di
prestazioni e/o sfide sostanziali del campo di
studio, non facilmente analizzato;
non sacrificare la validità per l'affidabilità**

I compiti dovrebbero essere iterativi: contenere compiti essenziali **ricorrenti, diversi per genere e standard**

I prodotti sono programmati per rivelare se lo studente ha conseguito una padronanza reale versus pseudo-padronanza o comprensione versus solo familiarità.

Offrire una evidenza diretta, coinvolgendo in compiti validati rispetto a ruoli essenziali adulti e sfide fondate sulla disciplina.

I compiti sono validi e giusti nel suo presentarsi. Per questo richiamano l'interesse e la persistenza dello studente e sembrano adatti a sfidare gli studenti e l'insegnante.

Offrire **un feedback utilizzabile**, diagnostico (alle volte alternativo): lo studente è capace di confermare i risultati e auto-adattarsi nella misura in cui è necessario.

Le prove sono programmate non solo per verificare la prestazione, ma anche per migliorare la prestazione futura. Lo studente è considerato come il “cliente” primario dell’informazione.

LE VALUTAZIONI DELLO STUDENTE

La valutazione *per* l'apprendimento

Avviene quando gli insegnanti utilizzano inferenze sul progresso dello studente per avere informazioni sul proprio insegnamento.

È frequente, può avvenire secondo modalità formali e informali (attraverso domande di qualità, annotazioni fatte in momenti particolari, commenti scritti...), è parte integrante dell'insegnamento, fornisce un feedback chiaro e immediato che aiuta gli studenti a progredire nell'apprendimento. Fornisce una evidenza che informa o modella la pianificazione dell'apprendimento a breve termine (perché aiuta a sviluppare apprendimento è formativa).

La valutazione *dell'*apprendimento

Avviene quando gli insegnanti utilizzano evidenze dell'apprendimento dello studente per esprimere giudizi sul successo dello studente nei confronti di obiettivi e standard.

È di solito formale, avviene di frequente al termine di unità di apprendimento che riassumono l'apprendimento raggiunto fino a quel determinato momento. È spesso organizzata attorno a temi o progetti estesi e i giudizi sono fondati su prestazioni dello studente in compiti la cui valutazione abbraccia molti ambiti. Ha un valore sommativo perché mostra come lo studente progredisce verso gli obiettivi di apprendimento, ma anche un valore formativo fornendo informazioni per una pianificazione a lungo termine).

La valutazione *come* apprendimento

Si verifica quando gli studenti riflettono e monitorano il proprio progresso per trarre informazioni su obiettivi successivi di apprendimento.

Avviene in modo regolare, in forma formale o informale (attraverso il feedback di un compagno o un'autovalutazione formale) e aiuta gli studenti ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento precedente e futuro. Sviluppa la metacognizione poiché coinvolge gli studenti nella comprensione dell'apprendimento che ci si aspetta da loro, invita a stabilire e a monitorare i propri obiettivi di apprendimento e sviluppa strategie di lavoro per conseguire obiettivi di apprendimento (poiché aiuta a sviluppare apprendimento è una valutazione formativa).

**“Quando il cuoco assaggia la minestra, questa è valutazione formativa;
quando il cliente assaggia la minestra, questa è valutazione sommativa”.**

(Robert Stake, citato in Lorna Earl (2003). *Assessment as learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p. 24

Dopo aver assaggiato e mangiato la minestra, l'uno e l'altro possono decidere di fare o di prendere in seguito la stessa minestra o di cambiare la ricetta se non è piaciuta, o di prendere un'altra minestra. Questa è **valutazione come apprendimento!**

LA VALUTAZIONE *PER* L'APPRENDIMENTO

La valutazione formativa

La valutazione *per* l'apprendimento “è un processo sistematico per raccogliere con continuità informazioni sull'apprendimento. Le informazioni sono utilizzate per identificare il livello reale di apprendimento e per adattare le lezioni per aiutare lo studente a conseguire gli obiettivi desiderati. Nella valutazione formativa gli studenti sono partecipanti attivi con i loro insegnanti della valutazione condividendo con loro gli obiettivi e la comprensione di come il loro apprendimento si sta sviluppando e di quali sono i passi successivi che devono essere conseguiti e come li si raggiunge”.

(M. Heritage (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, p. 207).



**CRITICA
ALLA VALUTAZIONE TRADIZIONALE**

- ① La valutazione tradizionale si dimostra più preoccupata di essere precisa e attendibile dimenticando che, per il progresso scolastico è meno importante la precisione quanto **offrire indicazioni su come il lavoro può migliorare.**
- ② Sebbene sostengano di essere interessati all'**apprendimento significativo e profondo**, numerosi insegnanti adottano un tipo di valutazione o propongono compiti di verifica che **incoraggiano e spingono verso l'apprendimento mnemonico e superficiale.**

- ③ I metodi di valutazione di solito utilizzati **non** sono **condivisi tra gli stessi insegnanti**
- ④ Nella pratica ordinaria emerge la tendenza a **ricercare più la quantità che la qualità dei lavori**, a concentrarsi più sul voto che sui consigli per migliorare o a trascurare la funzione principale del voto riguardo all'apprendimento
- ⑤ Nelle valutazioni gli insegnanti e gli studenti spesso fanno **confronti che stimolano più atteggiamenti di competizione e pensieri di stima di sé** (essere privi o dotati di abilità) che riflessioni su ciò che si è fatto, su come si è fatto e su come migliorare.

- ⑥ I giudizi (voti) svolgono una **funzione più sociale o burocratica** (redigere il registro di classe, raccogliere informazioni da comunicare ai genitori) che **promozionale dell'apprendimento**
- ⑦ Gli insegnanti sono molto attendibili nei giudizi di **successo dei loro studenti**, ma molto meno riguardo **alle difficoltà o ai bisogni di apprendimento che gli studenti manifestano**

LA VALUTAZIONE *PER* L'APPRENDIMENTO

La ricerca dimostra che **l'apprendimento migliora se:**

- ① il feedback è efficace
- ② lo studente è attivamente coinvolto nel proprio apprendimento
- ③ l'insegnamento tiene conto dei risultati della valutazione
- ④ si riconosce la profonda influenza della valutazione sulla motivazione e sulla stima di sé dello studente
- ⑤ gli studenti sono capaci di valutare se stessi e di comprendere come migliorare

The background features a dark blue field with several thick, light blue wavy lines that create a sense of movement and depth. The lines are irregular and flow across the frame, some curving upwards and others downwards, creating a dynamic, organic pattern.

IN PRATICA

Quando raccogliere informazioni

Due momenti per raccogliere informazioni:

✦ Prima che inizi l'apprendimento:

- Valutazione Diagnostica Informale: porre domande, fare un brainstorming
- Valutazione Diagnostica Formale: somministrare un test per verificare controindicazioni (Torch test), oppure un test con quiz veloci.

✦ Durante il processo di apprendimento

- Valutazione Formativa Informale: osservare la classe al lavoro e vedere dove vi sono problemi
- Valutazione Formativa Formale: esaminare e fornire un feedback a compiti.

Sette elementi essenziali di una valutazione formativa

- 1** Creare in classe una cultura di apprendimento.
- 2** Chiarificare e condividere le finalità dell'apprendimento all'inizio di ogni unità di apprendimento e di ogni lezione.
- 3** Coinvolgere gli studenti in una autovalutazione: far riflettere sul proprio apprendimento, monitorare ciò che sanno e comprendono.
- 4** Fornire un feedback immediato, chiaro, descrittivo, fondato su criteri.
- 5** Stabilire il “punto raggiunto e del progresso successivo”: entro un obiettivo ampio, disporre di una sequenza di obiettivi intermedi per poter definire la posizione del progresso.
- 6** Fare domande opportune e significative.
- 7** Accrescere la stima di sé dello studente in cui si parla di successo scolastico.



