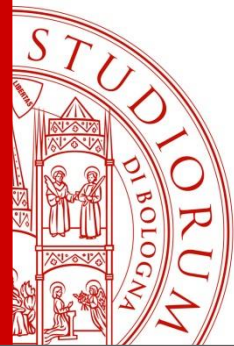


Un piccolo focus sull'importanza del ***misurare*** e del valutare

Alcuni appunti di Ira Vannini

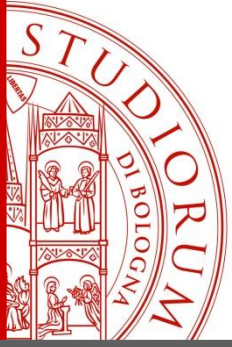


La valutazione degli apprendimenti: a che cosa dovrebbe servire



**La valutazione serve a controllare
(basandosi su serie e rigorose procedure di misurazione)
il progressivo raggiungimento degli obiettivi di apprendimento che sono
stati progettati
per poi**

NO a valutazioni
impressionistiche, intuitive,
soggettive,
MA giudizio sorretto da
informazioni pertinenti e
accurate (dati “oggettivi”)!



PROCEDURA CORRETTA PER VALUTARE UN APPRENDIMENTO

(procedura del controllo del raggiungimento degli obiettivi)

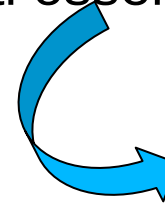
1. DEFINIRE CHE COSA VALUTARE/DEFINIZIONE DELL'OGGETTO
(indicatori di competenza)

2. MISURARE

1. Costruire una prova/uno strumento osservativo
2. Somministrare una prova/Raccogliere dati osservativi
3. Correggere una prova/Analizzare i dati osservativi



3. **VALUTARE** (attribuzione di un giudizio)
condividere linguaggio (descrittivo!!)
condividere criteri (livelli)



Se VALUTAZIONE
FORMATIVA:

**uso del Feedback
formativo**

Le operazioni o fasi del PROCESSO VALUTATIVO

1

Quanto più l'oggetto della valutazione è definito in modo
chiaro e non ambiguo ...



2

... tanto più sarà possibile raccogliere informazioni valide e attendibili.
Quanto più le informazioni raccolte sono valide e attendibili ...



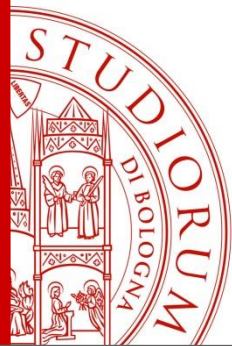
3

... tanto più il giudizio sarà fondato e realmente utile
a supportare l'azione

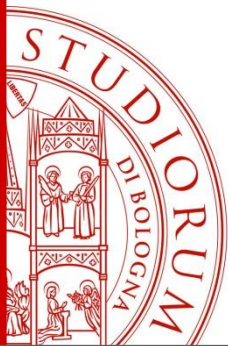
Alessandra Rosa



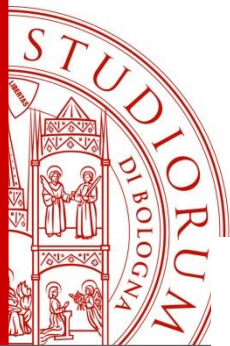
ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



DEFINIRE CHE COSA VALUTARE



La progettazione didattica
come base irrinunciabile
per un processo di valutazione
(di controllo
del raggiungimento di obiettivi)



1. Gli obiettivi descrivono manifestazioni dell'apprendimento in modo **sufficientemente specifico ed esplicito da poter essere osservabili.**

Ai fini della progettazione annuale, i docenti possono utilizzare gli obiettivi così come proposti dalle Indicazioni Nazionali oppure riformularli, purché espressi in modo che siano osservabili, che non creino ambiguità interpretative e in coerenza con i traguardi di sviluppo delle competenze.



2. Gli obiettivi contengono sempre **sia l'azione** che gli alunni devono mettere in atto, **sia il contenuto disciplinare** al quale l'azione si riferisce.

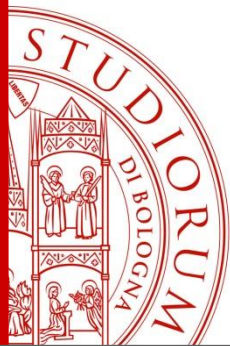
Più specificamente:

- **l'azione** fa riferimento al processo cognitivo messo in atto.

Nel descrivere i processi cognitivi è dunque preferibile evitare l'uso di descrittori generici e utilizzare verbi, quali ad esempio elencare, collegare, nominare, riconoscere, riprodurre, selezionare, argomentare, distinguere, stimare, generalizzare, fornire esempi, ecc, che identificano tali manifestazioni con la minore approssimazione possibile. In tal modo gli obiettivi sono espressi così da non ingenerare equivoci nei giudizi valutativi;

- i **contenuti** disciplinari possono essere di tipo fattuale (terminologia; informazioni; dati; fatti; ...), concettuale (classificazioni; principi; ...), procedurale (algoritmi; sequenze di azioni; ...) o metacognitivo (imparare a imparare; riflessione sul processo; ...).

