

Corso di Formazione

Istituto Comprensivo Prato Nord (PO)

***La valutazione degli apprendimenti
in ambito scolastico:
criteri e strumenti***

11 marzo 2015

Davide Capperucci

Indice

- - Criteri per la valutazione degli apprendimenti
- - Strumenti per la valutazione degli apprendimenti (tipologie di prove)
- - Valutazione delle competenze a scuola (rubriche, traguardi, descrittori)

... la sfida della scuola di oggi

*“Si tratta di accertare
non ciò che lo studente sa,
ma ciò che sa fare
con ciò che sa”.*

Grant P. Wiggins (1993)

Che cos'è la valutazione?

La *valutazione* è l'atto dell'attribuzione di valore a qualcosa o (e) qualcuno.

Per rendere la valutazione valida ed attendibile occorre che le modalità e lo strumento di “misura” impiegati, cioè le operazioni compiute e il metro usato per attribuire quel dato valore a quel preciso evento, siano resi espliciti

(G. Domenici, 1993)

Verifica

- Per formulare un giudizio di valutazione è necessario predisporre strumenti di verifica o prove
- Le prove di verifica hanno un valore strumentale rispetto alla valutazione, nella misura in cui concorrono, attraverso delle “evidenze” rilevate, a fornire elementi di giudizio
- Le informazioni che emergono dalle prove di verifica vanno lette alla luce dei *criteri* e dei *parametri* di valutazione, meglio se definiti collegialmente

Criteri e parametri

- **Criteri:** indicatori di riferimento, aspetti considerati indispensabili nell'esecuzione di un compito o di una prestazione che consentono di valutarla in modo *intersoggettivo*, riducendo al massimo i condizionamenti del singolo osservatore/valutatore
- **Parametri:** valori di riferimento quantitativi e qualitativi riferiti a criteri precedentemente determinati, che misurano la qualità di esecuzione di un compito o di una prestazione

Quando una prova è “buona”?

- Quando è:
- - **Valida**
- - **Attendibile**

Validità delle prove di verifica

- Capacità di una prova di misurare proprio quegli aspetti che si vogliono misurare e non altri
- Una prova di verifica è *valida* quando i risultati da essa rilevati sono adeguati agli scopi che si vogliono perseguire, i quali devono essere chiaramente esplicitati nella progettazione

Attendibilità delle prove di verifica

- Capacità di una prova di rilevare informazioni significative sui livelli di apprendimento degli alunni a prescindere da chi è il somministratore o il correttore della prova
- Il giudizio valutativo rimane costante a prescindere dal variare dei correttori

Approcci alla valutazione nel contesto scolastico

Approccio docimologico

Approccio pedagogico

Approccio organizzativo

L'approccio docimologico alla valutazione

- L'approccio docimologico alla valutazione si riferisce alla *valutazione dell'apprendimento degli alunni*.
- Esso rimanda alla valutazione delle *conoscenze* e delle *competenze* raggiunte durante le fasi intermedie o al termine di un percorso di istruzione-formazione.

[**Docimologia:** *dokimázo* [esaminare] + *logos* [discorso] = “scienza delle prove di esame”].

I momenti della valutazione

La valutazione iniziale

- *funzione diagnostica*

La valutazione *in itinere* o intermedia

- *funzione formativa*

La valutazione finale

- *funzione sommativa*

La valutazione iniziale

- a) la *valutazione iniziale-collettiva* (o *valutazione in ingresso o diagnostica*) ha lo scopo di effettuare una ricognizione delle conoscenze disciplinari e delle competenze (cognitive, affettive, sociali) che l'alunno possiede all'inizio di un *iter* di formazione;
- b) la *valutazione dei prerequisiti*, più specifica della precedente, rimanda al possesso di capacità strumentali, abilità, conoscenze ritenute necessarie per un inserimento positivo dell'alunno in un percorso di formazione.