1 Creare in classe una cultura di apprendimento

Per svolgere una valutazione formativa efficace l'insegnante deve sviluppare una cultura dell'apprendimento:

- **Offrire opportunità di discutere l'apprendimento da soli, con l'insegnante o con i compagni.**
- **Focalizzarsi su tutta la persona tenendo conto dei sentimenti come delle abilità.**
- **Comprendere in profondità gli ostacoli che lo studente sta provando.**
- **Dimostrare apprezzamento per lo sforzo più che per il successo.**
- **Dimostrare sempre rispetto.**
- **Incoraggiare ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento.**

- **Orientare all'apprendimento e non alla prestazione.**
 - **Crederci che è l'impegno a portare al successo **più che** l'abilità.**
 - **Crederci nella propria capacità di migliorare e ad apprendere **più che** essere preoccupati di essere giudicati come capaci e a eseguire bene una prestazione.**
 - **Preferire compiti sfidanti, **più che** essere compiaciuti di aver fatto meglio di altri o di esserci arrivati con poco sforzo.**
 - **Trarre soddisfazione da un successo personale in compiti difficili **più che** più che da una competizione interpersonale o valutazione pubblica.**
 - **Applicare la soluzione di problemi e l'autoistruzione quando impegnati in compiti **più che** valutarsi negativamente quando il compito è difficile.**

“Dove la cultura di classe si concentra su ricompense, ‘stellette’, voti o graduatorie dai migliori ai peggiori, gli studenti **studiano il modo di avere bei voti** più che impegnarsi per l’apprendimento. La conseguenza è che quando hanno qualche possibilità di scelta, gli studenti **evitano compiti difficili**. Dedicano tempo e energia a **cercare la ‘risposta giusta’**. Molti sono **restii a porre domande** per paura di sbagliare.

Gli studenti con difficoltà e risultati scarsi sono convinti di **mancare di abilità** e questa opinione li conduce ad attribuire le loro difficoltà a limiti intrinseci per i quali non possono fare alcunché. Per questo motivo, per ‘non ferirsi’, **evitano di investire sforzi nell’apprendimento** che può solo condurre a dispiaceri e **tentano di costruire la propria stima in altro modo**.

Mentre per coloro che si trovano bene in questa cultura il risultato principale è accrescere la frequenza e l’estensione dell’insuccesso.

Quello che è necessario è una cultura di successo sostenuta da una convinzione che tutti possono riuscire”

2

Chiarificare la finalità dell'apprendimento

“Se gli studenti non comprendono gli obiettivi e non possono valutare quello di cui hanno bisogno per raggiungerli è molto difficile che raggiungano i risultati di apprendimento desiderati”.

P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, & D. Wiliam (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press, p. 49.

Con obiettivi di padronanza, le persone sono orientate allo sviluppo di nuove abilità: si sforzano di comprendere ciò che devono fare, migliorando il loro livello di competenza o raggiungono il senso di padronanza fondati su capacità attribuite al proprio impegno.

Le persone concentrate sulla padronanza e sulla comprensione del contenuto dimostrano volontà a impegnarsi nel processo di apprendimento: “motivazione ad apprendere”.

1 Indicare con chiarezza “che cosa” si apprenderà.

{ Se l'apprendimento dura più lezioni ripeterlo ogni lezione.
Chiedere agli studenti di ripeterlo con parole proprie.
Non confondere ciò che si apprenderà con la descrizione o la “consegna” del compito.

2 Essere sicuri che gli studenti comprendono e conoscono i criteri di valutazione e le caratteristiche di un lavoro a diversi livelli di esecuzione. Questo potrebbe richiedere di discutere esempi che adempiono o non realizzano i criteri espressi.

3 Invitare gli studenti a proporre quali strategie adottare per apprendere e discuterle con loro.

4 Indicare i criteri di successo: “Da che cosa comprenderemo che abbiamo raggiunto l'obiettivo o abbiamo appreso?”

5 Motivare l'importanza di ciò che si apprenderà.

Effetti sullo studente:

- sono più in grado di riconoscere il loro successo.
- spostano la loro attenzione dal completamento del compito al raggiungimento dell'obiettivo.
- lavorano per se stessi e non per l'insegnante.
- parlano più facilmente di ciò che stanno apprendendo che di ciò che stanno facendo.
- più facilmente riescono ad esprimere ciò di cui hanno bisogno ("Voglio lavorare da solo per imparare questo")
- studenti con minori o medie capacità sono più concentrati
- sono automaticamente collocati in una posizione autovalutativa
- la qualità del lavoro migliora nella quantità, nella qualità e nelle abilità per l'impegno a fare del loro meglio
- rimangono più a lungo sul compito
- sviluppano maggior senso di proprietà e senso di responsabilità

Effetti sull'insegnante

- spinge l'insegnante a concentrarsi sugli obiettivi più che sulle attività.
- migliora la comprensione dell'obiettivo di apprendimento eleva le aspettative.
- concentra l'attenzione dell'insegnante più sulle qualità che sul farsi che tutto sia compiuto.
- è più critico nei confronti delle attività
- motivando incoraggia gli studenti a stabilire connessioni con altre lezioni

2

Coinvolgere gli studenti in una autovalutazione: far riflettere sul proprio apprendimento, monitorare ciò che sanno e comprendono

“Il pensiero attuale sull’apprendimento riconosce che gli studenti devono essere in fondo in fondo i responsabili del loro apprendimento al punto che nessun altro può farlo per loro. Per questo motivo la valutazione per l’apprendimento deve coinvolgere gli studenti in modo da offrire loro informazioni su come stanno procedendo e guidarli al loro impegno successivo. Molto di questa informazione giungerà loro come feedback dell’insegnante, ma alcune arriveranno dal loro diretto coinvolgimento nella verifica del proprio lavoro. La consapevolezza dell’apprendimento e l’abilità degli studenti a dirigerla a se stessi accresce l’importanza nel contesto di incoraggiamento ad apprendere per tutta la vita”-

Strategie di autovalutazione:

- Educare gli studenti prima a scoprire ciò in cui sono riusciti, poi in ciò che pensano di dover migliorare
- Prima della fine di ogni lezione invitare gli studenti a rispondere ad alcune domande come: *Che cosa hai imparato di nuovo? Che cosa ti sentiresti sicuro di poter spiegare a un tuo compagno? Che cosa ti ha procurato molto piacere di scoprire e di conoscere? Di ciò che oggi abbiamo fatto che cosa ti è stato più utile per imparare? Che cosa non hai trovato facile capire? Che cosa vorresti comprendere meglio? Che tipo di aiuto ti servirebbe? Su che cosa avresti delle domande da fare?*
- Usare i colori del semaforo per qualificare le conoscenze:
 - Verde: Ho capito bene;
 - Giallo: Non completamente chiaro;
 - Rosso: Non ho capito
- Somministrare un questionario sul quale lo studente si autovaluta

Strategie di valutazione tra compagni:

- Scambiarsi i lavori fatti e dire ciò che ti ha colpito e ti è piaciuto
- Prima della fine di ogni lezione invitare gli studenti a dire a un compagno che cosa hanno compreso bene e fare una domanda su ciò che non hanno compreso bene. Se il compagno non è in grado di chiarire, segnarlo su un foglio per l'insegnante.
- Esaminare il lavoro di un compagno nei confronti di una rubrica di valutazione o una traccia fornita dall'insegnante
- Esaminare il lavoro di un compagno nei confronti di una rubrica di valutazione o una traccia fornita dall'insegnante
- Usare i colori del semaforo per qualificare il lavoro di un compagno:
 - Verde: Avanti! È chiaro e molto bene.
 - Giallo: Adagio! Può essere migliorato.
 - Rosso: Fermati a correggere!