Nel repertorio di obiettivi scelti come oggetto di valutazione è importante che siano rappresentate in modo bilanciato le diverse tipologie

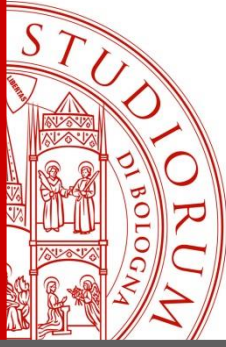


Il **CHE COSA** valutare

(“determinare l’oggetto della valutazione”)

Si può iniziare con prassi serie e collegiali (per aree disciplinari) di programmazione didattica:

- **quali sono gli obiettivi didattici fondamentali** da perseguire? (riferimento ai Curricoli nazionali e alle **competenze** chiave di cittadinanza)
- **come declinarli in termini operativi?** (provare a fare collegialmente questo esercizio)
- e dunque **quali sono gli indicatori da verificare?**



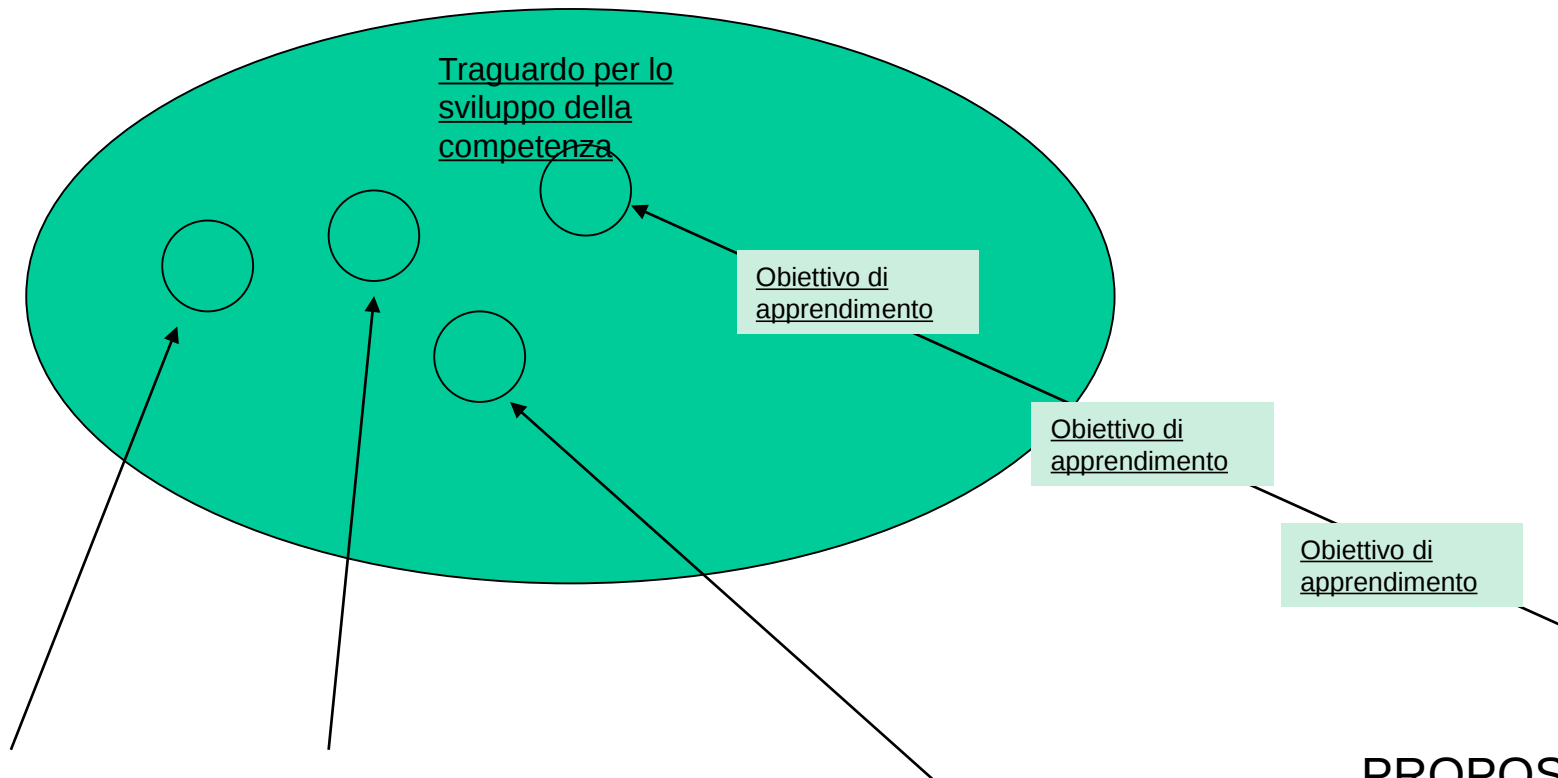
Sistematicità e rigore metodologico (per definire COSA e COME valutare)

Accettare che:

- non è possibile valutare l'allievo nella sua globalità
- non è possibile valutare *la competenza nella sua globalità*
- le valutazioni scolastiche sono sempre incomplete e indirette

Competenza e indicatori di competenza:

traguardi, obiettivi di apprendimento, obiettivi operativi



PROPOSTE
DIDATTICHE!!!!