La valutazione in itinere

La valutazione in itinere prende in esame sia lo stato di avanzamento dell'intervento educativo, verificando la corrispondenza fra i risultati di percorso raggiunti e gli obiettivi intermedi individuati, sia i livelli di apprendimento dei soggetti rispetto alle conoscenze e alle competenze acquisite.

La *valutazione formativa* (o *intermedia*) punta non tanto al raggiungimento di un giudizio valutativo (qualitativo o quantitativo), quanto a individuare i “punti di forza e di debolezza” dell’apprendimento

Dovrebbe servire da *feed-back* non solo per l’alunno ma anche per i docenti che gestiscono e progettano l’offerta formativa.

Essa, pertanto, aiuta a individuare soluzioni concrete per un’adeguata regolazione del percorso formativo (interventi di recupero/potenziamento).

La valutazione finale

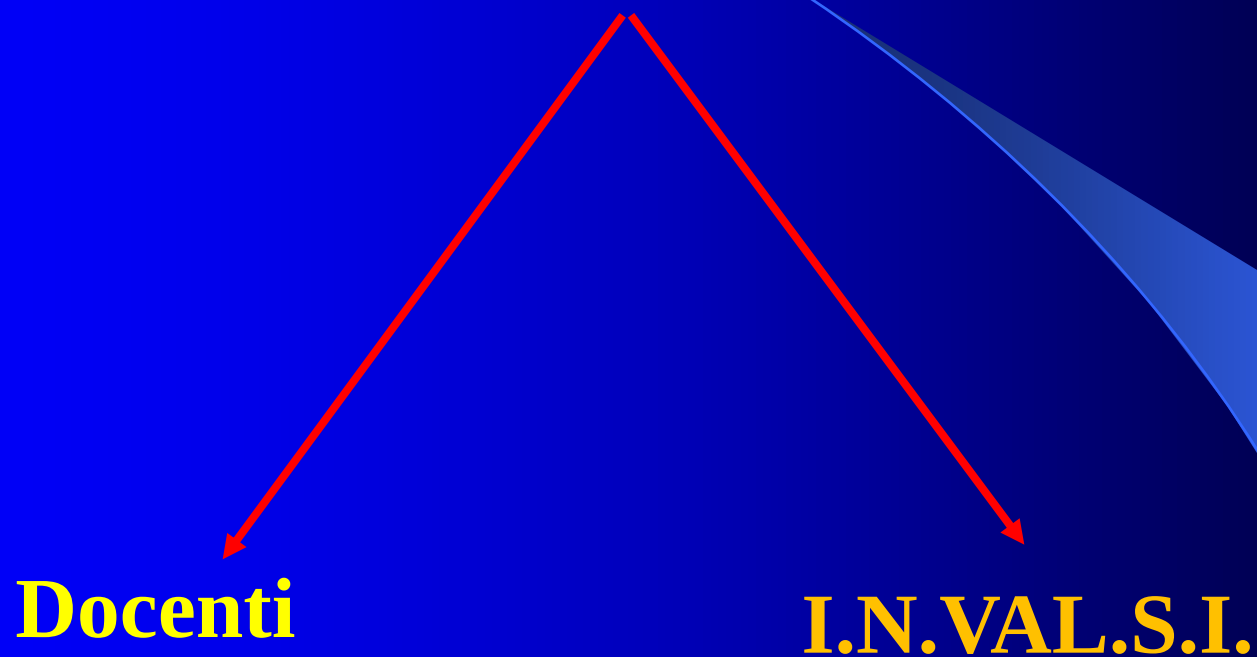
- La *valutazione finale* è successiva all'intero ciclo di attività formative realizzate e può essere individuale o collettiva (alunno/intera classe)
- Punta ad accertare in chiave sommativa la corrispondenza dei *risultati* di apprendimento raggiunti dagli alunni con i *traguardi finali* prefissati (efficacia formativa).
- Essa prevede periodi specifici (intermedi e finali) che il Collegio deve deliberare, deve essere comunicata alle famiglie e essere espressa in decimi come previsto dalla recente normativa nazionale (Legge 30/10/08, n. 169).