Effetti sugli studenti dell'autovalutazione:

- aiuta a chiarificare i criteri di valutazione.
- fa riflettere sulla esperienza di apprendimento scoprendo ciò che si è fatto di buono e ciò che ha bisogno di miglioramento
- fa ricordare e comprendere che cosa è avvenuto
- dà un'idea più chiara di ciò che è stato appreso e raggiunto.
- fa assumere la responsabilità dell'organizzazione del proprio lavoro
- fa memorizzare le attività svolte
- consente di prendere decisioni su azioni da intraprendere e obiettivi immediati da conseguire
- i maschi tendono ad essere più benevoli con se stessi e più esigenti con i loro pari (un po' anche rudi)
- le ragazze tendono ad essere più esigenti con se stesse e più comprensive con i loro pari (un po' troppo gentili)

Effetti sugli studenti della valutazione tra compagni:

- è uno strumento importantissimo per la comprensione degli obiettivi e il miglioramento dell'apprendimento per varie ragioni:
- aiuta a prendere distanza dal proprio lavoro e comprendere il valore che ne danno altri.
- migliora la motivazione degli studenti a lavorare con più accuratezza e attenzione.
- dà la possibilità di conoscere forme di realizzazioni diverse accettabili
- trasmette il significato e il valore dell'impegno ad altri che ancora non hanno trovato la strada per riuscire in compiti scolastici.
- talvolta in un certo contesto è più facile accettare la critica da un compagno che da un insegnante.
- valutando i propri compiti e assumendo il ruolo di insegnante ed esaminatore l'apprendimento degli studenti si arricchisce.
- rafforza la voce degli studenti e migliora la comunicazione tra studenti e insegnante sul loro apprendimento.

Effetti dell'autovalutazione sull'insegnante:

- è più libero di osservare e riflettere su ciò che sta avvenendo in classe;
- comprende meglio i bisogni e le difficoltà degli studenti;
consente di intervenire immediatamente per il recupero quando c'è una difficoltà senza aspettare quando sarà troppo tardi;
- ha una conoscenza di come sta procedendo l'apprendimento e il lavoro e può prendere decisioni su: se fermarsi, come procedere, che cosa cambiare;
- conosce meglio singolarmente gli studenti.

4 Fornire un feedback immediato, chiaro, descrittivo, fondato su criteri.

“Il feedback formativo è una informazione comunicata allo studente con l’intenzione di modificare la sua riflessione o il suo comportamento allo scopo di migliorare l’apprendimento”.

“Lo scopo principale del feedback formativo è **accrescere la conoscenza, le abilità e la comprensione** in qualche area di contenuto o abilità generali (ad esempio, la soluzione di problemi) e vi sono molti tipi di feedback che possono essere utilizzati per questo scopo (ad esempio, risposta specifica, diretta allo scopo, data immediatamente).

Secondo Black e Wiliam (1998) il feedback ha due scopi principali: direttivo e facilitativo. Il direttivo dice allo studente **quali necessità devono essere superate o corrette**,... il feedback facilitativo **offre commenti e consigli per aiutare e guidare gli studenti nella loro correzione e concettualizzazione**.

● Il feedback

- segnala l'attuale discrepanza tra la prestazione espressa e quella desiderata e l'obiettivo.
- riduce il “peso cognitivo” dello studente.
- fornisce informazioni che possono essere utilizzate per correggere strategie inappropriate per il compito, errori procedurali o fraintendimenti.

● Il feedback specifico, chiaro, immediato sul come migliorare concetti e compiti procedurali è una buona linea guida generale da seguire. Feedback lunghi, complessi, ritardati sono in genere più problematici.

Consigli di feedback per accrescere l'apprendimento:

- Focalizzare il feedback sul compito non sullo studente
- Un feedback che descrive che cosa, come e perché di un dato problema accresce l'apprendimento
- Fornire un feedback elaborato in “parti” non sovraccarica la mente e non corre il rischio di essere trascurata.
- Un feedback non specifico e chiaro può bloccare l'apprendimento e può dare un senso di frustrazione.
- Dare solo informazioni che possono essere utili e aiutare.
- Il feedback formativo dovrebbe chiarificare gli scopi e ridurre e rimuovere l'incertezza tra ciò lo studente sta facendo e gli obiettivi che devono essere raggiunti
- Un feedback dato da una persona di fiducia può essere considerata più seriamente
- Un feedback formativo può spostare l'orientamento da una attenzione sulla prestazione ad una sull'apprendimento.
- Il feedback formativo deve essere fornito dopo che lo studente ha tentato una soluzione

Consigli del feedback secondo le caratteristiche dello studente:

- Per studenti molto capaci si consideri l'opportunità di un feedback ritardato
- Per studenti molto capaci si può utilizzare un feedback facilitativo che li sfida come suggerimenti, con commenti che guidano la correzione .
- Per studenti con difficoltà si consideri l'opportunità di un feedback ritardato
- Per studenti con difficoltà si usi forme di scaffolding :
 - a) motivare l'interesse dello studente,
 - b) semplificare il compito per renderlo più gestibile,
 - c) fornire alcuni orientamenti per aiutare lo studente a concentrarsi sull'obiettivo,
 - d) indicare le differenze tra il lavoro e la soluzione desiderata,
 - e) ridurre la frustrazione e il rischio,
 - f) modellare e chiaramente definire le aspettative .
- A studenti con difficoltà dare la risposta corretta e qualche tipo di feedback elaborato.
- A studenti con difficoltà con orientamento elevato verso la prestazione dare feedback specifici orientati verso l'obiettivo.

Osservazioni e commenti di qualità

- ◆ Per essere precisi e concreti predisporre un insieme di segni di correzione precisi: segni di domanda, cerchi, punti interrogativi, sottolineature e segni a margine, segni di omissione, indicazioni di correzioni ortografiche o sintetiche, commenti scritti, croci e spuntature...
- ◆ Le osservazioni devono essere comunicate in forma chiara e non ambigua, essere specifiche, di sostegno, indicanti quale miglioramento è atteso, date in tempo, essere comprensibili, date in un ambiente e momento appropriati.
- ◆ Scegliere tra varie possibilità:
 - 1) Svolgere una conversazione, formale o informale, sulla qualità del lavoro dello studente;
 - 2) Consegnare un feedback scritto dettagliato e focalizzato su ciò che lo studente può fare per migliorare;
 - 3) Parlare con gli studenti del loro personale sviluppo di apprendimento rispetto agli obiettivi che si stanno perseguendo

Problematicità dei voti

Dare voti distrae gli studenti dal feedback formativo:

- ◆ Il feedback dato come ricompensa o voto **coinvolge l' "io"** più che l'impegno a migliorarsi nel compito: "il voto induce gli studenti a **confrontarsi con gli altri** e a **focalizzarsi sulla loro immagine e status** più che incoraggiarli a riflettere sul loro lavoro e come migliorarlo..."
- ◆ "Il feedback dato attraverso i voti **focalizza l'attenzione degli studenti sulla loro 'abilità'** più che sull'importanza dello sforzo danneggiando l'autostima di coloro che sono più scarsi" (p. 46)
- ◆ "In un sistema competitivo, gli studenti con difficoltà **attribuiscono la loro prestazione alla mancanza di abilità**, i migliori al loro sforzo; in un sistema orientato al compito tutti la attribuiscono allo sforzo e l'apprendimento migliora, in particolare per chi è in difficoltà" (pp. 78-79).