Indicatore di competenza = prestazione dell' allievo (osservabile)

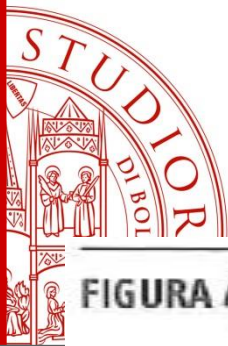
COMPETENZA x

Indicatore di competenza x1

Indicatore di competenza x2

Indicatore di competenza x4

Indicatore di competenza x3

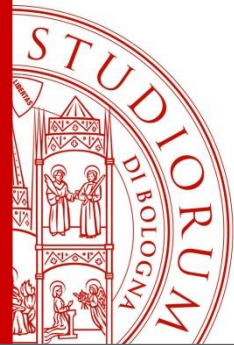


Competenza

Castoldi, 2009

FIGURA 4 L'iceberg della competenza





Competenze Qualche definizione

“La capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo” (Pellerey, 2004)

Conoscenze, Abilità e Competenze (indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale) Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (EQF)”

Operazionalizzare gli obiettivi di apprendimento

Domenici (2003)

In generale, è opportuno che gli *obiettivi operativi*:

- specifichino ciò che lo studente deve saper fare per dimostrare il possesso dell'abilità richiesta
- vengano definiti cominciando con un verbo che esprima il comportamento desiderato
- facciano riferimento a un solo tipo di risultato

«L'esplicitazione e la chiarezza di un obiettivo è il punto di partenza, e a tale scopo l'uso di alcuni verbi (azioni) specifici invece di altri troppo generici sarà di aiuto. Usare espressioni per definire il "che cosa deve fare" lo studente dà la possibilità di individuare e delimitare anche le modalità attraverso le quali procedere nella verifica del raggiungimento di quell'obiettivo»

Benvenuto, 2003 (p. 86)

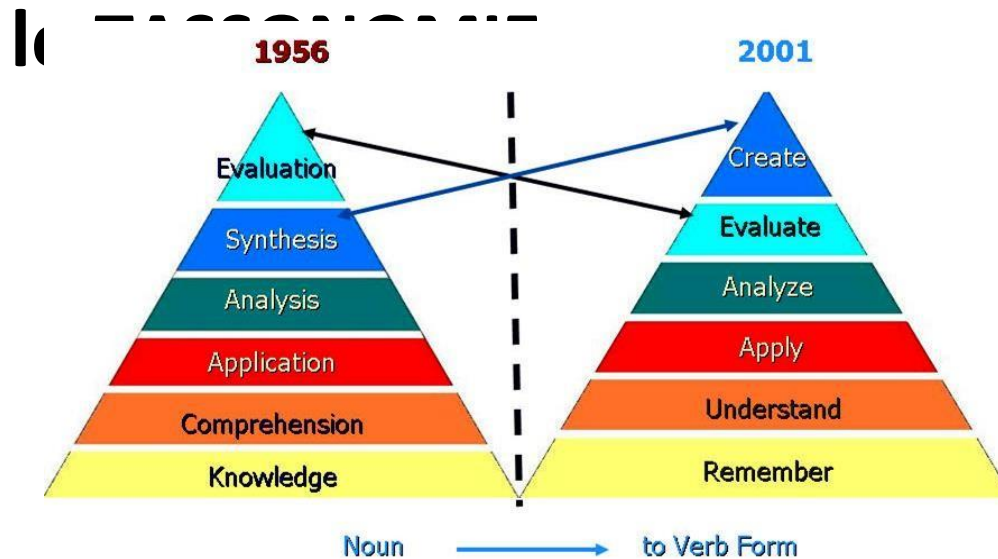
Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Una guida per formulare gli obiettivi: LE TASSONOMIE

Le tassonomie sono strumenti che possono aiutare a definire e operationalizzare gli obiettivi di apprendimento
Esse distinguono diversi livelli di obiettivi educativi ordinati gerarchicamente dal più semplice al più complesso



La tassonomia di Bloom (1956) e la versione rivista da Anderson & Krathwohl (2001)

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

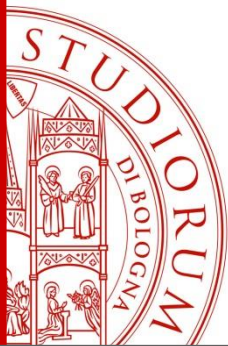


Da: Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria
“L'alunno partecipa a scambi comunicativi con compagni e docenti (conversazione, discussione, scambi epistolari...) attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, formulati in un registro il più possibile adeguato alla situazione”.

UN ESEMPIO NEL CONTESTO ITALIANO - Obiettivo di apprendimento:

Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.