Dalla legge 28 marzo 2003, n. 53 Art. 3 Comma 1
(Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema
educativo di istruzione e di formazione)

- a) La valutazione periodica e annuale degli **apprendimenti** e del **comportamento** degli studenti e la certificazione delle **competenze** da essi acquisite, sono affidate ai docenti...
(valutazione interna)

- a) ... l'I.N.VAL.S.I. effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle **conoscenze** e **abilità** degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa ... *(valutazione esterna)*

Responsabili della valutazione



LA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO DELL'ALUNNO

Valutazione interna: a cura della scuola

Il Collegio dei docenti indica i criteri di valutazione nel POF (art. 3 *DPR n. 275/1999*)

Il Consiglio di classe fa propri tali criteri e procede alla valutazione dell'apprendimento (**valutazione formativa**), del rendimento (**valutazione sommativa**) e del comportamento (**valutazione della condotta**) (*DLgs n. 297/1994 – T.U. sull'istruzione*)
DPR n. 122/2009)

- **Valutazione esterna:** Servizio nazionale di valutazione (INVALSI) attraverso prove oggettive standardizzate di italiano e matematica

DPR 22 giugno 2009, n. 122 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.

Art. 1

2. La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva, secondo quanto previsto dall'articolo 2, comma 4, terzo periodo, del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni.

3. La valutazione ha per oggetto il *processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni*. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo, anche in coerenza con l'obiettivo dell'apprendimento permanente di cui alla «Strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione», adottata dal Consiglio europeo con raccomandazione del 23 e 24 marzo 2000.

5. Il collegio dei docenti definisce modalità e criteri per assicurare omogeneità, equità e trasparenza della valutazione, nel rispetto del principio della libertà di insegnamento. Detti criteri e modalità fanno parte integrante del piano dell'offerta formativa.

- La valutazione degli apprendimenti (conoscenze e competenze) dovrebbe configurarsi come un processo

- *sistematico* (con procedure ben definite)
- *intersoggettivo* (condiviso tra più soggetti)

rispetto al quale il punto di vista dell'insegnante e i suoi principi/valori di riferimento non dovrebbero condizionare in alcun modo il giudizio finale.

Talvolta è la scelta delle stesse prove di verifica che può contribuire a ridurre il carattere **sistematico** e **intersoggettivo** della valutazione

Crisi dei tradizionali strumenti di verifica

- Prove verbali orali (interrogazioni non strutturate)
- Testi scritti

Presentano difficoltà rispetto alla definizione condivisa (*a priori*) di criteri e parametri comuni rispetto ai quali valutare le prestazioni degli alunni. Detti criteri e parametri vengono precisati spesso implicitamente solo *a posteriori*

Limiti delle prove orali

- Spesso non riescono a verificare l'intero “spettro” delle conoscenze possedute dall'alunno, ma solo una parte di esse
- Sono spesso falsificate da interferenze di natura emotivo-affettiva
- Non avendo alla base un criterio sistematico nella formulazione delle domande non sono del tutto attendibili
- La positività della risposta non sempre esprime un'effettiva acquisizione di conoscenze e competenze

Limiti delle prove scritte

- La genericità della consegna/traccia impedisce la manifestazione di conoscenze univoche
- Le questioni poste dalle tracce vengono solitamente interpretate in modo soggettivo e non corrispondono alle aspettative dell'insegnante
- L'eventuale omissione di alcune questioni non sta ad indicare automaticamente il non possesso di determinate conoscenze

Codifica delle risposte aperte

- E' possibile “chiudere” le risposte aperte articolate attraverso opportune procedure condivise di *codifica*
- La *codifica* prevede un accordo tra i correttori, preventivo alla fase di correzione, sulla correttezza completa o anche solo parziale della risposta alla domanda

Elementi costitutivi delle prove di verifica

- Stimolo
- Risposta

Classificazione delle prove di verifica rispetto allo stimolo e alla risposta

- Prove a stimolo aperto e risposta aperta
- Prove a stimolo aperto e risposta chiusa
- Prove a stimolo chiuso e risposta aperta
- Prove a stimolo chiuso e risposta chiusa