- ◆ “Il feedback che si focalizza su ciò che deve essere fatto incoraggia tutti a credere di poter migliorare” (p. 46)
- ◆ “Questo feedback può migliorare l’apprendimento sia direttamente attraverso lo sforzo che ne può derivare sia indirettamente sostenendo la motivazione ad investire in questo sforzo” (p. 46)

5 Indicare il “punto raggiunto e il progresso successivo”: entro un obiettivo ampio, disporre di una sequenza di obiettivi intermedi per poter definire la posizione del progresso.

“I progressi dell’apprendimento descrivono come i concetti e le abilità sono costruiti in un certo ambito di competenza e mostrano il cammino di apprendimento lungo il quale ci si aspetta che gli studenti progrediscano. Dal progresso dell’apprendimento, gli insegnanti hanno una grande visione di ciò che gli studenti devono apprendere ed anche un piano sufficientemente dettagliato di obiettivi a breve termine. In questo modo, essi sono in grado di connettere le opportunità di una valutazione formativa a obiettivi a breve termine ed avere una traccia di come l’apprendimento dei loro studenti sta procedendo”

The Council of Chief State School Officers (2008). Attributes of effective formative assessment. The FAST SCASS – Formative Assessment for Teachers and Learners, p. 4.

A intervalli regolari, di solito alla fine di una unità di lavoro, è necessario fare un commento sulla qualità del lavoro per suggerire il miglioramento successivo.

Questo funziona per gli studenti come un riepilogo di dove essi si trovano rispetto ai livelli desiderati ma soprattutto stabilisce una relazione tra il punto di arrivo e la meta successiva.

Una varietà di approcci può in questo essere di aiuto agli studenti, ma di importanza è:

1) coinvolgere attivamente nel valutare il successo conseguito e individuare gli obiettivi successivi.

Individualmente, in coppia o in gruppo, utilizzando criteri stabiliti, gli studenti possono giudicare un lavoro (proprio o anonimo) o una prestazione esemplare (soprattutto se è presente una variazione di qualità) ed esplicitare ciò che vi è di “ben fatto” e “da migliorare”.

Ciò abilita gli studenti ad analizzare criticamente e oggettivamente il lavoro e li motiva ad avere il controllo del proprio progresso.

Fa anche conoscere in modo esplicito qual è la differenza tra un livello e l'altro di giudizio di una prestazione.

2) presentare commenti al lavoro degli studenti che aiutano a sapere *come* progredire (“medaglia e missione”).

Ad esempio:

“Fino a... va molto bene. Nella parte successiva devi ordinare meglio le tue idee”

Caratteristiche di obiettivi sono:

- **specifici, cioè riferiti ad argomenti della disciplina evidenziando aspetti importanti della conoscenza o della comprensione o delle abilità da acquisire**
- **derivati da valutazioni dell'insegnante ma connessi ai bisogni di apprendimento degli studenti**
- **limitati nel numero e in quantità gestibile dallo studente**
- **relativi a un breve termine di acquisizione, in grado di essere monitorati e soggetti a regolari modificazioni**
- **archiviati in modo che siano accessibili agli studenti quando affrontano il compito (in una cartella personale, nell'archivio dei propri lavori)**
- **tratti da (o relativi a...) obiettivi di una unità o di un compito, immediatamente rilevanti e possono essere riferiti a un voto e ad un feedback**

6 Fare domande opportune e significative.

Il far domande è un'area della valutazione formativa che in molti modi esprime e induce "il coinvolgimento degli studenti nel loro stesso apprendimento". ... è un ambito della valutazione formativa che può conseguire nella classe cambiamenti molto rapidi e positivi...

Tre sono le cose importanti:

- Strategie di gestione della classe per abilitare un porre domande efficace
- Modi nei quali le domande possono essere strutturate per abilitare gli studenti a estendere la loro riflessione e apprendimento
- Ruolo dell'insegnante nel creare un clima di sostegno

Strategie di gestione della classe per abilitare un porre domande efficace

- Assicurarsi che tutti siano attenti alla domanda e riflettano...
- Dare un tempo di riflessione e chiedere di non alzare la mano per parlare fino a che il tempo di riflessione non è terminato
- Invitare gli studenti a discutere la loro opinione su una domanda o argomento in coppie o in piccoli gruppi, poi chiedere a qualcuno rappresentativo di condividere l'opinione con il gruppo più ampio (struttura riflettere e condividere in coppia).
- Chiedere agli studenti di scrivere una risposta e successivamente leggerne alcune ad alta voce.
- Presentare alcune possibili risposte a un problema poi chiedere di votarle giustificando il loro voto.

- **Far scrivere la comprensione di un vocabolario o concetti prima e dopo l'istruzione.**
- **Chiedere agli studenti di riassumere le idee principali che essi portano via da una spiegazione, discussione o lettura assegnata.**
- **Alla fine di un periodo di insegnamento/apprendimento far svolgere un piccolo problema o porre domande e controllare le risposte.**
- **Intervistare gli studenti individualmente o in gruppi su come pensano di risolvere qualche problema.**
- **Somministrare frequentemente dei brevi questionari (meglio di lunghi e non frequenti). Un nuovo apprendimento dovrebbe essere testato dopo una settimana dalla prima esposizione.**
- **Ad un gruppo di due/tre/quattro e lasciare discutere un argomento. Dopo un tempo stabilito, uno del gruppo si trova con altri membri di un altro gruppo. Ha un minuto per riassumere la riflessione di gruppo. Poi ritorna al proprio gruppo**

Fare gruppi servendosi dei “cappelli” di E. DeBono per le tipologie di domande:



Bianco: Raccogliere informazioni: Che cosa sappiamo di...? Dove possiamo trovare informazioni su...?



Nero: Riguarda la realtà, l'identificazione di problemi, evitare errori: Quali conclusioni deriverebbero da ciò? È giustificato...? Quali sono i rischi?



Rosso: Chiede sentimenti, emozioni, reazioni: Come mi sento riguardo...? Qual è la mia impressione...?



Giallo: Cercare vantaggi e benefici, ma devono essere giustificati: Quali sono i benefici e i vantaggi? Perché?



Verde: aprire l'arco delle possibilità. Quali altre possibilità abbiamo? Che altro si può pensare? Vi sono altre opinioni? Che altro si può fare con...?



Blu: Riflettere sul processo più che sulle decisioni: A che punto siamo? Che cosa si dovrà fare dopo? È questo il miglior modo di decidere?

Modi nei quali le domande possono essere strutturate per abilitare gli studenti a estendere la loro riflessione e apprendimento

Insegnare domande per la comprensione:

Prova a descrivere con tue parole _____.

Che cosa significa _____.

Prova a spiegare con tue parole in modo più chiaro _____.

Spiega perché _____ è un'idea importante.

Spiega perché _____.

Spiega come _____.

Insegnare domande di elaborazione più elevata:

Per quali aspetti _____ è simile a _____.

Quale differenza trovi tra _____ e _____.

Per quali motivi _____ determina _____?

Come _____ potrebbe essere applicata a _____.

In che modo _____ si connette a _____ che già conoscevi?

Che cosa accadrebbe se _____?