IN PRIMA	L'alunno sa porre domande ai compagni intervistandoli sugli alimenti consumati nella prima colazione.
IN SECONDA	L'alunno analizza le diverse parti del racconto personale sul vissuto di un compagno e sa interagire con domande appropriate.
IN TERZA	L'alunno prepara una griglia di intervista per un compagno per conoscere la sua storia personale (dove è nato, dove abita, quale lavoro fanno i genitori, ...) e realizza l'intervista.
IN QUARTA	L'alunno riassume ciò che ha ascoltato da un compagno che ha esposto un messaggio piuttosto articolato.
IN QUINTA	L'alunno è in grado, anche prendendo appunti, di cogliere l'argomento principale di un discorso affrontato in classe, e lo sa esporre oralmente in occasione della visita di un esperto (ad es. testimone privilegiato).



MISURARE

L'elaborazione del giudizio periodico e finale riflette la complessità del processo di apprendimento ed è volta **a raccogliere sistematicamente gli elementi necessari** per rilevare il livello di acquisizione di uno specifico obiettivo da parte di un alunno. Ciò richiede l'utilizzo di una **pluralità di strumenti, differenziati in relazione agli obiettivi e alle situazioni di apprendimento**, che consentono di acquisire, per ciascun obiettivo disciplinare, una varietà di informazioni funzionali alla formulazione del giudizio in modo articolato e contestualizzato.



Il **COME** valutare

(“misurare bene per valutare meglio”)

Distinzione chiara tra misurazione e valutazione:

– **MISURAZIONE**

Accertamento, ***verifica***, in termini quantitativi, del raggiungimento di obiettivi didattici

– **VALUTAZIONE**

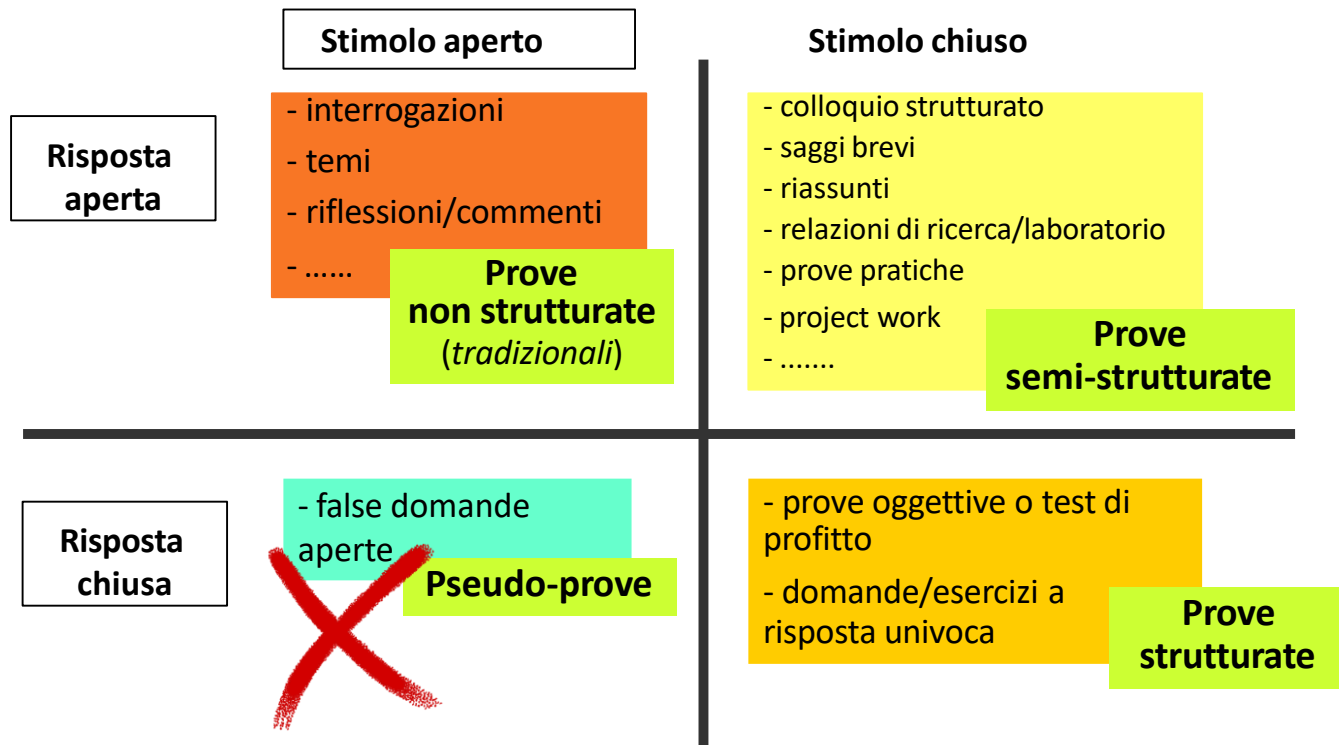
Giudizio sui risultati della misurazione, attribuito in funzione di un criterio ed espresso secondo un determinato linguaggio