Prove a stimolo aperto e risposta aperta

- Esempi: - interrogazioni/colloqui non strutturati
- temi scritti

Lo **stimolo** consiste nell'indicare una certa area di problemi o tematiche entro cui orientarsi

La **risposta** richiede l'utilizzo della capacità di argomentare in modo personale, di raccogliere e organizzare le conoscenze/informazioni possedute

L'**apertura dello stimolo e della risposta** impediscono *a posteriori* di leggere le prestazioni fornite in maniera univoca ancor più se non si sono individuati in precedenza alcuni criteri-guida comuni

Prove a stimolo aperto e risposta chiusa

- Esempio: interrogazione/colloquio libero

Si tratta di una *pseudo-prova* in cui il docente sollecita l'alunno ad esprimere consenso verso ciò che egli afferma. Chi pone le domande, si aspetta una risposta precisa sia rispetto ai contenuti che alla struttura.

Lo *stimolo* è solitamente ampio e generico

La *risposta* deve essere però specifica e riferirsi a quello che l'insegnante ha in mente

Prove a stimolo chiuso e risposta aperta

- Esempio:
 - saggi brevi
 - intervista o colloquio strutturato
 - lavori su “casi”
 - project work e percorsi di ricerca (individuali o di gruppo)
 - riassunti
 - esecuzione di brani musicali

Lo **stimolo** si presenta accuratamente predisposto in funzione del tipo di prestazione che si intende sollecitare

La **risposta** tuttavia può essere fornita in modo adeguato solo se l'allievo, facendo ricorso alle sue abilità e conoscenze, riesce ad organizzare una propria linea di comportamento che lo conduca a fornire la prestazione richiesta

Prove a stimolo chiuso e risposta chiusa

- Esempio: - le prove oggettive o strutturate
 - prove semistrutturate (R aperta, ma vincolata o limitata a poche opzioni già predefinite)
 - esecuzione di calcoli numerici/applicazione di formule
 - problemi matematici con soluzione unica
 - percorsi motori obbligati
 - prove carta-matita
 - attività logico-operative con un'unica soluzione

Lo **stimolo** è ben individuato e contiene un modello completamente definito di risposta

La **risposta** è unica e non prevede altre alternative giuste

Quali tipologie di apprendimenti si possono accertare tramite le prove oggettive?

- Conoscenze disciplinari
- Competenze legate ad alcuni traguardi di sviluppo che possono anche prevedere il ricorso a *compiti autentici* da osservare in situazione

Tipologie di prove oggettive

- Vero/Falso
- Completamenti
- Corrispondenze
- A scelta multipla

Vero/Falso

- **Esempio:** *“La somma degli angoli interni di un triangolo è sempre uguale a 180° ”* V F

Funzione: rilevare conoscenze piuttosto semplici che non vanno oltre il mero riconoscimento di un evento, di una regola, di una nozione, ecc.

Limite: la probabilità di rispondere correttamente ma casualmente è molto alta, pari al 50%, per questo non si può essere del tutto certi delle reali conoscenze dell'alunno

Per ridurre la casualità della risposta, si può chiedere di argomentarla avendo definito a priori

Le possibili spiegazioni corrette

Completamenti

- Richiedono di completare un brano, appositamente scelto, dal quale siano stati tolti alcuni termini, che assieme ad altri “di disturbo” vengono riportati in calce alla fine del brano
- Le parole che fungono da “distrattori” devono concordare sia grammaticalmente che sintatticamente con quelle corrette
- **Funzione:** simile a quella V/F pur presentando un maggiore livello di difficoltà
- **Limite:** la parola mancante può essere individuata non perché effettivamente conosciuta, ma indirettamente suggerita dalla costruzione sintattica della frase