Creare un clima e contesto di sostegno alla domanda

- Quando si pone una domanda, facilitare la risposta. Ad esempio, *“Penso che per rispondere a questa domanda dovrete pensarci bene. Non mi aspetto che rispondiate giusto, ma che ci riflettiate...”*
- Invitare altri ad una risposta data. Ad esempio, *“Siete tutti d'accordo? Qualcuno ha da precisare o da aggiungere qualcosa?”*.
- Chiedere di fare da “eco” a una risposta: Ad esempio, *“Sareste d'accordo con una risposta come....?”*.
- Togliere la preoccupazione della risposta: Ad esempio, *“Rispondi come ti sembra di rispondere. Non preoccuparti che sia giusto o errato....?”*.
- Invitare altri ad una risposta data. Ad esempio, *“Siete tutti d'accordo? Qualcuno ha da precisare o da aggiungere qualcosa?”*.

7

Accrescere la stima di sé dello studente

Carol Dweck (1986) descrive la differenza di un approccio positivo o negativo all'apprendimento. Atteggiamenti positivi si trovano negli studenti che:

- credono che è lo sforzo a portare al successo
- pensano che le abilità possono essere migliorate
- preferiscono e si sentono soddisfatti quando portano a termine compiti sfidanti

Atteggiamenti negativi si trovano negli studenti che:

- il successo dipende dalle abilità
- è contento di fare meglio degli altri
- è contento di fare meglio degli altri

Conclusione:

- ◆ È importante che i criteri di valutazione siano trasparenti e gli studenti siano in grado di avere una visione chiara degli obiettivi del lavoro e di ciò che significa portarlo bene a termine.
- ◆ Gli studenti devono essere educati ad atteggiamenti e ad abilità di collaborazione sia perché questi sono un valore intrinseco sia perché la valutazione tra compagni aiuta a sviluppare l'obiettività richiesta per una autovalutazione oggettiva.
- ◆ Gli studenti devono essere incoraggiati ad avere in mente gli obiettivi del lavoro e a valutare il loro progresso verso questi obiettivi mano a mano che avanzano verso di essi. Essi saranno capaci di guidare il proprio lavoro e diventare studenti autoregolati e indipendenti.

Conclusione:

Gli studenti che hanno focalizzato l'attenzione sul miglioramento del loro lavoro prestando attenzione ai commenti non hanno avuto più bisogno di voti come misura della qualità del loro lavoro.

P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, & D. Wiliam (2003). *Assessment for learning. Puttin it into practice*. Maidenhead, UK: Open University Press, pp. 42-49..

La valutazione *per* l'apprendimento “ha un effetto significativo sul miglioramento degli studenti dando loro la capacità di aver fiducia in se stessi, di essere critici, di raggiungere risultati non raggiunti prima e di aumentare la stima di sé. In un mondo nel quale si subiscono continue pressioni contrarie fa bene sapere che possiamo produrre una reale differenza...

(Shirley Clarke (2001). *Unlocking formative assessment*, Hodder Education, p. 139)

LA VALUTAZIONE *DELL'*APPRENDIMENTO

La valutazione sommativa

È un **processo** di raccolta di informazioni che si colloca al termine di un processo di insegnamento/apprendimento verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti.

È un **giudizio** che attesta se la padronanza e la comprensione di conoscenze, abilità, processi sono state raggiunte.

La valutazione sommativa avviene **alla fine di una esperienza significativa** di istruzione e di apprendimento e può includere una varietà di attività.

Riflette le valutazioni formative che la precedono, dovrebbe riferirsi alle cose insegnate, può essere connessa a una decisione finale, dovrebbe essere allineata ai risultati di istruzione e curricolari, può essere una forma di valutazione diversa dalle altre. Stato, genitori e studenti possono servirsi di queste informazioni per prendere decisioni personali e stabilire obiettivi che li riguardano.

Interrogativi:

- Quale prova può dimostrare l'apprendimento degli studenti?
- Con quale strumento si possono raccogliere informazioni?
- Con quale strumento si può misurare l'apprendimento?
- Come utilizzare le informazioni per preparare i propri piani di istruzione allo scopo di migliorare l'apprendimento degli studenti?

Per una valutazione sommativa dell'apprendimento è bene ricorrere a compiti che:

- **possono dimostrare le capacità degli studenti**
- **manifestano un senso di proprietà e una propria decisione**
- **coinvolgono gli studenti in problemi importanti, significativi e di valore**
- **richiedono agli studenti di produrre e non di riprodurre conoscenze**
- **sono cognitivamente sfidanti**
- **sono connessi al mondo degli studenti e parti del curriculum**
- **sono rispettosi delle differenze tra gli studenti**
- **richiedono una comprensione profonda di idee importanti e significative**

- consentono di valutare abilità complesse e consente agli studenti di dimostrare il loro successo in una varietà di modi.
- Possono essere usate per valutare sia il processo che il prodotto di un compito di valutazione
- Gli studenti possono fare qualcosa di fronte a un pubblico (ad esempio, risolvere, danzare, suonare, recitare,...) o creare un prodotto (un gioco, un modello, un sito web, comporre un pezzo musicale e suonarlo davanti ad un pubblico)

Le informazioni di valutazione sommativa vanno ricercate sulla base di compiti/prestazioni che dimostrano padronanza di obiettivi, di abilità essenziali e di competenze ricercate nell'insegnamento.

Esempi sono:

- **Dimostrazione:** compito che dimostra abilità e conoscenze apprese in un corso e/o in programma.
- **Progetto di lavoro finale:** un progetto conclusivo che verifica la conoscenza e le abilità apprese in un programma di istruzione.
- **Periodo di lavoro:** opportunità di stare sul posto di lavoro sotto la direzione di un supervisore proposto dal datore di lavoro.
- **Licenza/Certificazione:** un lavoro attraverso il quale una licenza o certificazione è ottenuta perché si sono soddisfatti dei criteri e/o si è superato un esame di tipo nazionale o regionale.

- ✚ **Portfolio:** raccolta di prodotti che mostra lo sviluppo di abilità in un periodo di tempo (la durata di un programma).
- ✚ **Test Sommativo:** Esami a metà corso e finali (tradizionali o di prestazione) utilizzati per valutare la competenza alla fine di un corso o programma.

LA RUBRICA DI VALUTAZIONE

La rubrica risponde a questi interrogativi

- Con quali criteri sarà giudicato il compito?
- Qual è la differenza tra un “buon” lavoro e un lavoro “ancora da migliorare”?
- Come possono studenti e insegnante focalizzare la loro preparazione per un lavoro eccellente?

Definizione

- È una guida alla valutazione e all'assegnazione del punteggio fondata su criteri.
- È un elenco di criteri che consente a chi valuta di esprimere giudizi affidabili sul lavoro dello studente e rappresenta per gli studenti uno strumento di autovalutazione.
- La rubrica risponde alla domanda: “quali sono le caratteristiche di una comprensione o competenza relativa a un determinato obiettivo di risultato?”

- **Generalmente la rubrica si basa su un continuum qualitativo della prestazione, costruito su una scala di diversi possibili punteggi, fino a 1 o a 0 per i punteggi più bassi.**
- **La rubrica identifica i tratti fondamentali o le dimensioni da prendere in esame e da valutare (per esempio, “sintassi” oppure “comprensione del metodo scientifico”).**
- **Essa fornisce caratteristiche chiare della prestazione per ciascun livello di punteggio, utilizzando descrittori che esprimono a che livello i criteri sono stati realizzati, consentendo in tal modo a chi valuta di assegnare un punteggio o voto appropriato.**

Tipi di rubrica: Analitica

È un tipo di griglia che applica alcuni criteri distinti per valutare i prodotti e le prestazioni dello studente. Una prestazione viene accertata diverse volte, utilizzando ogni volta le lenti di un criterio diverso. Per esempio, quando usa una griglia analitica per valutare una composizione scritta o tema, l'insegnante potrebbe valutare cinque tratti: Stile, organizzazione delle idee, uso della grammatica e sintassi, ...