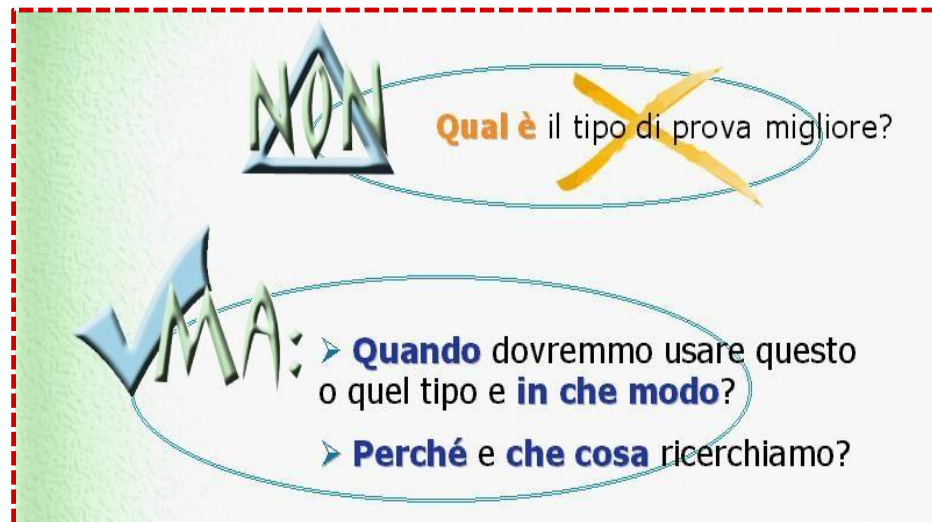
MISURAZIONE

- **Validità** delle prove rispetto agli indicatori individuati
- Uso di una molteplicità di prove
- Definizione condivisa delle modalità di attribuzione dei punteggi
- **Affidabilità/attendibilità** nell'uso delle procedure

Classificazione degli strumenti di valutazione degli apprendimenti



Come scegliere?



Non esistono strumenti migliori o peggiori *in assoluto*, ma solo strumenti più o meno adatti agli *scopi* per cui si valuta (*perché?*) e all'*oggetto* della valutazione (*cosa?*)

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Come scegliere?

“Regola aurea” in campo docimologico:

per ogni funzione e obiettivo specifico della valutazione va impiegato uno strumento di verifica congruente con quella funzione e con quell’obiettivo

Benvenuto, 2003 (p. 62)



*Quale prestazione si vuole sollecitare?
Che tipo di prova è più idoneo a sollecitare la prestazione ritenuta
indicativa del raggiungimento di determinati obiettivi?*

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



Prove aperte (o tradizionali)

Colloquio orale (quali accorgimenti)

Prove scritte tradizionali (es.: UN RACCONTO)

- definire indicatori per la correzione: *(per esempio con punteggi da 1 a 4)*

* **valutazione globale** (reazione globale del valutatore)

* **valutazione analitica**

- si comprende chi è il protagonista?
- si comprendono i personaggi secondari?
- esposizione chiara dei fatti accaduti?
- rispetto della sequenza cronologica
- sintassi
- lessico
- ortografia
- impaginazione

Indagine IEA-IPS

Griglia per la correzione delle prove scritte

A ogni elaborato vengono attribuiti punteggi distinti per ciascun aspetto considerato

I punteggi sono assegnati usando una scala a 5 livelli



INDICATORI	PUNTEGGIO
	Da 1 (<i>inadeguato</i>) a 5 (<i>eccellente</i>)
Qualità del contenuto	☐
Organizzazione del contenuto	☐
Stile e registro	☐
Grammatica	☐
Lessico	☐
Ortografia	☐
Calligrafia	☐
Impaginazione	☐

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Es. Griglia di valutazione del colloquio

Adattamento da Benvenuto, 2003

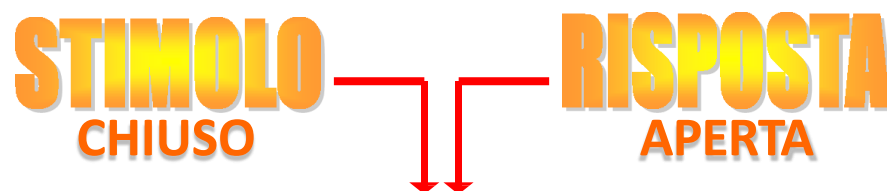
INDICATORI	CRITERI	PUNTEGGIO
Padronanza linguistica	Correttezza grammaticale Correttezza e ampiezza del lessico Appropriatezza sociolinguistica	Fino a 3
Presentazione e organizzazione dei contenuti	Completezza dei contenuti Ordine logico nella presentazione Collegamenti disciplinari e interdisciplinari	Fino a 4
Approfondimento e valutazione critica	Originalità Argomentazione	Fino a 3

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

LE PROVE SEMISTRUTTURATE



Le prove semistrutturate richiedono allo studente una **elaborazione autonoma** della risposta, rispettando però alcuni **vincoli** che permettono il confronto con **criteri di correzione predeterminati**

Lo **stimolo** propone una **sollecitazione specifica** tale da:

- “costringere” chi svolge la prova a manifestare il suo livello di possesso delle conoscenze, abilità, competenze sottoposte a controllo
- consentire a chi corregge/valuta la prova di interpretare i risultati e di attribuire i punteggi in forma tendenzialmente univoca

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Es. Dal *tema* al *saggio breve*

Adattamento da Vertecchi, 2003

TEMA

*L'inquinamento delle acque
interne*

PROVA a SAGGI BREVI

- *In che modo la trasformazione delle condizioni di vita ha modificato l'uso delle acque per impieghi domestici?* (max 15 righe)
- *Che effetti ha avuto la moltiplicazione dei pozzi artesiani sulle falde freatiche?* (max 15 righe)
- *Che differenza c'è tra rifiuti degradabili e rifiuti stabili?* (max 15 righe)
-



Quali vantaggi?