Corrispondenze

- Attraverso un'operazione di confronto si chiede di porre in corrispondenza biunivoca ciascuno degli elementi di una serie di dati con quelli riferiti ad una seconda serie
- **Funzione:** non solo rilevare conoscenze, ma verificare competenze di ordine logico. Es. relazioni tra eventi, rapporti di causa-effetto, relazioni tra fonti diverse scritte, iconografiche, grafici, tabelle, ecc.
- **Limiti:** Esecuzione meccanica. Per evitare che il compito sia risolto meccanicamente è consigliabile che la seconda serie preveda un numero maggiore di elementi rispetto alla prima

Scelta multipla

- Data un'affermazione, un problema, una domanda fa seguito una serie di risposte o soluzioni alternative tra le quali va scelta quella o quelle esatte
- **Funzioni:** Queste prove possono valutare non solo nozioni e semplici conoscenze, ma anche capacità più complesse come quella di analisi, sintesi, comprensione, selezione delle informazioni, ecc.
- **Limiti:** casualità della risposta corretta

Valutare le competenze

Che cosa sono le competenze a scuola?

- 1) «L'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, funzionale all'esecuzione di un compito, alla realizzazione di un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un **agire complesso** che coinvolge tutta la persona e **che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze), i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini**. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti».

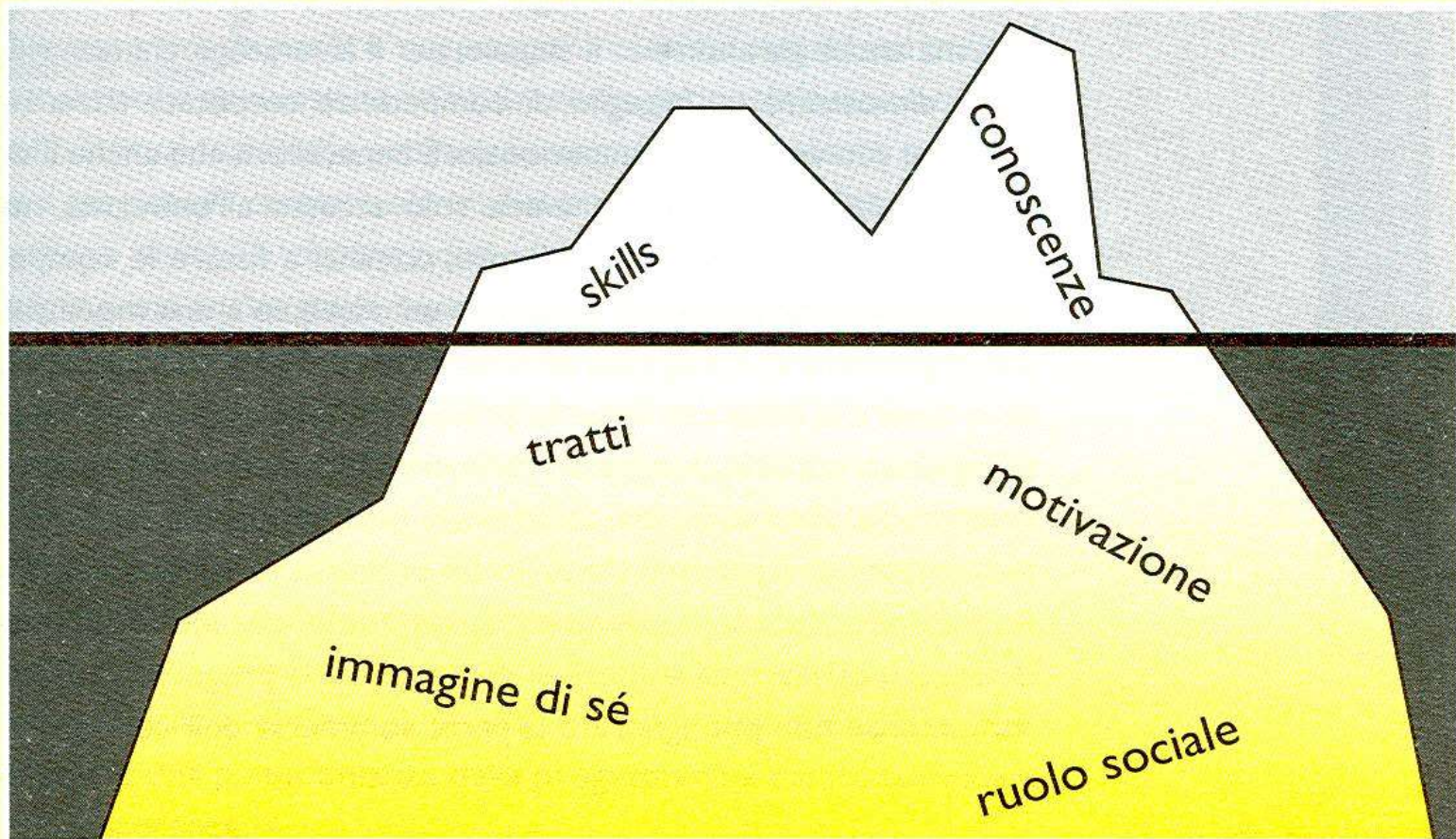
Da Indicazioni Nazionali (2004)