Rubrica per il saggio persuasivo

Criteri	Qualità			
	1	2	3	4
Formulare una tesi	Formulo una tesi e spiego perché è controversa.	Formulo una tesi, ma non spiego perché è controversa.	Formulo una tesi, ma non è evidente, non è chiara o è confusa.	Non formulo una tesi.
Giustificare l'opinione con ragioni	Giustifico l'opinione con precise e chiare ragioni.	Giustifico l'opinione con delle ragioni, ma tralascio motivi importanti.	Giustifico l'opinione con una o due ragioni che non sostengono abbastanza bene la tesi e/o la giustifico con ragioni non pertinenti o poco chiare.	Non fornisco ragioni convincenti a sostegno della mia tesi.
Considerare le ragioni in contrasto con la tesi	Esamino a fondo e in modo esauriente le ragioni contro la mia posizione e spiego perché la mia tesi è in ogni caso valida.	Discuto le ragioni contrarie alla mia tesi, ma ometto ragioni importanti e/o non spiego perché la mia tesi rimane ancora valida.	Riconosco che ci sono ragioni contro la mia posizione, ma non le spiego.	Non fornisco le ragioni contrarie alla tesi che sostengo.
Collegare la tesi alle conoscenze sulla democrazia	Discuto come i principi democratici e la democrazia possano essere utilizzati sia a favore sia contro la mia tesi.	Discuto come i principi democratici e la democrazia possano essere utilizzati a favore della mia tesi.	Affermo che la democrazia e i principi democratici sono rilevanti, ma non spiego in modo chiaro come o perché	Non faccio riferimento ai principi democratici o alla democrazia.

Organizzazione	<p>Il mio testo è ben organizzato, presenta un'interessante introduzione, un solido corpo di informazioni molto informativo e una conclusione soddisfacente. Il formato in paragrafi è appropriata.</p>	<p>Il mio testo presenta una chiara introduzione, un corpo centrale e una conclusione. Generalmente uso il formato in paragrafi in modo appropriato.</p>	<p>Di solito il mio modo di scrivere è organizzato, ma talvolta vado fuori argomento. Il formato in paragrafi contiene parecchi errori.</p>	<p>Il mio modo di scrivere non ha uno scopo preciso ed è disorganizzato.</p>
Scelte lessicali	<p>Le parole che uso sono originali, ma naturali. Uso un lessico ricco e vario.</p>	<p>Uso per lo più un lessico abituale e ordinario.</p>	<p>Uso un vocabolario piatto, convenzionale e ripetitivo oppure artificioso ed eccessivo come se volessi impressionare.</p>	<p>Uso un vocabolario estremamente ripetitivo. Alcune parole sono poco chiare e possono disorientare.</p>
Scorrevolezza	<p>Le frasi sono chiare, complete, di diversa lunghezza, e ben articolate.</p>	<p>Le frasi sono ben costruite, ma la struttura è ripetitiva.</p>	<p>Le frasi sono spesso piatte o mal strutturate. Talvolta non vado a capo correttamente e non concludo la frase adeguatamente.</p>	<p>Gli errori di punteggiatura, le frasi incomplete e mal strutturate rendono il mio testo difficile da leggere.</p>
Convenzioni	<p>Parlo in prima persona; la struttura della frase, la grammatica, la punteggiatura e l'ortografia sono corrette.</p>	<p>La punteggiatura è corretta con parole comuni. Alcuni errori grammaticali di punteggiatura. Ho bisogno di rivederlo più volte.</p>	<p>I frequenti errori distraggono il lettore, ma non interferiscono con il senso del mio testo.</p>	<p>I molti errori di grammatica, di uso delle maiuscole e delle minuscole, di ortografia e di punteggiatura rendono il mio testo di difficile lettura.</p>

Tipi di rubrica: Olistica

Rubrica usata per ottenere una impressione globale della qualità di una prestazione o di un prodotto. Generalmente una valutazione olistica produce un singolo punteggio.

Criteri	1	2	3	4
Comprendere e definizione del problema	<p><i>Si illustrano con chiarezza le richieste del compito mettendo in luce gli elementi che potrebbero essere rilevanti per comprendere il problema in riferimento alla teoria da utilizzare, ed esplicitando o identificando dettagli/particolar-ri/elementi utili per trovare una strategia di soluzione precisa. Si dimostra una capacità metacognitiva di affrontare il compito richiesto. La soluzione è presentata in forma precisa e corretta procedendo da osservazioni generali a particolari, e utilizzando un linguaggio attinente e preciso alla prospettiva da utilizzare per risolvere il problema. Si selezionano e si usano concetti rilevanti e significativi per andare al cuore del problema. La soluzione è accompagnata da una riflessione che spiega o giustifica le proprie prospettive, osservazioni, opinioni e scelte. Al termine del compito riassume in forma sintetica la propria posizione richiamando i punti salienti, verificando in questo modo se le richieste essenziali del problema sono state soddisfatte.</i></p>	<p><i>Si esplicitano in modo approssimativo le richieste del compito. Il problema non viene colto nella sua sostanza. Si ferma su aspetti marginali in modo da compromettere l'individuazione del processo richiesto per risolverlo.</i></p>	<p><i>Non vengono indicati i processi richiesti dal compito e non sono esaminati gli elementi del problema.</i></p>	<p><i>Vi è una comprensione superficiale e/o errata del processo richiesto dal compito. Il problema non viene esaminato negli elementi che lo caratterizzano.</i></p>
Esplorazione, analisi e soluzione	<p><i>È presentata una strategia sostanzialmente corretta, ma non è fornita una spiegazione della sua adozione. Non sono utilizzati idee e concetti connessi all'approccio, tramite il quale si dovrebbe fornire una soluzione al problema.</i></p>	<p><i>Si mostrano alcune parti di una strategia appropriata, ma sono tralasciati gli elementi chiave della prospettiva che deve essere adottata. Non si spiegano concetti e parole che dimostra-no una comprensione della prospettiva entro la quale deve essere trovata la soluzione.</i></p>	<p><i>Si fa riferimento a concetti e a idee che sembrano suggeriti dal buon senso e/o non sono pertinenti. Non si usa una terminologia pertinente alla prospettiva che deve essere utilizzata per spiegare e risolvere le richieste del compito.</i></p>	
Autovalutazione del processo	<p><i>Si perviene alla soluzione del problema in modo affrettato senza verificare se tutti gli aspetti inerenti al problema sono stati affrontati e soddisfatti.</i></p>	<p><i>Non si riassume in forma sintetica la propria soluzione, e non si rileva se tutti gli elementi del problema sono stati affrontati e soddisfatti.</i></p>	<p><i>Uno o più aspetti essenziali non sono corretti o non vi è la consapevolezza che la soluzione offerta non coglie le richieste del problema.</i></p>	

- Una rubrica è una guida per raccogliere punteggi e cerca di valutare la prestazione di uno studente fondandosi sulla somma di un arco esteso di criteri piuttosto che su un punteggio numerico singolo.
- I criteri e la rubrica hanno lo scopo di “rendere un processo essenzialmente soggettivo tanto più chiaro, coerente e difendibile quanto più possibile”

(Judith Arter, & Jay McTighe, (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p. 4)

- Una rubrica è uno strumento per assistere studenti e insegnanti nell’esprimere giudizi sul successo conseguito dallo studente.

Componenti di una rubrica

- **Elementi della prestazione**: le caratteristiche principali e critiche che richiamano la realizzazione migliore.
- **Criteri**: le condizioni di una prestazione che deve essere realizzate o adempiute affinché una prestazione sia considerata di successo.
- **Descrittori**: affermazioni che descrivono ogni livello della prestazione.
- **Indicatori**: esempi specifici, concreti o il segno rivelatore di ciò che si cerca a ogni livello di prestazione.
- **Standard**: a descrizione di come i criteri devono essere conseguiti dalla prestazione per essere considerata “buona”.
- **Scale**: i punti possibili che potrebbero essere assegnati (da alti a bassi).

Come costruire una rubrica

- Raccogliere lavori degli studenti in tre o quattro gruppi
- Formulare delle affermazioni descrittive e valutative secondo livelli di eccezionale, ottimo, essenziale, sufficiente, secondo le aspettative, al di sotto delle aspettative
- Scrivere una definizione operativa per ogni elemento.
- Selezionare il lavoro che meglio corrisponde ad ogni livello di prestazione, cioè eccellente, distinto, buono, sufficiente, all'inizio...

- Ripetere i passi... precisare gli elementi della propria rubrica: descrittori e indicatori.
- Raccogliere le rubriche e i lavori degli studenti ad ogni livello di cui servirsi per finalità di didattiche, di comunicazione e sviluppo professionale futuro.
- L'uso di questo protocollo di sviluppo professionale inserito nel lavoro e l'esame ravvicinato del lavoro dello studente si trasferisce nella didattica quotidiana e ha conseguenze nella collaborazione accresciuta tra studenti e insegnanti su argomenti di "qualità" e di "miglioramento continuo".

http://www.rubrics.com/best_practices_rubric_design.html

	Ottimo	Distinto	Buono	Appena sufficiente	Inaccettabile
Sviluppo delle idee	La tesi è presente ed esplicitamente sostenuta nello sviluppo del saggio.	La tesi è presente e la maggior parte dei punti sono argomentati e sostenuti.	La tesi è presente ma vaga. Le argomentazioni si allontanano dalla tesi da dimostrare.	La tesi è vaga e poco persuasiva. Gli argomenti a sostegno non sono molto attinenti.	Manca la tesi o l'organizzazione delle idee.
Elaborazione	Ben scritto i punti pienamente elaborati affrontati con chiarezza e precisione, informazioni precise a sostegno della tesi.	Ben chiara la maggior parte dei punti elaborati con informazioni chiare a sostegno della tesi; può contenere errori concettuali di importanza marginale.	Saggio adeguatamente scritto; alcuni punti sono sviluppati; può contenere qualche errore concettuale o informazioni irrilevanti.	Stile di scrittura trascurato, i punti sono generali sono presenti errori concettuali, e si allontana dalla tesi che deve sostenere.	Stile dello scritto povero e scadente, con pochi o nessuno dettaglio specifico, fuori argomento e ed errori concettuali.
Organizzazione	Ben organizzato e chiaramente concentrato sulla tesi da sostenere.	Ben organizzato e chiaramente concentrato sulla tesi da sostenere.	Organizzazione presente, ma trascurata; varie affermazioni fuori posto, problemi senza introduzione o una conclusione, senza frasi che segnalino l'idea principale.	L'organizzazione confonde chi legge; mancano paragrafi, frasi principali, non si segnalano transizioni, non chiari gli argomenti a favore.	È presente poca o nessuna struttura. Il saggio divaga da un argomento all'altro o è del tutto fuori tema.
Forma	Non sono presenti errori importanti che possono compromettere la comprensione .	Sono presenti 1-2 errori importanti che possono compromettere la comprensione.	Sono presenti 3-4 errori importanti che possono compromettere la comprensione.	Sono presenti 5-6 errori importanti che possono compromettere la comprensione.	Sono presenti 5-6 errori importanti che possono compromettere la comprensione.

Risolvere problemi di Matematica

	Esperto	Da migliorare	Agli inizi
Concetti e procedure di matematica	Comprende i concetti matematici e le relative procedure. Utilizza tutte le informazioni del problema necessarie. Esegue i calcoli in modo accurato o con qualche piccolo errore.	Comprende parzialmente i concetti matematici e le relative procedure. Utilizza alcune delle informazioni del problema necessarie. Fa alcuni errori di calcolo.	Dimostra di non comprendere i concetti matematici e le relative procedure. Non utilizza le informazioni fornite dal problema o usa informazioni irrilevanti. Non esegue calcoli o ne fa che non sono relazionati al problema.
Soluzione del problema	Lo studente traduce il problema in una forma matematica utile. Applica il piano e le strategie scelte fino al loro completamento. Nulla è tralasciato. Il piano o la strategia può incorporare molti approcci. Disegni, modelli, diagrammi e simboli se utilizzati, potenziano la strategia. La soluzione è ragionevole e coerente con il contesto del problema.	Inquadrando il problema o nell'esecuzione della strategia lo studente tralascia qualche elemento. La strategia può funzionare in alcune parti del problema, ma non in altre. La strategia è appropriata ma incompleta nello sviluppo o applicazione, i risultati del calcolo, anche se corretti possono non adattarsi al problema.	Lo studente dimostra nessun tentativo di inquadrare il problema o traduce il problema in una forma non matematica. La strategia è inappropriata, disconnessa. Immagini, modelli, diagrammi e simboli, se utilizzati possono avere qualche relazione al problema. La soluzione non è giustificata e/o non si adatta al contesto del problema.
Spiegazione matematica	La soluzione è chiaramente spiegata e organizzato. La spiegazione è coerente e completa. Non è alcun salto nel ragionamento. Presenta argomenti logici per giustificare la strategia o la soluzione. La spiegazione include esempi e controesempi. Disegni, immagini, simboli e diagrammi, quando utilizzati, accrescono la comprensione. Il linguaggio matematico è corretto.	Lo studente tenta di usare il linguaggio matematico, ma non ha usato tutti i termini in modo corretto. La spiegazione include alcuni elementi chiave. Lo studente spiega la risposta, ma non il ragionamento o spiega il processo ma non la soluzione. Disegni, immagini, simboli e diagrammi, se utilizzati, offrono una spiegazione degli elementi principali della soluzione del processo.	Le figure, i simboli e i diagrammi quando sono utilizzati interferiscono con la comprensione di ciò che è fatto e perché è stato fatto. La spiegazione non è relazionata al problema. Il lettore non può seguire la spiegazione dello studente. Poca

Una rubrica per le rubriche

Uno strumento per valutare la qualità e l'uso di rubriche

Criteri	1 Non accettabile	2 Accettabile	3 Buono	4 Eccellente
Chiarezza dei criteri	I criteri che devono essere accertati non sono chiari, sono inadatti e/o hanno significative sovrapposizioni.	I criteri che devono essere accertati possono essere identificati, ma non sono chiaramente differenziati o non sono adatti	I criteri che devono essere accertati sono chiari appropriati e diversi	Ogni criterio è distinto, chiaramente delineato e molto appropriato al compito assegnato
Distinzione tra i livelli	Poca o nessuna distinzione può essere fatta tra i livelli di risultato raggiunto.	È fatta qualche distinzione tra i livelli, ma non è totalmente chiaro come.	La distinzione tra i livelli è evidente.	Ogni livello è distinto e si sviluppa secondo un ordine chiaro e logico.
Affidabilità dei punteggi	I risultati ottenuti da esaminatori diversi spesso hanno differenze molto significative.	I risultati ottenuti da esaminatori diversi e/o studenti occasionalmente provoca qualche risultato incoerente	C'è un accordo generale tra valutatori diversi se usano la rubrica.	Valutazioni diverse di compiti che usano la stessa rubrica manifestano risultati coerenti in accordo tra valutatori