- Consente di ottenere prove più omogenee tra gli studenti: tutti devono affrontare le medesime questioni
- L'abilità dello studente viene sollecitata a esprimersi in modo più specifico, in relazione ad aspetti linguistici e di argomentazione collegati a particolari elementi di un problema
- È più agevole predisporre una griglia in cui siano riportati gli elementi che ci si attende di veder sviluppati per ciascuna questione → possibilità di seguire criteri uniformi e trasparenti di correzione/valutazione

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Rispetto alle PROVE TRADIZIONALI ...

... questa tipologia di prove consente di impiegare **criteri valutativi espliciti ed esterni**
in luogo di **criteri impliciti e interni**

Si cerca dunque di superare, mediante la **preventiva specificazione delle caratteristiche che la risposta dello studente deve possedere per essere considerata adeguata**, la seria difficoltà di rilevare mediante l'uso di prove tradizionali dati valutativi validi (gli stimoli proposti sono infatti generici e scarsamente rappresentativi) e attendibili (ciascun correttore impiega criteri soggettivi e impliciti di interpretazione delle risposte)

*“In questo modo è possibile attribuire punteggi che non siano solo espressione
di un **apprezzamento intuitivo d'insieme**” (Vertecchi, 2003)*

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

La definizione dei criteri di correzione/valutazione



Definire i criteri di correzione/valutazione della prova significa determinare, per ciascuno degli indicatori considerati:

- ❖ gli standard di prestazione: quali caratteristiche/elementi dovranno possedere le prestazioni degli studenti per essere considerate adeguate, ovvero i “modelli” di performance con cui si andranno a confrontare le prestazioni degli studenti
- ❖ la scala di misura da utilizzare per l’attribuzione dei punteggi
- ❖ i punteggi da assegnare per ciascun livello della scala

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Es: Gli standard di prestazione nell'indagine IEA-IPS sulla *competenza di scrittura*

(Benvenuto 2003, p. 117)

Esempio di criterio adottato per la valutazione di una singola dimensione o indicatore (*Organizzazione del contenuto*) in relazione a una specifica prova (*Riassunto*):

Sono state individuate le idee principali e omessi i dettagli e le informazioni non necessarie. Le idee principali sono presentate in forma concisa. Le idee principali sono ben collegate e vi è continuità tra un paragrafo e l'altro.

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Es. Griglia per la correzione di un *saggio breve*



INDICATORI	CRITERI di VALUTAZIONE	PUNTEGGI		
		Del tutto – Punt. 2	In parte – Punt. 1	Per niente – Punt. 0
Quantità e qualità del contenuto	Pertinenza			
	Rilevanza			
	Completezza			
	Originalità			
	Criticità			
Organizzazione del contenuto	Ordine e nessi tra i periodi			
	Ordine e nessi dentro i periodi			
Correttezza e proprietà linguistica	Sintassi			
	Grammatica			
	Ortografia			
	Punteggiatura			
	Lessico			
	Registro			

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



PROVE OGGETTIVE DI PROFITTO (Test)

- Vero-falso
- Corrispondenze
- Completamenti (Cloze test)
- Scelta multipla

Vantaggi test di profitto

- Misurazione rigorosa
- Simultaneità della verifica e ampie porzioni di contenuti
- Registrazione delle risposte
- Facilità e rapidità d'uso
- Collaborazione tra diverse figure professionali (lavoro di équipe)
- **Controllo e recupero individualizzato**
- Stimolo a uno studio continuo

Svantaggi test di profitto

- Rilevazione di prodotto e non di processo
- Limitata possibilità di espressione del soggetto
- Possibilità di risposte casuali
- Tempo per la costruzione delle prove

(interessanti se integrati con domande semi-strutturate)

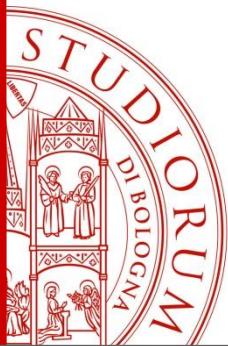
L'uso dell'osservazione sistematica per rilevare dati (per misurare)

- Occasionale
- **Sistematica** (*intenzionalmente progettata rispetto ad un obiettivo di osservazione, supportata da strumenti validi e affidabili e pianificata in tutte le sue fasi*)



Fasi dell'osservazione

1. Delimitare il campo e scegliere i soggetti
2. Stabilire strumenti e procedure
3. Definire tempi e setting
4. Definire tipo di analisi da effettuare sui dati raccolti



Strumenti di osservazione veri e propri

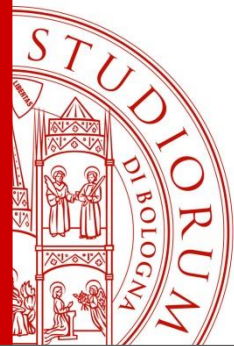
Sistemi narrativi:

- "Carta e matita", dal vivo (protocolli estesi)
- Brevi episodi
- Diari

[fotografie e video]

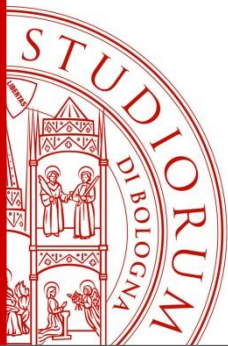
SISTEMI CHIUSI:

- Check list (e sistemi di segni)
- Sistemi di categorie / di codifica
- Rating scales (~~scale di valutazione~~)

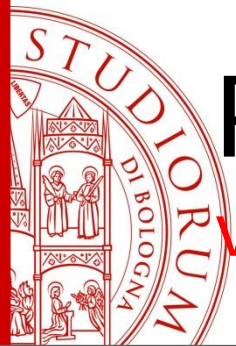


Es. Check-list per l'osservazione e la valutazione della *capacità di lavorare in gruppo*

	SÍ	NO
1. Aiuta gli altri se gli viene richiesto	☐	☐
2. Aiuta gli altri se li vede in difficoltà	☐	☐
3. Esprime le proprie idee	☐	☐
4. Invita gli altri ad esprimersi	☐	☐
5. Ascolta le idee degli altri	☐	☐
6. Propone iniziative	☐	☐
7. Rispetta le regole del gruppo	☐	☐
.....	☐	☐



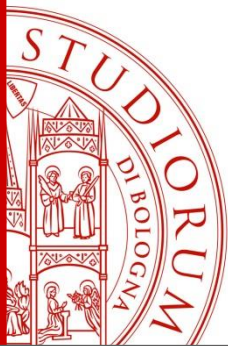
VALUTARE



PER VALUTARE (in una logica di valutazione e certificazione di competenze)

E' necessario definire:

1. **Il linguaggio** (no voti o giudizi sintetici)
2. **I criteri** (no soglia di sufficienza, ma sviluppo progressivo di competenza)



IL LINGUAGGIO

- avanzato;
- intermedio;
- base;
- in via di prima acquisizione



I CRITERI

LA SCELTA DI **DESCRIVERE** (*la logica del formative assessment*)

I livelli si definiscono in base ad almeno quattro dimensioni, così delineate:

- a) l'autonomia
- b) la tipologia della situazione (nota o non nota)
- c) le risorse mobilitate per portare a termine il compito
- d) la continuità nella manifestazione dell'apprendimento

DALLE NUOVE LINEE GUIDA

Nell'esercizio della propria autonomia, ogni istituzione scolastica può individuare ulteriori dimensioni con le quali integrare questa progressione, tenendo conto che è comunque richiesta un'esplicitazione chiara dei criteri con cui si descrivono i diversi livelli, in base a tutte le dimensioni definite, per far sì che i contenuti dei documenti valutativi non si prestino a interpretazioni contrastanti.

La definizione dei livelli è quindi riportata nel PTOF e nel Documento di valutazione di ogni istituzione scolastica

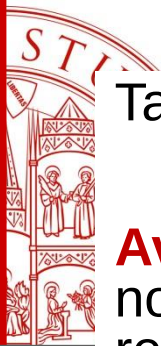


Tabella 1 – I livelli di apprendimento.

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.

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.

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.

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.

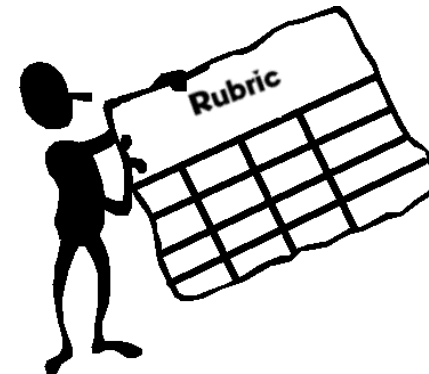
Cos'è e come si presenta una RUBRICA

Una **rubrica** è uno strumento utilizzabile per valutare la qualità delle prestazioni dello studente in relazione a determinati ambiti di competenza

Può essere definita come una **descrizione dei livelli di padronanza di una competenza** o come una **progressione di profili di competenza** utile a fornire **punti di riferimento espliciti, trasparenti e condivisi per la valutazione**

Si presenta come una tabella a doppia entrata dove i criteri per valutare una competenza vengono declinati in livelli di qualità, definendo in modo chiaro e sintetico gli standard con cui confrontare le prestazioni osservate

Consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di indicatori e di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala



Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Come si costruisce una RUBRICA

- ❖ Individuare le *performances* che definiscono una competenza attraverso la scelta di un insieme di indicatori → *quali sono le dimensioni o tratti fondamentali da considerare nell'analisi e valutazione della competenza?*
- ❖ Definire gli standard con cui confrontare le singole prestazioni, ovvero i criteri di valutazione → *in relazione a ciascun indicatore considerato, come può essere descritta una prestazione adeguata?*
- ❖ Elaborare per ciascun criterio un insieme di descrittori capaci di discriminare tra diversi livelli di prestazione
- ❖ Stabilire i punteggi corrispondenti a ciascun livello di prestazione