- 2) «La competenza può essere sommariamente definita come la **capacità di usare le proprie conoscenze e le proprie abilità per raggiungere un dato obiettivo** (o per fornire una prestazione rispondente a determinati standard di efficacia) in certi contesti. In altri termini, la competenza consisterebbe nella capacità di padroneggiare una conoscenza (**componente “endogena”**) e di utilizzarla efficacemente (**componente “esogena”**) in una certa gamma di situazioni».

M. Baldacci, *La didattica per moduli*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 33.

L'iceberg delle competenze

Figura 1 RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DELL'ICEBERG DELLE COMPETENZE (da L.M. e S.M. SPENCER)



Competenza

```
graph TD; Competenza[Competenza] --> Discipline[DISCIPLINE]; Competenza --> Trattati[TRATTI PERSONALI]; Discipline --> Conoscenze[Conoscenze]; Discipline --> Abilita[Abilità]; Trattati --> Atteggiamenti[Atteggiamenti]; Conoscenze --> Prestazione[Prestazione/Compito autentico]; Abilita --> Prestazione; Atteggiamenti --> Prestazione; Prestazione --- Contesto[Contesto];
```

The diagram illustrates the components of competence and their application. At the top, 'Competenza' is shown in an orange box. It branches into 'DISCIPLINE' (green text) and 'TRATTI PERSONALI' (green text). 'DISCIPLINE' includes 'Conoscenze' and 'Abilità' (both in pink boxes), while 'TRATTI PERSONALI' includes 'Atteggiamenti' (in a pink box). All three components point to a yellow box labeled 'Prestazione/Compito autentico', which is situated within a large cyan oval representing the 'Contesto' (Context).

DISCIPLINE

TRATTI PERSONALI

Conoscenze

Abilità

Atteggiamenti

Prestazione/Compito autentico

Contesto

Accertare le competenze attraverso le rubriche di valutazione

- La rubrica è uno strumento che individua le **dimensioni** (aspetti importanti) per descrivere, secondo una scala di qualità, una competenza
- Evidenzia ciò che lo studente “sa fare con ciò che sa” e non ciò che gli manca: “lavora sui pieni e non sui vuoti”
- Le rubriche possono essere costruite a partire dai *traguardi di sviluppo delle competenze* contenuti nelle *Indicazioni Nazionali 2012*

La rubrica come strumento di valutazione autentica

Si può parlare di valutazione autentica quando siamo in grado di esaminare direttamente le prestazioni dello studente nell'atto di svolgere significativi compiti intellettuali.

(Wiggins, 1990)

Una valutazione autentica deve esprimere un giudizio non solo su ciò che una persona conosce, ma su ciò che riesce a fare in compiti che richiedono di utilizzare processi elevati quali pensare criticamente, risolvere problemi, lavorare in gruppo, ragionare ed apprendere in modo permanente

(Arter, Bond 1996)

Rubriche, traguardi e descrittori di competenze

Come passare dai *traguardi* ai *descrittori* di competenza:

- *Fase 1*: individuazione del traguardo da conseguire
- *Fase 2*: scomposizione del traguardo in eventuali sotto-competenze o indicatori o componenti
- *Fase 3*: definizione dei descrittori di competenza per ciascun livello individuato
- *Fase 4*: abbinamento di uno o più obiettivi di apprendimento per ciascun descrittore

[Allegato 1]

Competenze e Livelli di padronanza

- Le competenze possono essere articolate per livelli crescenti di padronanza (*livello 1, 2, 3 ...*), il maggiore o minore livello di padronanza raggiunto dall'alunno è dato dal descrittore
- A ciascun livello/descrittore può essere associata una valutazione in decimi secondo le recenti disposizioni ministeriali (cfr. L. 30/10/08, n. 169)

[Allegato 2]

Descrittori di competenza

Criteri di massima per la loro costruzione:

- 1. Individuazione di una situazione di partenza (o condizione)
- 2. Esplicitazione della prestazione/compito/azione (intellettuale o operativo) da eseguire
- 3. Indicazione del modo in cui la prestazione/compito/azione viene eseguita

Esempio:

“Date diverse tipologie di fonti scritte (*1. condizione*), l'alunno riesce a mettere in relazione le informazioni in essi contenute e ad operare inferenze (*2. compito/prestazione*), individuando gli elementi di comunanza e di reciprocità contenuti nei testi a sua disposizione (*3. modalità*).

Esempi di rubriche

Competenza: **SAPERSI ESPRIMERE ORALMENTE**

Elaborazione rubriche valutative (fine scuola primaria)

Indicatori/Dimensioni	PIENO	ADEGUATO	PARZIALE	NON ADEGUATO
1. Esposizione	L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti. Durante l'esposizione osserva i compagni e coglie le loro sollecitazioni (risponde a domande, si interrompe e ripete se vede espressioni di dubbio o prendere appunti...)	L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti.	L'alunno espone i contenuti in modo abbastanza chiaro, non sempre utilizza un linguaggio appropriato; il tono di voce è monotono e non sempre la gestualità sottolinea i passaggi più importanti	L'esposizione non è chiara e l'alunno usa un linguaggio approssimativo. Non sottolinea i passaggi più importanti con il tono di voce e con la gestualità
1. Conoscenza dei contenuti	L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e collegamenti con altri argomenti. Risponde con sicurezza alle domande.	L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e risponde con abbastanza sicurezza alle domande.	L'alunno ripete i contenuti riportati sull'elaborato; ha delle difficoltà a rispondere alle domande.	L'alunno ripete alcuni dei contenuti riportati sul cartellone e ha spesso bisogno di guardare gli appunti. Non riesce a rispondere alle domande poste.
1. Organizzazione nelle modalità di presentazione	L'alunno espone i contenuti secondo una logica predefinita, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti facendo raramente riferimento al cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta abbastanza i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti senza fare riferimento al cartellone; non rispetta i tempi di esposizione
1. Creatività nell'elaborazione dei cartelloni	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione, è originale nella sua realizzazione e c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte.	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione ed è originale nella sua realizzazione .	Il cartellone non contiene tutte le informazioni principali, c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.	Il cartellone contiene solo alcune informazioni, c'è prevalenza di immagini o di parti scritte, non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.

Competenza: **SAPER STUDIARE**

Elaborazione rubriche valutative (fine scuola primaria)

Indicatori/Dimensioni	PIENO	ADEGUATO	PARZIALE
CAPACITA' TECNICA DI LETTURA	- Legge a prima vista in modo corretto, scorrevole ed espressivo.	- Legge a prima vista in modo generalmente corretto, scorrevole ed espressivo.	- Legge a prima vista in modo poco corretto, senza rispettare la punteggiatura e con un tono di voce piuttosto piatto.
CAPACITA' DI COMPrensIONE DEL BRANO LETTO	- Comprende autonomamente ed in maniera immediata il contenuto del brano letto.	- Comprende il contenuto del brano letto.	- Comprende il contenuto del brano letto in modo mediato dall'aiuto dell'insegnante.
CAPACITA' DI INTERIORIZZARE LE INFORMAZIONI STUDIATE	- Interiorizza autonomamente e con sicurezza quanto studiato.	- Interiorizza le informazioni contenute nel brano studiato seguendo le tappe del percorso indicato.	- Interiorizza con qualche difficoltà le informazioni studiate; richiede l'aiuto dell'adulto.
CAPACITA' DI UTILIZZARE QUANTO STUDIATO	- Utilizza quanto studiato con sicurezza in altri contesti in modo logico e pertinente.	- Sa utilizzare quanto studiato in alcuni contesti.	- Utilizza in altri contesti quanto studiato non sempre in modo logico e pertinente.
CAPACITA' DI CONOSCERE E DI CONTROLLARE LE CONOSCENZE E LE STRATEGIE	- Apprende in modo autonomo ed è consapevole delle strategie adottate per acquisire le conoscenze.	- Apprende intenzionalmente, sa scegliere le strategie utili per acquisire le conoscenze.	- Apprende in modo globale e disorganizzato, senza la consapevolezza delle strategie adottate per acquisire le conoscenze..
CAPACITA' DI ORGANIZZARE L'ATTIVITA' DELLO STUDIO	- Organizza in modo autonomo e completo la sua attività di studio.	- Organizza in modo autonomo la sua attività di studio.	- Si organizza per l'attività di studio solo dopo precise indicazioni e sollecitazioni.
CAPACITA' DI MOTIVARE IL LAVORO DA FARE	- Si impegna e si applica nello studio in maniera autonoma.	- Si impegna e si applica nello studio a seconda del proprio interesse.	- Si applica nell'attività dello studio se l'adulto lo motiva e lo segue.

Competenza : SAPER LEGGERE E COMPRENDERE UN TESTO

Elaborazione compiti autentici (primaria/media)

Indic/Dimensione	Parziale	Adeguito	Pieno
COMPRESIONE TESTO	Comprende in modo frammentario la trama. Identifica alcuni personaggi, luoghi.	Conosce la trama, identifica caratteristiche dei personaggi, tempo, luogo, e li mette in relazione.	Conosce la trama, la contestualizza e sa dedurre dalle azioni dei personaggi le loro caratteristiche psicologiche.
VALUTAZIONE/ RIFLESSIONE	Sa esprimere l'indice di gradimento del testo ma non lo sa giustificare.	Sa valutare il testo letto esprimendo le emozioni suscitate e alcune riflessioni.	Valuta il testo letto confrontandolo con esperienze personali, altre letture ecc..
CAPACITÀ DI CONTESTUALIZZAZIONE (RELAZIONE TRA TESTO/AUTORE)	Formula domande di carattere biografico che hanno scarsa rilevanza per la comprensione ed interpretazione del testo.	Formula domande adeguate e pertinenti alla situazione.	Formula domande che dimostrano la capacità di cogliere l'intenzione comunicativa e i tratti della personalità dell'autore.
MODALITÀ DI RACCOLTA E ORGANIZZAZIONE DATI	Solo se aiutato dal docente sa organizzare domande utili alla raccolta dati e li sa tabulare.	Sa organizzare un questionario per raccogliere dati e organizza una tabulazione; li commenta solo verbalmente.	Sa organizzare un questionario per raccogliere dati e organizza una tabulazione razionale; sa anche visualizzarla graficamente e commentarla.
MOTIVAZIONE PARTECIPAZIONE ATTENZIONE	Dimostra di prestare attenzione per un tempo limitato. Fa domande fuori luogo e ripetitive, a volte inadeguate.	Dimostra di prestare attenzione e di essere abbastanza motivato. Solo in alcuni casi trova il coraggio di fare domande all'interlocutore di fronte ad un pubblico ampio (più classi, docenti vari, giornalista, assessore..)	Dimostra attenzione e motivazione. Partecipa in modo attivo all'incontro con l'autore, tanto da intervenire nel momento opportuno e in modo appropriato.