<p>Chiarezza delle aspettative/ Guida agli studenti</p>	<p>La rubrica non è condivisa con gli studenti.</p>	<p>La rubrica è condivisa e offre qualche idea del compito e delle aspettative</p>	<p>La rubrica è un chiaro riferimento - da utilizzare per introdurre un compito e guidare gli studenti.</p>	<p>La rubrica serve come punto di riferimento primario per la discussione e da guida per i compiti come anche per la valutazione dei compiti .</p>
<p>Sostegno della metacognizione (Consapevolezza dell'apprendimento)</p>	<p>La rubrica non è condivisa con gli studenti.</p>	<p>La rubrica è condivisa, ma non discussa o in riferimento a ciò che è stato appreso e presente nel compito o nel corso che seguono.</p>	<p>La rubrica è condivisa e identificata come uno strumento per aiutare gli studenti a comprendere ciò che apprendono attraverso il compito o nel corso che seguono.</p>	<p>La rubrica è regolarmente riferita e utilizzata per aiutare gli studenti a identificare le abilità e le conoscenze che stanno sviluppando attraverso il corso che seguono o i compiti che fanno.</p>
<p>Coinvolgimento degli studenti nella preparazione e uso della rubrica</p>	<p>Gli studenti non sono coinvolti o nella preparazione o nell'uso della rubrica.</p>	<p>Agli studenti è presentata la rubrica e possono scegliere di usarla per una autovalutazione.</p>	<p>Gli studenti discutono la progettazione della rubrica e esprimono reazioni o indicazioni e sono responsabili nell'uso della rubrica per una valutazione tra compagni e/o per una autovalutazione.</p>	<p>Il collegio docenti e gli studenti sono reciprocamente responsabili della progettazione della rubriche e gli studenti le usano per una valutazione tra compagni o per una autovalutazione.</p>

Dopo aver preparato o usato le rubriche?

Dopo aver usato la rubrica per accertare la propria rubrica, si discuta con qualcuno dei colleghi la propria progettazione della rubrica.

- Si consideri quello che sarebbe da migliorare?
- Quali ostacoli avete affrontato?
- Quali interrogativi rimangono aperti?
- Che cosa ha funzionato bene?

Perché sono utilizzate?

Focalizzano l'istruzione → Intenzionalità

Guidano il feedback → Descrizione

Caratterizzano i risultati desiderati → Oggettività

Operazionalizzano gli standard di prestazione → Finalità

Sviluppano una competenza autovalutativa → Costanza

Coinvolgono gli studenti → Riflessione

Limiti delle rubriche

- La difficoltà ad adattare ogni rubrica ad ogni prestazione.
- Mancanza di autenticità: i criteri di valutazione non riescono ad afferrare le caratteristiche importanti della competenza da misurare.
- I criteri possono essere vaghi.
- La rubrica è troppo lunga e complessa.
- Difficoltà a convertire la descrizione qualitativa in punteggi.

LA VALUTAZIONE *COME* APPRENDIMENTO

“Una valutazione efficace stimola e abilita gli studenti a porsi domande più riflessive e a un arco di strategie orientate all’apprendimento e all’azione...

Gli studenti avanzano nel loro apprendimento quando possono utilizzare la loro conoscenza personale per costruire significati, hanno abilità di automonitoraggio per comprendere che essi non comprendono qualcosa e dispongono di modi per decidere che cosa fare successivamente.”

L. M. Earl (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p. 25

Avviene quando gli studenti riflettono e controllano il loro progresso per avere informazioni sui loro obiettivi apprendimenti futuri.

Si svolge regolarmente, in modo formale o informale (ad esempio, attraverso il feedback di un compagno scelto o attraverso una auto-valutazione formale) e aiuta gli studenti ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento passato e futuro. Costruisce metacognizione dal momento che coinvolge gli studenti nella comprensione degli obiettivi da conseguire, nello stabilire e monitorare gli obiettivi del proprio apprendimento, e nello sviluppo di strategie di lavoro per raggiungerli.

La valutazione *come* apprendimento si concentra sugli studenti e sottolinea la valutazione come un processo metacognitivo (conoscenza dei propri processi di pensiero) degli studenti.

La valutazione *come* apprendimento emerge dall'idea che l'apprendimento non è solo questione di trasferire idee da qualcuno che sa a qualcun altro che non sa, ma è un processo attivo di ricostruzione cognitiva che avviene quando le persone interagiscono con nuove idee.

In questa prospettiva dell'apprendimento, gli studenti sono i connettori critici tra valutazione e apprendimento.

Affinché gli studenti siano attivamente coinvolti nella creazione della loro comprensione gli studenti devono essere valutatori critici del senso delle informazioni, relazionate alla conoscenza precedente e la utilizzano per un nuovo apprendimento.

È un processo metacognitivo regolatorio; cioè, gli studenti si affinano nel monitoraggio personale di ciò che apprendono e usano ciò che scoprono dal loro monitoraggio per migliorare, adattare e anche fare cambiamenti significativi nel loro riflettere.

Ruolo dell'insegnante

- **Decidere obiettivi quali obiettivi di apprendimento ampi a breve e a lungo termine sono adatti a questa classe e a questi studenti**
- **Aiutare gli studenti a sviluppare propri obiettivi di apprendimento specifici, gestibili e di valore.**
- **Fornire strutture e processi a sostegno degli studenti per riflettere in profondità e metacognitivamente per monitorare i loro obiettivi.**
- **Modellare e insegnare le abilità di autovalutazione**
- **Guidare gli studenti a stabilire obiettivi e monitorare il loro progresso verso di loro**
- **Offrire esempi e modelli di buona pratica e lavoro di qualità che riflettono i risultati del curriculum**

- **Lavorare con gli studenti per sviluppare chiari criteri ed una buona pratica**
- **Guidare gli studenti nello sviluppo di feedback interni o di meccanismi di automonitoraggio per valutare se stessi, per interrogare il proprio pensiero e non essere turbati dall'ambiguità e dall'incertezza inevitabili in ogni volta che si apprende qualcosa di nuovo.**
- **Fornire opportunità regoli e sfidanti di pratica in modo che gli studenti possano diventare valutatori fiduciosi e competenti di se stessi**
- **Monitorare i processi metacognitivi degli studenticome anche del loro apprendimento e offrire feedback descrittivi**
- **Creare un ambiente dove gli studenti si sentono al sicuro di affrontare sfide e dove il sostegno è immediatamente disponibile.**

Il ruolo dello studente è:

- **Sviluppare i propri obiettivi di apprendimento e decidere quali strategie usare per conseguirli.**
- **Monitorare sempre gli obiettivi di apprendimento usando un pensiero riflessivo e metacognitivo e strumenti di autovalutazione.**
- **Valutare i propri risultati.**

Riassumendo: le pratiche del processo valutativo sono una parte integrante del processo di insegnamento e apprendimento

- **L'insegnante progetta pratiche di valutazione che riflettono tutto l'ampio arco di obiettivi di apprendimento del programma**
- **Si assicura che gli studenti ricevano feedback frequenti e costruttivi a sostegno del loro apprendimento successivo**
- **Rende espliciti i criteri di valutazione**
- **Utilizza pratiche di valutazione che incoraggiano la riflessione e l'autovalutazione**



GRAZIE

La qualità della valutazione dipende:

- da che cosa si vuole valutare
- dallo scopo per cui si valuta
- da quando si valuta
- da chi valuta
- dagli strumenti con cui si valuta
- dalla fondatezza delle inferenze che si esprimono