Le componenti chiave di una rubrica

INDICATORI	Aspetti o dimensioni della competenza presi in considerazione
CRITERI	Condizioni che la prestazione deve soddisfare, in relazione a ciascuna dimensione, per essere considerata adeguata
LIVELLI	Scala ordinale di livelli di prestazione
DESCRITTORI	Descrizioni della prestazione per ciascun livello della scala
PUNTEGGI	Punteggi da assegnare a ciascun livello della scala
ANCORE	Esempi concreti di prestazione che illustrano ciascuno dei punteggi previsti

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Per un uso delle rubriche a sostegno dei processi di apprendimento

Se utilizzate in chiave autovalutativa, le rubriche possono costituire utili strumenti di supporto all'autoriflessione e al miglioramento, fornendo criteri espliciti e chiari per individuare punti forti e deboli delle proprie prestazioni in relazione a diversi ambiti di competenza

Tale strumento può inoltre essere utilizzato per valutare/autovalutare le competenze connesse a un'efficace gestione e autoregolazione dei processi di apprendimento, favorendone lo sviluppo e il consolidamento



Es. Rubrica per l'osservazione e la valutazione della *capacità di lavorare in gruppo*



Livelli di competenza

dimensioni	Livello di competenza		
	Pienamente raggiunto	Raggiunto	Parzialmente raggiunto
Capacità di comprendere il bisogno degli altri	Spontaneamente offre il proprio aiuto	Se sollecitato, offre volentieri il proprio aiuto	Aiuta il compagno solo se sollecitato dall'insegnante
Capacità di accettare serenamente tutti i compagni in diverse situazioni	Accetta tutti i compagni spontaneamente	Se sollecitato, accetta tutti i compagni	Se sollecitato accetta tutti i compagni, ma malvolentieri
Capacità di interagire nel gruppo	Partecipa apportando il proprio contributo	Partecipa se interessato, con un ruolo gregario	Assume un atteggiamento passivo, è un elemento di disturbo
Capacità di ascoltare le idee degli altri evitando di imporre le proprie	Sa ascoltare senza interrompere e senza imporsi	Sa ascoltare anche se, a volte, tende ad imporre le sue idee	Non ascolta le idee degli altri se diverse dalle proprie
Capacità di accettare il ruolo prestabilito e le regole	Accetta in modo sereno il proprio ruolo e le regole	Non sempre accetta il proprio ruolo e le regole	È polemico nei confronti delle regole e del ruolo

Alessandra Rosa



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

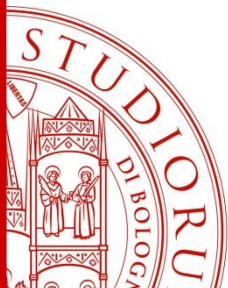
Es. Rubrica relativa alla *competenza metacognitiva* (Essere consapevoli della propria attività cognitiva)

INDICATORI	ECCELLENTE	BUONO	SUFFICIENTE	SCARSO
CAPACITA' DI DESCRIVERE I PROPRI PROCESSI MENTALI	Descrive i processi mentali utilizzati per svolgere una prestazione, riferendoli all'obiettivo da conseguire.	Descrive i processi mentali utilizzati per svolgere una prestazione, riferendoli all'obiettivo da conseguire.	Descrive i processi mentali utilizzati mescolando processi essenziali e importanti con altri secondari e marginali. Non è consapevole della sequenza dei processi.	Descrive in maniera molto confusa come ha affrontato una prestazione.
CONSAPEVOLEZZA DELLE PROPRIE SCELTE	Dice perché li ha scelti tra varie alternative.	Dice perché li ha scelti senza considerare le condizioni e i limiti imposti dalla situazione. Non considera alternative che potrebbero essere più efficaci.	Nell'esecuzione e nel controllo dei processi trascurava qualche aspetto molto significativo.	Non sa indicare il motivo delle cose che ha fatto.
ATTRIBUZIONE DEL SUCCESSO/INSUCCESSO	Sa riconoscere i motivi interni ed esterni che hanno condizionato il risultato.	Riconosce generalmente i motivi interni ed esterni che hanno condizionato il risultato.	Tende ad attribuire il risultato a motivi prevalentemente esterni.	Attribuisce il risultato conseguito al caso o dicendo "Tutti fanno così". L'insuccesso è attribuito alla mancanza di tempo o alla difficoltà della prestazione.
CAPACITA' DI CORREGGERSI AUTONOMAMENTE	Se non consegue l'obiettivo ritorna a riflettere su ciò che ha fatto per correggersi.	Se non consegue l'obiettivo, ritorna a riflettere su quanto ha fatto ma non focalizza come correggerlo.	Se non raggiunge l'obiettivo si ferma a riflettere per correggersi, ma solo se gli viene richiesto.	Continua a ripetere gli stessi errori senza riflettere del motivo per cui li compie.

DESCRITTORI

Adattamento da Castoldi, 2006





Due manuali di riferimento

- Vertecchi B. (2002), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, Angeli.
- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci.