



Esperienze di valutazione didattica nella maturità professionale

Quaderno ISPPF 33

A cura di Gianni Ghisla, Tessa Bassetti,
Manuela Nicoli, Gianfranco Spinedi

Con testi di Grazia Cairolì Del Priore,
Christiane De Micheli, Bruno Destefani,
Manuela Midali, Gabriele Nesi,
Alessandro Re, Antonello Rezzonico



Esperienze di valutazione didattica nella maturità professionale

**A cura di
Gianni Ghisla
Tessa Bassetti
Manuela Nicoli
Gianfranco Spinedi**

**Con testi di
Grazia Cairoli Del Priore
Christiane De Micheli
Bruno Destefani
Manuela Midali
Gabriele Nessi
Alessandro Re
Antonello Rezzonico**

Ghislà, G., Bassetti, T., Nicoli, M., & Spinedi, G. (Ed.).(2006): *Esperienze di valutazione didattica nella maturità professionale (Quaderno ISFPF no 33)*. Zollikofen: Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale.

Edizione

Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale
Casella postale 637
CH – 3052 Zollikofen
Homepage : www.isfpf.ch – www.sibp.ch

Correttori di bozze

Tessa Bassetti
Manuela Nicoli
Gianfranco Spinedi

Grafica

Visualize AG, 3400 Burgdorf

Layout

Ivana Lovric, SIBP Zollikofen

Stampa

Imprimerie St-Canisius SA, 1701 Fribourg

Copyright

© ISFPF 2006

12.2006 550

Sommario

Sommario	3
Prefazione	5
La valutazione nella formazione professionale: appunti introduttivi	6
Gianni Ghisla	
Valutazione: un'ottica integrativa	6
Valutazione: un impegno didattico continuo	7
Valutazione: la sfida delle competenze	9
Valutazione come autovalutazione	11
Valutazione e criteri	12
Bibliografia	13
I Progetti realizzati nella disciplina “Matematica”	
I “Per una valorizzazione delle attività svolte in classe”	14
Gabriele Nessi	
1.1 Introduzione	14
1.2 Il progetto	15
1.2.1 Scopo	15
1.2.2 Obiettivi principali	15
1.2.3 Descrizione del lavoro svolto in classe e degli strumenti valutativi	16
1.3 Considerazioni sul progetto	21
1.3.1 Il lavoro di gruppo	21
1.3.2 Il lavoro individuale su esercizi comuni	21
1.3.3 L'autovalutazione	22
1.4 Commento finale	22
2 “Valutare per differenziare”	23
Alessandro Re	
2.1 Situazione di partenza e obiettivi del progetto	24
2.2 Descrizione del progetto	25
2.3 Considerazioni sul progetto	25
2.4 Commento finale	26
2.5 Allegati	27
2.5.1 Tabelle degli obiettivi specifici “sapere” e “saper fare” compilate dagli studenti	27
2.5.2 Tabella degli obiettivi generali compilata dal docente	28
II Progetti realizzati nella disciplina “Storia e istituzioni politiche”	
I “L'esercizio di sintesi: un efficace oggetto di valutazione formativa”	29
Christiane De Micheli	
1.1 Introduzione e obiettivi del progetto	29
1.2 Descrizione dell'attività e criteri di valutazione	30
1.2.1 Fasi dell'attività e griglie di autovalutazione	30
1.3 Considerazioni sul progetto	32
1.3.1 L'operazione di sintesi	33
1.3.2 Sviluppi futuri	33

2	“Come preparare in un’ottica formativa la prova scritta”	34
	Grazia Cairoli Del Priore	
2.1	Introduzione	34
2.2	Obiettivi del progetto	34
2.3	Innovazioni rispetto al percorso didattico abituale	35
2.3.1	Esempi di esercizi preparatori alla verifica di fine unità didattica	36
2.3.2	Prova scritta sul fascismo	39
2.4	Considerazioni sull’esperienza	41
2.5	Riflessioni su concetti pedagogico-didattici relativi alla valutazione e sviluppi futuri del progetto	41
III	Progetti realizzati nella disciplina	
	“Economia politica e aziendale”	43
I	“La prova scritta oltre la valutazione sommativa”	43
	Antonello Rezzonico	
1.1	Introduzione	43
1.2	Il progetto	44
1.2.1	Attività realizzata	44
1.2.2	Strumenti di valutazione	44
1.2.3	Risultati della prova scritta	46
1.2.4	Discussione con la classe	47
1.2.5	Esercizio finale di riflessione	48
1.3	Considerazioni sul progetto	49
2	“La ricerca in aula come strategia per rendere gli studenti protagonisti dell’atto valutativo”	49
	Manuela Midali	
2.1	Introduzione	50
2.2	Descrizione e analisi del problema e degli obiettivi del progetto	50
2.2.1	Un passaggio problematico: dalla valutazione sommativa alla valutazione formativa	51
2.2.2	Quali saperi valutare?	51
2.2.3	Preparazione e svolgimento del lavoro di gruppo	52
2.3	Contesto operativo del progetto	52
2.4	Materiale utilizzato e svolgimento del lavoro in classe	53
2.5	Analisi critica dell’attività realizzata e possibili correttivi	55
2.6	Conclusioni	56
2.7	Allegati	57
IV	Progetti realizzati nella disciplina “Inglese”	
I	“Dagli obiettivi generali del programma scolastico agli obiettivi specifici della lezione: cosa valutare e come autovalutarsi?”	62
	Bruno Destefani	
1.1	Definizione del problema e ipotesi di lavoro	62
1.2	Misure d’intervento	63
1.2.1	Prima misura d’intervento: le schede riassuntive	63
1.2.2	Verifica delle competenze	65
1.2.3	Seconda misura d’intervento: l’autovalutazione	69
1.3	Conclusione	71

Prefazione

Affrontare la questione della valutazione nella scuola significa toccare un nervo molto sensibile dell'ambito formativo, sia per le implicazioni istituzionali che essa comporta sia per il fatto di entrare in un territorio a cui gli insegnanti tengono molto. E' quindi indispensabile una certa prudenza e, soprattutto, occorre cercare il contatto con i docenti stessi e valorizzare la loro esperienza. E' quanto si è fatto nell'ambito di un progetto avviato nel 2004 dalla **Divisione della formazione professionale (DFP)** del Dipartimento dell'educazione e della cultura (DECS) del Canton Ticino, con il coinvolgimento dell'**Ufficio studi e ricerche (USR)** e la collaborazione del nostro Istituto.

Con il progetto ("Problemi della valutazione" – PROVA) si è dapprima tracciata una mappa dei problemi essenziali che nella scuola professionale si manifestano sulla tematica della valutazione, intesa come un processo che caratterizza le fasi in entrata e in uscita al processo formativo, ma in particolare anche tutte le attività di insegnamento e apprendimento realizzate da insegnanti e allievi durante la permanenza in tale ordine scolastico. Sulla scorta di questa mappa si sono poi individuate delle priorità che hanno portato alla graduale messa in opera di diverse misure d'intervento. Fra queste si annovera anche il corso "*Problemi e modalità della valutazione nella maturità professionale*" realizzato già nel 2005 e inserito parallelamente nei moduli di formazione complementare per i docenti di maturità professionale.

La presente pubblicazione raccoglie alcuni dei progetti realizzati dai docenti di diverse discipline d'insegnamento che hanno svolto il corso. Si tratta di esperienze condotte nelle classi e descritte dagli insegnanti proprio con l'intento di pubblicarle e renderle accessibili ad un pubblico più ampio, soprattutto ai colleghi che pure insegnano nei corsi di maturità professionale. La nozione di *esperienza* va messa in rilievo, proprio perché le presentazioni rispecchiano situazioni specifiche, sia per la materia coinvolta sia per la peculiarità delle soluzioni didattiche adottate da parte di ogni insegnante. In questo senso i progetti offrono uno spettro di spunti notevole che però non possono essere presi come dei modelli da semplicemente applicare in altre situazione, ma che necessitano sempre di riflessione critica e attenta ponderazione. Il valore della pubblicazione sta pertanto nel fatto di tracciare un quadro realistico di alcune tecniche e strategie per la valutazione degli apprendimenti nella maturità professionale che hanno un potenziale innovativo e possono contribuire a migliorare la pratica didattica.

Il fascicolo viene introdotto da un breve testo in cui si mettono a fuoco, con riferimento alle esperienze poi esposte nei progetti, alcune questioni e alcuni concetti ritenuti fondamentali per la valutazione nella formazione professionale. La speranza è che stimolino molti insegnanti a prestare rinnovata attenzione alle pratiche valutative e contribuiscano, in quanto materiale didattico, ad avvicinare la formazione di base e la formazione continua alla pratica quotidiana degli insegnanti.

Questa pubblicazione è stata possibile solo grazie al contributo degli insegnanti che hanno voluto condividere le loro esperienze. A loro va il nostro riconoscimento.

Gianni Ghisla

Responsabile Ricerca & Sviluppo, ISFPF Lugano

La valutazione nella formazione professionale: appunti introduttivi

Gianni Ghisla

Valutazione: un'ottica integrativa

Vorrei iniziare queste annotazioni introduttive facendo riferimento ad una delle testimonianze che i docenti hanno proposto in questa pubblicazione partendo dai progetti realizzati nelle loro classi.

Grazia Cairoli Del Priore, insegnante di storia e istituzioni politiche, conclude così le sue riflessioni critiche sulla propria esperienza:

“Nella scuola si valutano tradizionalmente i saperi, ma è pure auspicabile creare o simulare situazioni che permettano di valutare anche competenze, ossia la combinazione di conoscenze, capacità e atteggiamenti, che consentono di affrontare una situazione, di risolvere un problema. A mio avviso anche una prova scritta (test) rappresenta una di queste situazioni: uno studente non deve solo riuscire ad esprimere le proprie conoscenze, ma deve anche dimostrare di saper risolvere determinati problemi o esercizi (capacità), di gestire la propria emotività o di superare la propria tendenza ad accontentarsi del minimo, e ad arrendersi di fronte alla prima difficoltà (atteggiamenti). Perciò ho inserito fra gli obiettivi della prova sul fascismo quello di affrontare con impegno gli esercizi che, considerato il loro grado di difficoltà, permettono di raggiungere facilmente la sufficienza. Gli atteggiamenti non sono tuttavia valutati nell'ambito di prove sommative, anche se possono essere presi in considerazione allorché si utilizzano procedure di valutazione formativa” (cfr. p. 42).

In quest'analisi troviamo, espressi in estrema sintesi, gli elementi fondamentali e irrinunciabili dell'approccio alla valutazione che i nuovi programmi¹ della maturità professionale (MP) e della formazione professionale più in generale auspicano quali graduali innovazioni della pratica quotidiana degli insegnanti. Il tentativo di metterli a fuoco ci porta ad individuare una visione **integrativa**² della valutazione che:

- coinvolge e condiziona **l'insieme dei processi di insegnamento e apprendimento**. La valutazione non è solo il necessario momento conclusivo di un percorso di lavoro ma, in varie forme e con differenti intensità, permea e incide su tutti i momenti dell'attività formativa a cominciare dalla sua preparazione, quando vengono definiti obiettivi (che in didattica sempre si focalizzano sugli allievi) e contenuti funzionali alla valutazione che si intende realizzare. In questo senso essa deve essere al tempo stesso stimolo e veicolo per la massima trasparenza nei confronti degli studenti;
- si distingue anzitutto in valutazione **formativa e sommativa**, quando la prima attiene alle misure e agli interventi tesi a rendere efficace l'apprendimento ed è quindi soprattutto processuale, mentre la seconda subentra a conclusione di un percorso e ha lo scopo di rendere atto di quanto è stato effettivamente appreso. Si aggiunga per completezza che all'inizio di un percorso formativo sono opportune forme di valutazione in entrata e che quanto risulta dall'atto di valutazione sommativa costituisce la base per qualsiasi certificazione;

¹ Benché programmi di MP siano stati introdotti nel 2001 e 2002, l'approccio alla valutazione che propongono non ha perso nulla della sua carica innovativa. Si veda: Ghisla & Kolb (2001).

² Per una discussione del concetto e della strategia di una pedagogia dell'integrazione si veda Roegiers (2000).

- non può e non vuole più riferirsi esclusivamente o prevalentemente alle **conoscenze** o alle nozioni, ma mira esplicitamente alla considerazione anche di **capacità** e, in particolare a livello formativo, di **atteggiamenti**. In verità la scuola tradizionale ha in un qualche modo sempre considerato questi tre elementi, ma lo ha fatto sia mettendo l'accento sui saperi, sia procedendo in modo separato, ad es. attribuendo note di condotta o di diligenza con finalità esclusivamente educative, non di rado utilizzate per penalizzare gli apprendimenti in senso stretto;
- di conseguenza è rivolta alle **competenze**, intese come l'utilizzazione adeguata, cioè funzionale, creativa e responsabile, di conoscenze, di capacità e di atteggiamenti per affrontare qualsiasi situazione, attinente alla realtà sia personale sia professionale. Questa concezione di competenza ha carattere esplicitamente integrativo, in quanto considera indispensabile che un soggetto (individuo o gruppo) realizzi una specifica amalgama delle tre **risorse fondamentali** (conoscenze, capacità, atteggiamenti) per poter essere competente nel soddisfare bisogni, risolvere problemi, gestire situazioni di ogni genere;
- va oltre le generiche modalità della valutazione riferita alla norma della classe per basarsi su criteri prestabiliti. Ciò significa che ad esempio per stabilire un livello di sufficienza non si prende la media della classe oppure un qualsiasi punteggio limite, ma ci si riferisce al confronto tra quanto realmente appreso dallo studente e quanto si era previsto di apprendere in termini di competenze, rispettivamente di specifiche risorse. Si passa dunque da una valutazione normativa ad una **valutazione criteriiale**;
- non può fare a meno di favorire lo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità. La valutazione attende a questo obiettivo coinvolgendo gradualmente gli studenti non solo rendendo trasparenti contenuti, obiettivi e metodi dell'insegnamento, ma anche nella definizione di questi obiettivi e nella valutazione stessa con appropriate modalità di **autovalutazione**.

Non è ovviamente questa la sede per approfondire ognuno di questi aspetti. Mi voglio perciò limitare a sottolinearne e specificarne alcuni che appaiono di particolare rilievo, sia in un'ottica più concettuale e teorica, sia perché hanno incontrato l'attenzione dei docenti nei progetti pubblicati in questo volume.

Valutazione: un impegno didattico continuo

L'esame in tutte le sue possibili forme è un atto che si colloca di regola alla fine di un periodo di apprendimento e assume un carattere ritualistico con tutti i possibili problemi che può comportare in termini di carico emotivo, di stress e di condizionamenti dovuti alle circostanze. Ciò ha fatto sì che la tradizione scolastica tendesse a separare in modo marcato il processo di insegnamento e apprendimento dall'atto valutativo, nel senso per certi aspetti banale che prima si impara e poi si valuta. In realtà le cose sono parecchio più complesse, perlomeno se si ha a cuore un apprendimento efficace e che possa favorire tutti gli allievi.

Non a caso, Bruno Destefani, docente di lingue, esordisce nelle sue riflessioni conclusive affermando che:

“Il progetto realizzato mi ha permesso di focalizzare l'attenzione su un aspetto dell'insegnamento - la valutazione - cui in precedenza non avevo mai dedicato molto tempo, in quanto non l'avevo mai considerato un elemento centrale dell'insegnamento.

Da qualche anno ho però constatato che si ottengono risultati migliori, sia a livello di prestazione degli studenti sia a livello di qualità della lezione, se si fissano gli obiettivi specifici di ogni lezione. Gli obiettivi devono essere chiari nel momento in cui si vogliono svolgere delle verifiche, in quanto si deve determinare

cosa e come si vuole valutare, tenendo ovviamente presente gli obiettivi del programma scolastico. Grazie alla realizzazione delle verifiche risulta quindi più semplice e naturale mettere a fuoco gli obiettivi di ogni singola lezione e delle varie attività e finalizzare il lavoro al loro raggiungimento” (cfr. pp. 71-72).

Dal canto suo Gabriele Nessi, docente di matematica, sottolinea come dopo aver separato le fasi di apprendimento dalla valutazione, ha impostato il proprio progetto per *“far rientrare nella valutazione sommativa anche le attività svolte in classe dagli studenti”* (cfr. p. 14), sottolineando in la pertinenza di un doppio percorso, dall’attività didattica verso la valutazione e viceversa.

La messa in relazione tra obiettivi di apprendimento e valutazione risulta di per sé logica, eppure non è immediata perché comporta diversi passaggi a cui il docente allude quando parla della *“qualità della lezione”*. Infatti rendere trasparente quanto e che cosa si vuole insegnare e, meglio, quanto e che cosa si vuole che gli allievi apprendano, non solo prepara il terreno per la valutazione, ma stabilisce pure la base per l’impostazione delle attività di apprendimento come tali e per determinare il ruolo dell’insegnante. Questo modo di procedere può comportare una vera e propria trasformazione dell’insegnamento sia per le scelte didattiche, sia per la definizione dei ruoli degli studenti e dell’insegnante. Nelle loro esperienze, i docenti ne documentano due che mi paiono particolarmente significative: la prima è la pratica della sintesi alla fine della lezione o di un’unità didattica. Destefani ha sviluppato al riguardo delle schede per precisare le conoscenze e le capacità da imparare:

“Queste tabelle, che possono essere usate all’inizio o alla fine di una singola lezione o anche dopo due o tre lezioni, sono compilate dagli studenti sulla base di quanto si è fatto in classe e con l’aiuto del libro di testo. Grazie a questa attività gli studenti non solo hanno imparato a cogliere più facilmente il senso delle singole lezioni e attività, ma anche a conoscere meglio e utilizzare in modo più autonomo ed efficace i libri di testo” (cfr. p. 63).

Va da sé che proprio queste sintesi servono poi come base per la preparazione della valutazione. In maniera analoga ha proceduto Christiane De Micheli, docente di storia e istituzioni politiche, che spiega come il suo progetto *“(…) ha evidenziato l’importanza della sintesi come atto conclusivo necessario di un processo d’apprendimento, che consente di prepararsi in modo ottimale ad una verifica di fine unità didattica”* (cfr. p. 33). Proprio a questo scopo, la docente fa eseguire agli studenti a conclusione delle attività di apprendimento *“(…) un lavoro di sintesi di una pagina, a piccoli gruppi (due o tre studenti), per la cui realizzazione si fa ricorso a tutto il materiale esaminato in classe, ma soprattutto e preferibilmente ai concetti-chiave evidenziati durante le lezioni precedenti. Il prodotto finale e il processo che ha permesso di raggiungerlo sono poi oggetto di un’autovalutazione e di una discussione finale plenaria”* (cfr. p. 30).

Chi conosce la scuola sa come troppo spesso gli allievi lasciano l’aula non sapendo che cosa abbiano fatto e imparato, e non solo a causa della loro normale spensieratezza. Un lavoro di sintesi, preparato con la definizione, anche a grandi linee, di ciò che deve essere appreso e che permette di confrontarsi con ciò che è stato realmente appreso, non è solo un potente mezzo per rendere efficace l’apprendimento, ma si profila quale premessa per l’impostazione e la preparazione della valutazione sommativa.

Infatti è a questo punto che subentra la seconda pratica che merita attenzione e che attingiamo di nuovo dalla testimonianza di Cairoli Del Priore. Dopo aver introdotto una tematica, *“(…) gli studenti hanno svolto gli esercizi di preparazione al test con la possibilità di utilizzare tutti i materiali distribuiti e sviluppati assieme in classe”* (cfr. p. 35).

Gli esercizi previsti sono configurati così come verrà poi realizzato il test: ciò permette agli allievi non solo di lavorare secondo modalità uguali (o perlomeno simili) durante le lezioni e nelle prove, ma da loro anche la possibilità di fare delle osservazioni sull'impostazione degli esercizi e anche di conoscere e discutere dei criteri di valutazione.

Un modo di procedere ancora troppo poco diffuso fra gli insegnanti consiste nel chiedere agli allievi stessi di preparare la prova o almeno parte di essa. E' questa una tecnica che favorisce proprio anche il lavoro di sintesi. Dopo aver delimitato i contenuti, si attribuisce a piccoli gruppi il compito di preparare un esercizio o una domanda per la prova che poi viene presentata alla classe. All'insegnante spetta poi il compito di selezionare ciò che ritiene opportuno.

E' inutile sottolineare come le pratiche testé descritte rientrino nell'ottica della valutazione formativa, contribuiscono quindi a conferire senso ed efficacia all'attività didattica nel suo insieme.

Valutazione: la sfida delle competenze

Se si considerano competenze nel senso di capacità che si attuano in **situazioni** concrete e che necessitano la mobilitazione di risorse diversificate per poter affrontare e risolvere problemi di svariata natura, allora la sfida che si pone alla valutazione, in particolare nel contesto scolastico, è molto impegnativa³. Anzitutto perché competenze possono essere osservate e valutate solo in situazioni concrete, quando cioè si attuano; in secondo luogo, perché esse sono complesse nel senso che necessitano dell'integrazione di risorse diverse, cioè di conoscenze, capacità e atteggiamenti.

Se prendiamo il primo aspetto, è interessante osservare come nella citazione di Cairoli Del Priore, ripresa per introdurre questo contributo, si faccia dell'esame una situazione particolare che ha le sue esigenze specifiche e richiede in effetti una competenza particolare:

“A mio avviso, anche una prova scritta (test) rappresenta una di queste situazioni: uno studente non deve solo riuscire ad esprimere le proprie conoscenze, ma deve anche dimostrare di saper risolvere determinati problemi o

³ La definizione di competenza che utilizziamo e che sta pure alla base dei programmi di MP e anche di alcune nuove ordinanze per la formazione di base si può sintetizzare come segue:

Le competenze sono le capacità di un soggetto (individuo o gruppo):

a) di combinare in maniera creativa e funzionale risorse di cui egli/esso dispone nell'ambito di:

*- **conoscenze** nel senso di saperi dichiarativi e di informazioni, cfr. il francese “savoir” e l'inglese “know that”;*

*- **capacità** nel senso di saperi procedurali, cioè di capacità in genere cognitive, comunicative e sociali, di agire, cfr. il francese “savoir faire” e l'inglese “know how”;*

*- **atteggiamenti** nel senso di modi di comportamento di fronte a un problema o una situazione a livello intellettuale, personale e sociale, cfr. il francese “savoir être”*

con lo scopo:

b) di affrontare con responsabilità e autonomia situazioni attinenti sia alla realtà concreta sia al mondo intellettuale e spirituale.

Si veda per una discussione della questione delle competenze, per l'origine, le premesse concettuali e per le implicazioni teoriche Ghisla & Boldrini (2006). Mentre per il riferimento specifico alla MP si veda Ghisla & Kolb (2001). Da sottolineare è la distinzione di questo concetto di competenza con quello che è entrato nell'uso quotidiano negli ultimi anni e che distingue tra competenze professionali, metodologiche e sociali o personali. In effetti questa definizione incorre nel classico errore della parte per il tutto, considerando risorse, ad es. capacità, alla stregua di competenze. Così succede, in modo abbastanza assurdo, che le competenze metodologiche e sociali non abbiano carattere professionale, come se non siano necessarie per affrontare situazioni professionali. Il problema viene risolto integrando sotto la categorie competenze professionali anche capacità e atteggiamenti e delimitando le competenze metodologiche e sociali ad aspetti cosiddetti trasversali, quelli che vengono anche definiti “soft skills” rispetto alle cosiddette “hard skills”.

esercizi (capacità), di gestire la propria emotività o di superare la propria tendenza ad accontentarsi del minimo, e ad arrendersi di fronte alla prima difficoltà (atteggiamenti)” (cfr. p. 42).

In effetti la realtà scolastica è costellata da situazioni di vario genere, attinenti ovviamente e soprattutto all'attività dell'apprendimento, ma, per quanto concerne la realtà esterna, la scuola ha un carattere necessariamente artificiale ed è quindi costretta a ricorrere ad artifici come la simulazione oppure lo studio di casi che permettono in un qualche modo perlomeno di avvicinare e di riprodurre quella realtà. Ecco perché la scuola, a differenza dell'azienda, non è per nulla facilitata nella valutazione delle competenze. Lo può però fare, come dimostra l'esempio del test di Cairoli Del Priore, cercando di sfruttare sia le situazioni autentiche sia creandone ad arte. Ciò può avvenire in modi diversi, ma con particolare efficacia nell'ambito dei lavori di progetto, soprattutto per la MP nei progetti interdisciplinari, attraverso i quali si possono creare condizioni molto favorevoli alla valutazione delle competenze perché gli studenti lavorando ad un problema su un periodo prolungato e hanno, di regola, il compito di realizzare un prodotto concreto.⁴

Grazie ai due livelli che contraddistinguono una competenza, quello della prestazione che si da in situazione e quello delle risorse (conoscenza, capacità e atteggiamenti) che costituiscono per così dire il potenziale necessario, la valutazione nel contesto didattico risulta affrontabile in modo razionale e tenendo in considerazione le esigenze disciplinari e i vincoli dell'istituzione scolastica. Risulta infatti possibile distinguere la valutazione delle risorse specifiche, che può avvenire in modo mirato e puntuale (valutazione di un prodotto), dalla valutazione di un processo nel caso della valutazione di competenze in situazioni complesse.

Così, ad esempio, l'insegnante di L2 potrà senza difficoltà fare un test sul lessico nella consapevolezza che non sta valutando una competenza, ma semplicemente delle conoscenze specifiche. Egli potrà però creare una situazione comunicativa complessa, ove avrà, seppure in un contesto artificiale, la possibilità di valutare una competenza comunicativa. In egual misura l'insegnante di matematica potrà valutare la conoscenza di concetti, regole o algoritmi in quanto conoscenze, oppure di specifiche capacità nello svolgimento di compiti mirati, ma potrà anche proporre, magari nell'ambito di progetti interdisciplinari, l'applicazione di conoscenze e capacità matematiche alla soluzione di problemi reali complessi. E' evidente che gli strumenti e le strategie di valutazione varieranno a seconda di ciò che si intende valutare.

⁴ Si vedano per un'ampia trattazione della questione e per esemplificazioni il dossier per la MP di Ghisla & Kolb (2001), disponibile on-line in italiano <http://www.bbt.admin.ch/berufsbi/grund/berufmatur/i/pec-mp.pdf> e il manuale per la realizzazione di progetti didattici di Ghisla et al. (2006). Per un'introduzione al concetto di interdisciplinarietà e alla didattica dei progetti interdisciplinari si veda Ghisla & Bausch (2006), testo disponibile in italiano presso gli autori.

Schematicamente il problema si può rappresentare come nell'immagine 1 che segue:

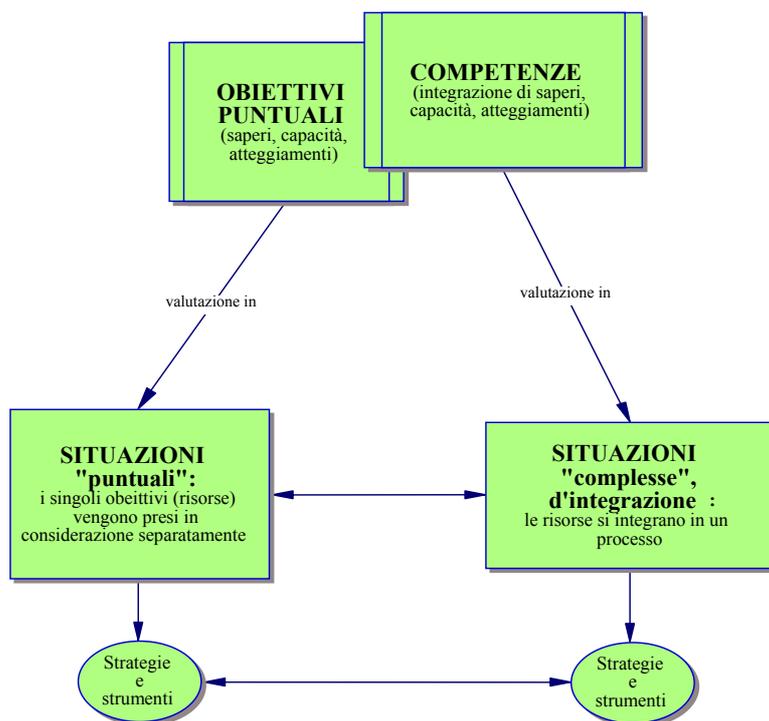


Immagine 1: Modalità di valutazione

In questo modo è possibile un approccio “pulito” alla valutazione che permette soprattutto di evitare che si parli di valutazione di competenze laddove di fatto si valutano conoscenze e, nella migliore delle ipotesi, capacità specifiche.⁵

Valutazione come autovalutazione

Già ho messo in rilievo come la valutazione non possa fare a meno di favorire l'autonomia e il senso di responsabilità. Il momento valutativo è uno dei più sensibili e impegnativi dell'attività didattica ed educativa, sia per l'insegnante che per l'allievo. In esso si conclude simbolicamente il contratto tra il docente e lo studente che, alla fine di un percorso formativo, viene consegnato a se stesso, alla propria libertà e alle proprie responsabilità. Il bravo insegnante sa che con la valutazione esprime un giudizio non solo sull'apprendimento dello studente ma, indirettamente, anche sul proprio lavoro, sulla qualità del proprio insegnamento e quindi sul modo con cui lui ha onorato il contratto⁶. D'altro canto per lo studente, la valutazione sia formativa che sommativa è sempre esame di realtà e assume valenza certificativa, in quanto rappresenta l'occasione per confrontarsi con se stesso, con le proprie carenze, con i propri limiti, ma anche per prendere atto delle proprie capacità e delle proprie attitudini.

Ed è proprio in questo senso che la dimensione della responsabilità assume un'importanza centrale, trattandosi di avvicinare lo studente ad essere realista, appunto, responsabile verso se stesso ancor prima che verso gli altri. Naturalmente vi sono molti modi per favorire la crescita

⁵ Si veda per una discussione più approfondita della questione Ghisla (2006).

⁶ Sappiamo d'altronde anche che il pessimo insegnante ha la possibilità di attribuire l'insuccesso all'incapacità dello studente e che fra i due poli vi sono un'infinità di posizioni.

della responsabilità e dell'autonomia degli studenti, e fra queste vi è il comportamento e l'esempio dato dall'insegnante, ma fra queste vi sono anche le pratiche dell'autovalutazione.

Diversi sono gli insegnanti che hanno introdotto concretamente procedure di autovalutazione (si vedano Nessi, p. 19 e p. 22; Re, p. 26-27; De Micheli, pp. 30-31; Rezzonico, p. 44 e p. 46; Midali, pp. 60-61; Destefani, p. 68) e che hanno sviluppato strumenti, ad esempio schede e strategie specifiche. I risultati di queste innovazioni sono perlopiù sorprendenti in senso positivo: sia perché forniscono indicazioni ai docenti altrimenti difficilmente recuperabili (cfr. Nessi p. 22) sia perché, dopo un'iniziale diffidenza, gli studenti si rendono conto del senso dell'autovalutazione e ne assumono la logica che gli permette di essere maggiormente protagonisti. A dimostrazione del fatto che essi prendono sul serio l'autovalutazione, sia menzionato il dato riportato da Rezzonico (pp. 46-47) che constata un'elevata coincidenza tra i giudizi degli studenti e i giudizi dell'insegnante e quanto messo in risalto da Re (p. 26), il quale osserva un miglioramento nelle prestazioni medie dei suoi allievi anche grazie all'introduzione di tali innovazioni didattiche.

Valutazione e criteri

La valutazione nel contesto didattico avrà fatto un passo decisivo in avanti quando avrà superato l'abituale prassi normativa, fondata su giudizi sintonizzati principalmente non tanto sul confronto tra ciò che lo studente deve acquisire e ciò che in effetti ha acquisito, quanto piuttosto sulla posizione all'interno di una media che necessariamente risulta da un gruppo. Questi due elementi saranno sempre presenti in una valutazione che non può totalmente prescindere dai confronti tra i soggetti, ma l'essenziale è poter trovare un equilibrio con il confronto tra soggetto e oggetto dell'apprendimento.

Nei progetti presentati in questo volume si nota lo sforzo di tutti gli insegnanti di andare in questa direzione. Certo parecchio resta da fare, anche perché impostare la valutazione su base criteriale è tutt'altro che semplice. Ricorderei che una premessa essenziale consta nella chiarezza e nella trasparenza di ciò che gli studenti devono apprendere e degli obiettivi da raggiungere al termine di un percorso formativo e che, di conseguenza, si vogliono valutare. Da qui è possibile stabilire dei criteri legati ai contenuti stessi oppure al livello di acquisizione che questi devono raggiungere⁷. Negli strumenti di valutazione proposti dai docenti (griglie, tabelle, ecc.) si intravedono ancora delle incertezze, ad esempio nel chiarire i criteri e i cosiddetti indicatori di una prestazione oppure nello stabilire le ponderazioni, ma senza dubbio le esperienze si stanno diversificando e facendo strada.

Ciò che mi pare essere una "*conditio sine qua non*" per procedere su questa strada e gradualmente approdare ad una prassi della valutazione che sia consona alle esigenze dello studente che apprende, dell'insegnante che insegna, della disciplina insegnata, ma anche all'esigenza di rendere conto in modo responsabile sia all'istituzione sia allo studente, quali "partners contrattuali", è avere il coraggio di "*rimettere in gioco una prassi tradizionale*

⁷ Attualmente questo discorso viene fatto in termini di standard di acquisizione. Occorre però essere consapevoli del fatto che il concetto di standard, al di là di una certa nebulosità terminologica, per il lavoro dell'insegnante non può che costituire un punto di riferimento che non le esima dallo stabilire gli obiettivi del suo insegnamento e dalle responsabilità della valutazione degli studenti in quanto soggetti e individui. In questo senso è bene distinguere le diverse funzioni degli standard che sono direttamente funzionali per una valutazione intesa nel senso del controllo globale, del monitoraggio di un sistema scolastico, ma che hanno uno scopo solo indiretto per quanto riguarda appunto la valutazione degli apprendimenti individuali (cfr. al riguardo Klieme, Avenarius et al. 2003, testo disponibile anche in francese). L'importanza del principio "chi insegna valuta" non può essere pertanto che ribadita, pur nel riconoscimento della necessità di introdurre elementi di professionalizzazione nella valutazione didattica come quelli che andiamo discutendo.

ormai consolidata e che sentivo di padroneggiare” come ricorda Alessandro Re nelle sue riflessioni conclusive (p. 26).

Bibliografia

- Boldrini, E., & Ghisla, G. (2006). Competenza, compétence, competence, Kompetenz. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da una approccio linguistico. In: *Quaderni dell'Istituto Competenze e loro valutazione in ambito formativo, settembre 2006, n. 12*.
- Ghisla, G. (2006). La valutazione delle competenze. In: *Quaderni dell'Istituto Competenze e loro valutazione in ambito formativo, settembre 2006, n. 12*.
- Ghisla, G. et al. (2006). *L'interdisciplinarietà nella maturità professionale. Come realizzare un progetto didattico interdisciplinare. Una guida per le scuole e gli insegnanti*. Lugano: Divisione della formazione professionale & Istituto universitario federale per la formazione professionale.
- Ghisla, G. & Bausch, L. (2006). Interdisziplinarität: ein Mehrwert für die Disziplinen. In: A. Zeyer & M. Wyss (Ed.), *Interdisziplinarität: ein Mehrwert für die Disziplinen*. Zürich: h.e.p. verlag u. Verlag Pestalozzianum.
- Ghisla, G. & Kolb W. (2001). *Dossier zur Einführung des Rahmenlehrplans für die Berufsmaturität (RL-BM)*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Klieme, E., Avenarius, H., et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildungsforschung (BMBF).
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

I Progetti realizzati nella disciplina “Matematica”

I “Per una valorizzazione delle attività svolte in classe”

Gabriele Nessi⁸

Il progetto del docente di matematica Gabriele Nessi è stato svolto nell’ambito del corso a tempo pieno di maturità professionale tecnica per professionisti qualificati presso la Scuola Professionale Artigianale Industriale (SPAI) di Mendrisio. La classe in cui è stata realizzata l’esperienza era composta di diciassette studenti di cui tredici avevano appena concluso l’apprendistato e quattro provenienti dal mondo del lavoro. Il progetto persegue un duplice scopo: da un lato la valorizzazione delle attività svolte in classe ai fini della valutazione sommativa e dall’altro l’allestimento di una serie di criteri puntuali che tengano conto non solo delle conoscenze e delle capacità degli studenti ma, in una certa misura, anche degli atteggiamenti, e ciò soprattutto in un’ottica formativa. Questi criteri rendono più efficace la valutazione in quanto consentono di focalizzare l’intervento del docente su specifici aspetti problematici. Nel contempo forniscono allo studente un’informazione puntuale e precisa sul proprio livello di padronanza delle competenze richieste dalla disciplina. Per praticare questo tipo di valutazione sono stati utilizzati tre tipi di attività: il lavoro di gruppo, il lavoro individuale su esercizi comuni e l’autovalutazione.

Il progetto contiene spunti interessanti in quanto, accanto ai metodi di valutazione tradizionalmente utilizzati in una disciplina come la matematica, suggerisce nuove categorie di apprezzamento del lavoro degli studenti. Questa scelta va nella direzione prospettata dal nuovo Piano Quadro per la Maturità Professionale (PQ-MP)⁹ che chiede tanto per la valutazione sommativa, quanto per quella formativa l’introduzione di procedure innovative, che tengano conto della complessità delle competenze che chi studia deve acquisire.

I.1 Introduzione

Quale docente di matematica mi sono sempre riferito, sia per quanto riguarda l’impostazione didattica della lezione che per la valutazione sommativa, ad un modello standard. Di solito la mia lezione tipo di novanta minuti è articolata nei seguenti momenti:

1. Riaggancio alla lezione precedente [5 min.]
2. Spiegazione del nuovo argomento [15 min.]
3. Esempi di esercizi presentati dal docente [15 min.]
4. Esercizi svolti dagli studenti [45 min.]
5. Considerazioni finali sulla lezione [10 min.]

⁸ Gabriele Nessi (gabriele.nessi@ti.ch), docente di matematica presso la SPAI di Mendrisio, via P.F. Mola, 6850 Mendrisio, tel. 091/816.40.11

⁹ Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (maggio, 2001). *Dossier per l’introduzione del PQ-MP*, p. 28. (<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/index.html?lang=it>).

Una parte importante della lezione è dedicata al lavoro svolto in classe degli studenti, che consiste per lo più nella risoluzione di esercizi. Questa fase della lezione è impiegata per svolgere una valutazione formativa.

La valutazione sommativa invece si basava sin qui esclusivamente sulle note dei test, la cui media coincideva con la nota semestrale.

Tramite questo progetto ho cercato di introdurre delle innovazioni, in particolare far rientrare nella valutazione sommativa anche le attività svolte in classe dagli studenti.

Il progetto è stato realizzato in una classe del corso a tempo pieno di maturità professionale tecnica per professionisti qualificati. Il piano di studio prevede dieci ore settimanali di matematica per un totale di trecentosessanta ore annue. La classe era composta da diciassette studenti di cui tredici (tra i 18 e i 20 anni) avevano appena ultimato l'apprendistato e quattro (tra i 25 e i 37 anni) provenienti dal mondo del lavoro. La classe era molto eterogenea dal punto di vista delle conoscenze matematiche di base, ma animata da una grande motivazione.

I.2 Il progetto

I.2.1 Scopo

La valutazione del lavoro svolto in classe dagli studenti risulta assai ardua se non pianificata. Assegnare una nota finale in aggiunta a quelle dei test sulla base di un'impressione globale non mi sembra in generale corretto.

L'idea del lavoro è nata dalla necessità di introdurre, accanto alla valutazione tradizionale usata nei test e basata unicamente sul concetto di "risultato giusto" o "risultato sbagliato", una valutazione criteriale.

Ho pertanto cercato, tramite la definizione di criteri di riferimento, di prendere in considerazione non solo le capacità dello studente nel risolvere esercizi, ma anche altre risorse come ad esempio quelle richieste per il lavoro di gruppo: la partecipazione attiva al lavoro, ecc.

I.2.2 Obiettivi principali

Attraverso la realizzazione di questo progetto si è cercato di raggiungere i seguenti obiettivi:

1. *Valorizzazione del lavoro svolto in classe dagli studenti* ai fini della valutazione sommativa.
2. *Maggiore coinvolgimento ed impegno degli studenti nelle attività svolte in classe.* Qualche volta per accrescere l'impegno e la partecipazione attiva degli studenti occorre fornire qualche stimolo in più. Il metodo più semplice per ottenere ciò è valutare oltre ai test anche il lavoro svolto normalmente in classe.
3. *Valutazione con sistemi e criteri differenziati*, in quanto, come chiesto dal PQ-MP, si devono esercitare oltre alle conoscenze e alle capacità di risoluzione dei problemi anche gli atteggiamenti.
4. *Possibilità di valutare "in diretta" gli studenti.* Con la correzione immediata dei loro esercizi è possibile avere un quadro della situazione della classe e rimediare ad eventuali lacune sia dello studente sia dell'insegnamento.
5. *Disponibilità di informazioni/dati per la valutazione formativa.* Il lavoro svolto in classe serve al docente per acquisire elementi sullo studente in maniera sistematica e chiara e si dimostra quindi efficace per la valutazione formativa.

I.2.3 Descrizione del lavoro svolto in classe e degli strumenti valutativi

L'attività svolta dagli studenti in classe ha contemplato tre modalità di lavoro, per ognuna delle quali è stata sviluppata una griglia valutativa: il lavoro di gruppo, il lavoro individuale su esercizi comuni a tutta la classe e l'autovalutazione (che ha sostituito il lavoro di recupero previsto inizialmente).

Lavoro di gruppo

La classe è stata divisa in gruppi ai quali sono stati assegnati esercizi su temi diversi. Ad esempio per un lavoro sull'applicazione della trigonometria sono stati formati i seguenti gruppi:

- gruppo 1: uso della trigonometria nella storia (determinazione del raggio terrestre in base all'inclinazione dei raggi solari);
- gruppo 2: uso della trigonometria nella misurazione di spazi aperti;
- gruppo 3: uso della trigonometria per individuare la posizione di un punto materiale (determinazione della posizione di una nave utilizzando due osservatori).

Per un lavoro sull'applicazione dei logaritmi ed esponenziali sono stati invece formati i seguenti gruppi tematici:

- gruppo 1: uso dei logaritmi per stimare l'intensità dei terremoti;
- gruppo 2: uso dei logaritmi per la determinazione e classificazione delle intensità sonore (decibel);
- gruppo 3: uso degli esponenziali per valutare la crescita demografica di batteri oppure della popolazione umana;
- gruppo 4: uso degli esponenziali per la datazione dei reperti fossili (carbonio 14).

La lezione si è articolata in più fasi:

- a) svolgimento in gruppo degli esercizi (tre o quattro gruppi di lavoro);
- b) presentazione del proprio lavoro agli altri gruppi;
- c) messa in comune di impressioni, proposte e considerazioni sull'attività.

All'interno di ogni gruppo, a turno, sono stati scelti dal docente due studenti, il cui lavoro è stato valutato in base alla tabella 1. In un anno sono stati svolti quattro lavori di questo tipo, ma ogni studente è stato valutato solo due volte.

Tabella 1: Griglia di valutazione del lavoro di gruppo

Lavoro di gruppo sull'applicazione della trigonometria Gruppo nr. 1 - Argomento: <i>trigonometria nella storia</i> Studente:						PUNTI OTTENUTI	COEFFICIENTE DI PONDERAZIONE	PUNTEGGIO EFFETTIVO	
Criteri					1p.				2p.
LAVORO DI GRUPPO	Partecipa attivamente al lavoro			X			18	x 2	36 (punteggio max. 50)
	Svolge i compiti assegnati all'interno del gruppo				X				
	È capace di aprirsi alle posizioni degli altri e sa mettersi in discussione				X				
	Svolge la sua parte di lavoro in base alle decisioni del gruppo			X					
	Dà prova di tolleranza, di aiuto e di rispetto verso gli altri				X				
RISOLUZIONE ESERCIZI	Le tempistiche sono state rispettate		X				11	x 3	33 (punteggio max. 75)
	I risultati ottenuti sono corretti		X						
	Le strategie di risoluzione sono corrette			X					
	Sono stati eseguiti e dimostrati tutti i passaggi richiesti	X							
	La risoluzione è chiara e comprensibile (grafici, testo, calcoli)			X					
PRESENTAZIONE	La presentazione è ben strutturata e risulta efficace					X	21	x 1	21 (punteggio max. 25)
	I punti fondamentali sono stati evidenziati				X				
	I termini utilizzati sono corretti ed appropriati			X					
	Gli interlocutori sono stati adeguatamente coinvolti				X				
	Sono stati impiegati sussidi e mezzi adeguati					X			
						60	Punteggio massimo 150	90 su 150 Nota: 4.0	

Lavoro individuale su esercizi comuni a tutta la classe

Questo tipo di attività è consistita nell'assegnazione degli stessi esercizi a tutti gli studenti. Al termine della lezione ritiravo gli esercizi e li valutavo sulla base di uno schema che variava in funzione dell'argomento.

La tabella 2 è un esempio di valutazione di un lavoro individuale sulle equazioni goniometriche.

Tabella 2: Griglia di valutazione del lavoro individuale

Lavoro individuale nr. 10 Argomento: <i>equazioni goniometriche 1</i> Studente:						PUNTI OTTENUTI	COEFFICIENTE DI PONDERAZIONE	PUNTEGGIO EFFETTIVO	
Criteri		1p.	2p.	3p.	4p.				5p.
ATTEGGIA - MENTI	Ha mostrato impegno				X		12	x 2	24 (punteggio max. 30)
	Ha collaborato con i compagni				X				
	Si è comportato in maniera adeguata svolgendo il lavoro richiesto				X				
CORRET - TEZZA	I risultati ottenuti sono corretti			X			9	x 1	9 (punteggio max. 15)
	I simboli e i termini utilizzati sono appropriati e corretti			X					
	Sono stati eseguiti e dimostrati tutti i passaggi richiesti			X					
CAPACITÀ E STRATEGIE	Sa utilizzare i mezzi che ha a disposizione (prontuari, appunti, calcolatrici, ecc.)				X		9	x 1	9 (punteggio max. 15)
	Le strategie di risoluzione sono corrette			X					
	Sa risolvere esercizi di difficoltà elevata		X						
						28	Punteggio massimo 60	42 su 60 Nota: 4.5	

Il lavoro individuale su esercizi comuni a tutta la classe è stato ampiamente utilizzato e nel corso dell'anno ha subito numerose modifiche qui sotto sintetizzate:

- *Condizioni per l'ottenimento della sufficienza*
Per ogni lavoro è stato definito il numero minimo di esercizi da svolgere per ottenere la sufficienza. Di solito gli esercizi proposti erano dieci o dodici suddivisi in due o tre categorie di difficoltà:
 - la prima categoria contemplava gli esercizi più semplici, che richiedevano di applicare in maniera corretta la formula idonea per la risoluzione dell'esercizio;
 - nella seconda categoria gli esercizi presentavano un grado di difficoltà superiore in quanto allo studente venivano richieste delle strategie di risoluzione e di ragionamento per arrivare alla soluzione;
 - nella terza categoria, non sempre presente, figuravano esercizi pratici che necessitavano l'applicazione di concetti teorici a casi reali.

Gli studenti, per raggiungere la sufficienza, dovevano svolgere solitamente due esercizi della prima categoria e un esercizio per ognuna delle altre due categorie.

- *Numero di lavori da valutare*
Inizialmente ho pensato di valutare il lavoro svolto in ogni lezione, ma l'idea è stata ben presto abbandonata per i seguenti motivi:
 - troppa pressione sugli studenti, sottoposti al continuo "incubo" di sentirsi valutati, seppure in maniera meno severa rispetto al test di fine unità didattica. In sostanza ne risultava un test continuo "diluito" su tutto l'anno scolastico che era in contraddizione con uno degli obiettivi del progetto: evitare lo stress prodotto dal test classico;

- inutilità di una valutazione di un nuovo argomento nel corso delle prime lezioni e nelle lezioni che precedevano il test di fine unità, in quanto queste ultime erano dedicate al ripasso delle nozioni e al recupero delle lacune.

Ho quindi deciso di valutare solamente una lezione su due.

- *Consegne particolari*

In alcune lezioni ho imposto oltre al numero minimo di esercizi anche altri vincoli in funzione di quanto ho avuto modo di osservare nelle lezioni precedenti. Ad esempio:

- obbligo di descrivere tutti i passaggi con spiegazione a posteriori delle scelte fatte, quando i metodi di risoluzione apparivano a mio giudizio poco chiari (ad esempio confusione tra il metodo di risoluzione delle disequazioni fratte e quello dei sistemi di disequazioni);
- obbligo di usare la simbologia e i termini corretti (soprattutto nel caso di argomenti nuovi come i logaritmi, i vettori, ecc.).

- *Esercizi personalizzati*

In alcune lezioni ho imposto ad alcuni studenti degli esercizi sulla base della valutazione dei loro lavori precedenti.

- *Scelta di correggere un numero limitato di lavori per lezione*

Ho deciso di correggere per ogni lezione un massimo di tre o quattro lavori. Infatti l'enorme mole di lavoro, dovuta alla valutazione di tutti i lavori, andava a discapito della qualità della correzione e della possibilità di meglio individuare le lacune e le difficoltà degli studenti. I lavori da correggere erano scelti all'inizio della lezione. La scelta era comunicata alla classe solo al termine dell'esercizio.

Il lavoro individuale di recupero

Il lavoro individuale di recupero è stato svolto dagli studenti che non avevano conseguito risultati sufficienti in alcuni argomenti del corso. Inizialmente a questa attività si sono dedicate una o due lezioni il cui scopo era quello di valutare i progressi dallo studente rispetto ai risultati ottenuti nei test o in analoghi lavori di recupero. Questa impostazione in seguito è stata accantonata in quanto dava luogo ad una valutazione eccessivamente sommativa, che mal si conciliava con il carattere formativo di questo momento didattico. Infatti c'era il grosso rischio di confermare le debolezze dello studente sull'argomento, penalizzandolo ulteriormente a livello di votazione. Inoltre si rischiava di sottoporre lo studente alla continua e mortificante sensazione di essere sempre "sotto esame".

Il recupero dello studente con difficoltà è stato in seguito collocato nelle lezioni dedicate al lavoro individuale comune a tutti. In queste lezioni gli studenti interessati dall'intervento di recupero non erano tra i possibili valutati.

L'autovalutazione

Parallelamente alle attività poc'anzi descritte, al termine di un argomento trattato e prima del test di fine unità didattica, è stato somministrato agli studenti un modulo di autovalutazione (non anonimo), che consentiva allo studente di valutare le proprie conoscenze e capacità sull'argomento, e di formulare delle impressioni sul tema stesso e sul metodo d'insegnamento. Di seguito è riprodotta una delle tre tabelle utilizzate per l'autovalutazione sull'argomento logaritmi ed esponenziali (cfr. Tabella 3).

Tabella 3: Griglia di autovalutazione

Modulo di autovalutazione						
Argomento: <i>logaritmi ed esponenziali</i>						
Studente:	--	-	o	+	++	Commento
1	Ho compreso il significato di logaritmi ed esponenziali					
2	Risolve esercizi su ...					
	relazioni fondamentali logaritmi ed esponenziali					
	equazioni, sistemi e disequazioni Log e Esp					
	funzioni e grafici Log e Esp					
3	Conosco e so utilizzare i seguenti prerequisiti ...					
	equazioni (regole e tipi)					
	regole potenze					
	piano cartesiano e grafici					
	disequazioni (regole e tipi)					
4	Riesco ad applicare a casi reali quanto appreso					
Impressioni generali sull'argomento e proposte						

Legenda: -- = per nulla; - = poco; o = sufficientemente; + = piuttosto bene; ++ = molto bene

Ponderazione del lavoro svolto in classe ai fini dell'assegnazione della nota semestrale

Grazie al progetto si è ottenuta una nota ulteriore da sommare alle note ottenute nelle tradizionali verifiche di fine unità didattica. La nota semestrale di ogni studente è stata calcolata in base alla media delle quattro note (al minimo tre) ottenute nei test tradizionali (T1, T2, T3, T4) e alla nota del lavoro di esercitazione svolto in classe durante il semestre (*ns*):

$$\text{Nota finale} = \frac{T1+T2+T4+ns}{4} = \frac{4.2+3.0+4.8+4.1}{4} = 4.05 = 4.0$$

La nota del lavoro svolto in classe durante tutto il semestre (*ns*) è stata ottenuta calcolando la media delle note che lo studente aveva ottenuto nei lavori individuali su esercizi comuni e nel lavoro di gruppo. Nella tabella 4 è riportato un esempio di calcolo di tale nota.

Tabella 4: Calcolo della nota semestrale

Studente:				
Tipo di lavoro	Data	Nota	Argomento	Commento
Lavoro individuale nr. 2	25.02.05	4.0	Equazioni irrazionali	Difficoltà nell'uso regole potenze
Lavoro di gruppo nr. 1	05.03.05	4.5	Uso pratico di logaritmi ed esponenziali	Buon lavoro di gruppo Presentazione difficoltosa
Lavoro individuale nr. 10	20.03.05	3.0	Equazioni goniometriche I	Poco impegno Errori di distrazione
Lavoro individuale nr. 15	15.05.05	5.0	Vettori: prodotto scalare	Dimostra buone capacità nell'impiego di strategie
Nota ns:		4.1		

I.3 Considerazioni sul progetto

I.3.1 Il lavoro di gruppo

Aspetti positivi dell'attività:

- diversificazione delle modalità didattiche;
- maggiore dinamicità della lezione;
- incentivazione della collaborazione tra gli studenti e tra gli studente e il docente;
- uso di metodologie di lavoro differenziate da parte gli studenti (devono fare esercizi, organizzare e svolgere la presentazione, dare opinioni e gestire al meglio il tempo a disposizione).

Aspetti negativi dell'attività:

- maggiore difficoltà di gestione della classe;
- eterogeneità dell'impegno all'interno del gruppo.

Il sistema di valutazione adottato ha comportato più vantaggi che svantaggi.

Vantaggi:

- si riesce a modificare parzialmente il ruolo tradizionale del docente, che in questo tipo di attività assume principalmente una funzione di “consulente” ed è quindi in grado di intervenire immediatamente allorché lo studente si trova in difficoltà;
- possibilità di valutare lo studente in modo differenziato mediante nuovi criteri che tengono conto anche del suo atteggiamento.

Svantaggi:

- l'impiego della valutazione criteriale presenta i problemi rilevati più avanti a proposito del “lavoro individuale su esercizi comuni” (cfr. cap. 1.3.2), ma ancora più accentuati dal fatto che la valutazione impiegata si discosta ulteriormente dal sistema di valutazione adottato per i test e per l'esame finale.

I.3.2 Il lavoro individuale su esercizi comuni

Questo tipo di esercizio, in generale, non si è discostato molto da quanto si fa solitamente con gli studenti. Non ci sono state pertanto grosse difficoltà ad introdurre il nuovo sistema di lavoro. Alcuni studenti si sono però lamentati del fatto di sentirsi sempre sotto esame, da qui la scelta “in itinere” di diminuire il numero di lavori individuali da valutare.

Questa nuova modalità didattica è risultata efficace ai fini di una valutazione formativa.

Vantaggi:

- aumento dell'impegno: si è riscontrato un maggior impegno, con risultati più che sufficienti per due dei quattro studenti più deboli;
- aumento della qualità del lavoro dello studente: per ogni argomento è stato possibile correggere almeno un lavoro di ogni studente, cosicché ognuno ha avuto l'opportunità di capacitarsi dei suoi punti deboli (ad esempio uso dei termini corretti, passaggi logici, ecc.). Ciò ha prodotto in alcuni casi un miglioramento della qualità dei risultati;

- migliore partecipazione: si può ipotizzare che la pressione (positiva) esercitata da una valutazione più frequente abbia contribuito ad accrescere l'impegno e la partecipazione di alcuni studenti che, per timidezza, per scarso interesse oppure perchè si preparavano per i test all'ultimo momento, intervenivano raramente durante la lezione;
- feed-back immediato agli studenti: grazie a questo tipo di esercitazione è stato possibile vedere immediatamente dove gli studenti sbagliavano, e si può quindi potuto pianificare un eventuale ripasso degli argomenti non consolidati. La conoscenza dello studente è sicuramente migliorata.

Svantaggi:

- valutando con criteri diversi rispetto a quelli dei test e dell'esame finale, si rischia di ampliare lo scollamento tra nota scolastica e nota d'esame. Infatti nell'ambito del lavoro individuale su esercizi comuni si è registrato un 10% di insufficienze mentre nei test il numero delle insufficienze era tre volte superiore. Il divario può essere attribuito ai seguenti fattori:
 - il lavoro individuale è valutato con parametri non presi in considerazione nel test tradizionale: impegno, collaborazione, ecc. Pertanto la valutazione delle conoscenze e delle capacità ha minor influenza nell'attribuzione della nota;
 - lo studente ha la possibilità di rimediare agli errori già durante lo svolgimento dell'esercizio avvalendosi dei consigli del docente e dei compagni;
 - il lavoro individuale implica minore stress da valutazione, a vantaggio delle prestazioni degli studenti particolarmente emotivi.

1.3.3 L'autovalutazione

L'introduzione dell'autovalutazione mi è servita in alcuni casi per conoscere meglio alcuni studenti che magari per timidezza o altri motivi erano restii ad interagire con il docente di fronte ai compagni. In particolare le considerazioni formulate dagli studenti alla voce "Impressioni generali sull'argomento e proposte" (cfr. tabella 3, cap. 1.2.3) hanno fornito delle informazioni che non è stato possibile ottenere in classe. Ad esempio:

- nel lavoro relativo alle disequazioni applicate ai logaritmi ho avuto modo di apprendere che due studenti avevano alcune difficoltà nel presentare la soluzione finale con le opportune simbologie. La lezione successiva ho svolto un ripasso su tale argomento, in seguito ho avuto poi modo di verificare che quanto rispiegato era stato compreso;
- ho aumentato il numero di esercizi pratici, in quanto alcuni studenti hanno espresso l'esigenza di poter avere una visione meno teorica dell'argomento.

1.4 Commento finale

Gli obiettivi principali che mi ero prefissato all'inizio del progetto (cfr. cap. 1.2.2) sono stato in gran parte conseguiti.

In particolare ritengo pienamente raggiunti gli obiettivi 4 e 5, in quanto il lavoro mi ha consentito di conoscere meglio la classe e in particolare il profilo di alcuni studenti (scolastico e psicologico).

Per quanto riguarda gli obiettivi 1 e 2 sicuramente la classe, come detto più che discreta sotto molti aspetti e quindi già predisposta al coinvolgimento e all'impegno, ha confermato, se non migliorato, queste attitudini. In particolare quei pochi studenti che denunciavano maggiori difficoltà, hanno potuto beneficiare dei vantaggi prodotti da questa nuova attività didattica.

Sarebbe interessante portare il progetto in classi più problematiche dove il possibile margine di miglioramento è sicuramente maggiore.

È stato un po' più problematico raggiungere l'obiettivo 3, in quanto si è utilizzato un sistema di valutazione decisamente diverso rispetto alla verifica tradizionale e, soprattutto, all'esame finale.

Un appunto che si può muovere a questa impostazione è che a matematica si valutano conoscenze e soprattutto capacità (ad esempio capacità di risolvere esercizi complessi), e quindi usando criteri sostanzialmente diversi che tengono conto anche degli atteggiamenti (ad esempio capacità di collaborare con compagni) si corre il rischio di premiare eccessivamente lo studente.

Pertanto uno degli aspetti da riconsiderare attentamente, se quest'attività sarà riproposta anche in futuro, è il peso che dovrà avere il lavoro svolto in classe dagli studenti ai fini della valutazione sommativa. Infatti, secondo quanto indicato nel PQ-MP¹⁰ “gli atteggiamenti (saper essere) possono esser presi in considerazione nel corso dell'attività di insegnamento attraverso procedure di valutazione formativa”, mentre “sono difficili da valutare o persino non sono valutabili nell'ambito di prove sommative”.

2 “Valutare per differenziare”

Alessandro Re¹¹

Il progetto del docente di matematica Alessandro Re è stato svolto alla SPAI di Trevano nell'ambito del corso a tempo pieno di maturità professionale tecnica per professionisti qualificati. La classe in cui è stata realizzata l'esperienza era composta da undici studenti, per lo più di età compresa tra i 18 e i 30 anni. Gli studenti provenivano da ambiti professionali assai dissimili e presentavano un livello iniziale di preparazione in matematica disomogeneo. Alcuni studenti avevano iniziato l'anno di maturità al termine dell'apprendistato, altri invece dopo alcuni anni di attività lavorativa, con un'interruzione anche prolungata degli studi. In qualche caso mancavano persino i prerequisiti minimi richiesti dal piano di studio di matematica di maturità professionale.

In un simile contesto l'esperienza dimostra che, senza un lavoro differenziato con gli studenti nella fase di apprendimento e se possibile anche in sede valutativa, si assiste ad un graduale livellamento verso il basso delle competenze e della motivazione degli studenti.

Con questo progetto si è pertanto cercato di mettere a punto strategie di valutazione formativa e di autovalutazione, che consentano, sulla base delle competenze sin lì acquisite, di impostare per singoli studenti o gruppi ristretti di studenti percorsi diversificati, finalizzati al recupero, consolidamento o approfondimento di argomenti del programma.

L'autovalutazione dei corsisti su singoli argomenti così come la valutazione a carattere formativo del docente è effettuata sulla base delle competenze elencate nel PQ-MP. Questa scelta, oltremodo significativa sul piano pedagogico-didattico, è per certi aspetti innovativa, poiché tende a modificare una prassi valutativa - assai consolidata in una disciplina come la matematica - piuttosto incline a valutare conoscenze piuttosto che competenze.

¹⁰ Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (febbraio, 2001). *PQ-MP - Indirizzo tecnico, artistico e artigianale*, p. 15. (<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/index.html?lang=it>).

¹¹ Alessandro Re (alessandro.re@ti.ch), docente di matematica presso la SPAI di Trevano, Centro Studi Trevano, 6592 Trevano-Canobbio, tel. 091/815.10.11

2.1 Situazione di partenza e obiettivi del progetto

L'impostazione didattica che ho dato alle mie lezioni è stata sino ad ora di stampo tradizionale: un insegnamento non differenziato, quindi uguale per tutti gli studenti.

Inoltre ho impiegato quasi esclusivamente una valutazione di tipo sommativo, attuata attraverso verifiche scritte somministrate alla fine di singoli argomenti o unità didattiche. Durante il secondo semestre, in particolare nei mesi che precedono l'esame finale, le prove riguardavano non uno, ma diversi argomenti.

La nota semestrale si basava sulla media delle note ottenute nei lavori scritti, in genere cinque o sei per semestre. I corsisti erano informati sui contenuti dei test, sul punteggio assegnato ai singoli esercizi e su quello necessario per arrivare alla sufficienza.

Ulteriori elementi di giudizio, espressi in genere sotto forma di un apprezzamento verbale (ad esempio insufficiente, sufficiente, ecc.), erano raccolti tramite saltuari lavori di gruppo o interrogazioni individuali. La valutazione formativa era praticata durante il quotidiano lavoro di esercitazione dopo la spiegazione degli argomenti, la correzione degli esercizi e dei lavori scritti.

Questo sistema di valutazione si è dimostrato parzialmente deficitario vista la particolare natura dei corsi per professionisti qualificati, in cui confluiscono solitamente studenti con prerequisiti in matematica assai eterogenei. Nella fattispecie la classe in cui è stato proposto il progetto era composta da studenti provenienti da professioni assai dissimili: disegnatori edili, laboratoristi in chimica, elettricisti, giardinieri, ecc. Alcuni studenti hanno iniziato l'anno di maturità subito dopo l'apprendistato, altri invece dopo alcuni anni di attività professionale, che comporta, di conseguenza, un'interruzione anche prolungata degli studi. In generale in questo tipo di curriculum formativo si riscontrano spiccate differenze tra gli studenti per quanto riguarda il livello iniziale di preparazione. Un numero non indifferente di candidati non ha nemmeno i prerequisiti minimi dal PQ-MP¹² richiesti per poter iniziare un corso di maturità.

Questo handicap iniziale è sicuramente uno dei fattori alla base dell'elevato e preoccupante tasso d'insuccesso all'esame finale, nel quale mediamente solo un terzo degli studenti raggiunge la sufficienza.

In una simile situazione, l'esperienza dimostra che senza alcuna differenziazione didattica, nella fase di apprendimento e se possibile anche in sede valutativa, si assiste ad un graduale livellamento verso il basso delle competenze e della motivazione degli studenti.

Attraverso questo progetto mi sono quindi fissato l'obiettivo di individuare strategie di valutazione formativa e autovalutazione che mi permettano di impostare percorsi individualizzati o a gruppi ristretti, sulla base delle competenze raggiunte.

¹² Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (febbraio, 2001). *PQ-MP - Indirizzo tecnico, artistico e artigianale*, p. 28. (<http://www.bbt.admin.ch/berufsbi/grund/berufmatur/i/rlp3.pdf>).

“L'insegnamento poggia sulle seguenti conoscenze certificate alla fine della scuola media:

- Algebra: operazioni fondamentali e equazioni di primo grado nell'ambito dei numeri naturali, dei numeri interi relativi e dei numeri razionali. Funzioni di primo grado.
- Geometria piana: applicazioni congruenti (trasformazioni isometriche), angoli, costruzioni di triangoli e quadrilateri, angoli relativi al cerchio, cerchi e tangenti, trasformazioni d'area, calcolo di aree di triangoli e quadrilateri, gruppo dei teoremi di Pitagora, congruenza e similitudine, teorema di Talete, calcoli fondamentali al cerchio e alla circonferenza”.

2.2 Descrizione del progetto

Alla SPAI di Trevano da alcuni anni le classi di maturità del corso a tempo pieno per professionisti qualificati sono due e vi insegnano due diversi docenti.

Il progetto è nato dall'intenzione di allestire con il collega della classe parallela una prova scritta comune, al termine di un'esperienza di valutazione formativa, in funzione dell'esame finale. Questo test avrebbe dovuto servire per valutare gli studenti sugli argomenti principali del programma di matematica e pianificare eventuali ripassi. La prova prevedeva più argomenti e conteneva esercizi tratti dalle precedenti sessioni d'esame o di livello analogo.

Per preparare al meglio tale prova si sono incentivate la valutazione formativa e l'autovalutazione tramite l'elaborazione di apposite schede, che hanno consentito di monitorare l'acquisizione delle risorse (sapere e saper fare). Le schede riportano gli obiettivi così come formulati nel PQ-MP e nel relativo programma d'istituto. Sulla base dei risultati scaturiti dalle schede ho cercato di allestire un percorso di ricapitolazione, consolidamento e/o approfondimento personalizzato, per motivare maggiormente gli studenti.

Le schede sono di due tipi. Quelle del primo tipo (cfr. cap. 2.5.1) contengono una lista di obiettivi disciplinari, che riguardano singoli argomenti (ad esempio il calcolo vettoriale) e, essendo compilate dagli studenti, hanno un carattere autovalutativo. Il singolo studente è stato invitato a compilare la scheda durante la fase di preparazione ai test. Il secondo tipo di scheda (cfr. cap. 2.5.2), che contiene invece gli obiettivi generali, è stata da me compilata dopo la correzione del test.

La ricapitolazione può essere realizzata singolarmente o a gruppi ristretti, formati da studenti che hanno palesato un uguale livello di acquisizione delle competenze, legate a un dato argomento.

2.3 Considerazioni sul progetto

È difficile trarre delle conclusioni definitive sull'efficacia del lavoro appena iniziato. La proposta delle schede è stata accolta dalla classe in un primo momento con una certa indifferenza, se non diffidenza. Gli studenti non sono in genere ancora abituati ad assumere un ruolo attivo, in particolare nell'autovalutazione delle proprie competenze. È stato quindi necessario avviare una discussione con gli studenti che permettesse loro di capire l'importanza di lavorare per obiettivi e di trovare strumenti, seppur perfettibili, di monitoraggio delle competenze comuni, da parte sia del docente che del singolo studente. La loro perplessità era legata al carico di lavoro supplementare e al timore di scoprire i propri limiti. I corsisti sono apparsi più motivati quando è stata riproposta l'attività come preparazione di un'ulteriore verifica, nel corso della quale sono stati svolti degli esercizi mirati al conseguimento degli obiettivi, formulati nelle schede di autovalutazione e si è riflettuto sui risultati.

È stata comunque colta l'importanza di formare gruppi di lavoro ristretti per prepararsi all'esame di maturità. Le schede sono servite anche a riorganizzare il formulario tecnico personale di cui possono disporre durante l'esame. Per l'anno prossimo credo sia importante elaborare le schede insieme agli studenti sin dall'inizio del corso e verificare la possibilità di utilizzarle per la valutazione sommativa.

La mia intenzione in futuro è quella di conferire agli studenti, che mostrano una buona padronanza delle competenze, maggior autonomia e di consentire loro di affrontare argomenti non obbligatori, ma utili nel prosieguo degli studi. Il rischio di creare una classe "a due velocità" può essere evitato variando la composizione dei gruppi. Già quest'anno ho assegnato agli studenti migliori il compito di seguire gli altri oppure di presentare ai compagni

delle dispense su argomenti supplementari. Costoro non hanno esitato ad assumersi tale responsabilità, che può senz'altro risultare utile nel mondo del lavoro. In questo modo ho potuto dedicarmi con maggiore attenzione agli studenti più deboli.

La proposta delle schede è stata accolta positivamente anche dal mio collega che insegna nella classe parallela. Dal confronto sono emerse ulteriori utili indicazioni.

Sarebbe inoltre opportuno, dal momento che il livello in entrata degli studenti è molto eterogeneo, allestire una scheda di valutazione delle competenze iniziali. Essa darebbe la possibilità di realizzare percorsi individuali, almeno nei primi mesi, a vantaggio di quegli studenti che non dispongono dei prerequisiti previsti.

Vorrei a questo punto evidenziare alcuni elementi che qualificano positivamente il lavoro sin qui svolto:

- lo studente è stato coinvolto e responsabilizzato nella valutazione. Egli si è infatti attribuito un grado di competenza/capacità per ciascun obiettivo disciplinare. Le schede hanno permesso, sul piano formativo, la realizzazione di percorsi individualizzati;
- il progetto ha consentito un confronto con il collega della classe parallela non soltanto sui contenuti, ma anche sulle competenze da raggiungere e sulle possibilità di valutarle. Si crea in questo modo un importante spazio riflessione sulla valutazione nell'ambito delle matematica, sia per quel che concerne gli obiettivi posti dal programma quadro sia per l'allestimento e la valutazione dell'esame finale.

L'anno prossimo il progetto sarà probabilmente riproposto già a partire dal primo semestre, coinvolgendo gli studenti nella formulazione degli obiettivi e nell'individuazione delle modalità di utilizzare le schede di valutazione delle competenze. L'obiettivo a medio termine è quello di offrire sin dalle prime settimane di scuola un percorso individualizzato, considerata in generale la grande eterogeneità della classi di maturità per professionisti qualificati.

2.4 Commento finale

Questa esperienza mi ha permesso di riflettere sulla mia abituale pratica valutativa. Devo ammettere che all'inizio mi sono trovato in difficoltà perché ho dovuto rimettere in gioco una prassi tradizionale ormai consolidata e che sentivo di padroneggiare.

La nostra professione richiede un continuo aggiornamento in funzione dei cambiamenti della società, oggi tanto più rapidi soprattutto per l'evoluzione tecnologica. Non basta la padronanza della disciplina. Purtroppo oggi insegnare a tempo pieno nella scuola, per quanto mi riguarda, limita o addirittura impedisce al docente di alzare lo sguardo oltre al quotidiano lavoro di correzione e preparazione delle lezioni.

L'obiettivo iniziale di questo progetto era affrontare la problematica legata all'esito negativo degli esami. È evidente che c'è uno scollamento fra quelli che sono gli obiettivi assai generici del programma quadro e l'impostazione dell'esame, che a mio avviso serve a verificare la sola competenza del sapere riprodurre delle procedure di risoluzione di calcoli. Penso invece che l'esame debba valutare un'ampia gamma di capacità strettamente legate a quanto richiedono oggi la scuola universitaria professionale e il mondo lavorativo, ambiti in cui si inseriscono i nostri studenti al termine del percorso di maturità professionale. Ho cercato pertanto di impostare le lezioni avendo presente queste competenze che sono state elevate a criteri di valutazione (cfr. tabella 5). Un primo passo in questa direzione potrebbe essere la riclassificazione dei materiali didattici – ad esempio l'eserciziario pubblicato dal Gruppo di

Lingua Italiana per il Materiale d’Insegnamento (GLIMI)¹³ - sulla base delle citate competenze e non più ordinati semplicemente per argomento e in base ai livelli di difficoltà.

I risultati degli esami di maturità di matematica conseguiti dai miei studenti quest’anno sono stati sensibilmente migliori (media 4,1) rispetto agli scorsi anni. Personalmente ritengo che questo miglioramento sia da attribuire anche all’introduzione di queste nuove strategie didattiche e valutative, che hanno diminuito il divario fra le note scolastiche (semestrali) e quella d’esame, che notoriamente risulta inferiore anche di mezzo punto.

2.5 Allegati

2.5.1 Tabelle degli obiettivi specifici “sapere” e “saper fare” compilate dagli studenti

Tabella 1: Obiettivi specifici del calcolo vettoriale

Obiettivi	ombra	penombra	luce
1. Rappresentare un vettore nel piano cartesiano date le sue coordinate.			
2. Sommare e scomporre due o più vettori per via grafica e per via analitica; moltiplicare un vettore per uno scalare.			
3. Trasformare coordinate polari in rettangolari e viceversa.			
4. Calcolare il prodotto scalare di due vettori, ad esempio il lavoro di una forza; trovare l’angolo fra due vettori tramite il prodotto scalare; verificare la condizione di perpendicolarità.			
5. Calcolare il prodotto vettoriale fra due vettori; calcolare l’area del parallelogramma formato da due vettori; verificare la condizione di parallelismo.			

Legenda: ombra = non mi è chiaro per nulla; penombra = mi è abbastanza chiaro; luce = mi è chiaro

Tabella 2: Obiettivi specifici della trigonometria geometrica e analitica

Obiettivi	ombra	penombra	luce
1. Trasformare gradi in radianti e viceversa.			
2. Rappresentare graficamente semplici funzioni goniometriche in seno, coseno e tangente; interpretare i grafici delle funzioni stesse.			
3. Riconoscere i vari tipi di equazioni; applicare il rispettivo metodo risolutivo.			
4. Utilizzare le formule trigonometriche per ricondurre le equazioni a una tipologia conosciuta.			
5. Utilizzare le formule trigonometriche per verificare le identità goniometriche.			
6. Risolvere problemi sul triangolo rettangolo, o qualsiasi altro, con i teoremi opportuni; applicare la trigonometria a problemi di geometria, topografia, fisica.			

Legenda: ombra = non mi è chiaro per nulla; penombra = mi è abbastanza chiaro; luce = mi è chiaro

¹³ Il GLIMI (agosto, 2006) si occupa della realizzazione di sussidi didattici per le scuole professionali del Canton Ticino e Grigioni. (<http://www.glimi.ch>).

Tabella 3: Obiettivi specifici dei logaritmi e degli esponenziali

Obiettivi	ombra	penombra	luce
1. Rappresentare graficamente semplici funzioni logaritmiche e esponenziali; interpretarne i grafici relativi.			
2. Applicare le proprietà delle potenze e dei logaritmi per risolvere equazioni esponenziali e logaritmiche.			
3. Risolvere problemi in contesti reali applicando il calcolo logaritmico.			

Legenda: ombra = non mi è chiaro per nulla; penombra = mi è abbastanza chiaro; luce = mi è chiaro

Tabella 4: Obiettivi specifici dello studio di funzioni e delle disequazioni

Obiettivi	ombra	penombra	luce
<i>Caratterizzare in una situazione problema le funzioni come strumento per descrivere un determinato fenomeno.</i>			
<i>Riconoscere la terminologia e simbologia relativa; trovare la loro forma algebrica.</i>			
<i>Rappresentarle graficamente; leggere determinati valori approssimati sul grafico; se possibile controllare con il calcolo.</i>			
<i>Individuare il campo di esistenza di una determinata funzione.</i>			
<i>Trasformare un problema testo in equazione.</i>			
<i>Applicare le regole per la soluzione di equazioni e disequazioni.</i>			

Legenda: ombra = non mi è chiaro per nulla; penombra = mi è abbastanza chiaro; luce = mi è chiaro

2.5.2 Tabella degli obiettivi generali compilata dal docente

Tabella 5: Obiettivi generali delle lezioni

Capacità	molto insufficiente	insufficiente	sufficiente	buono
1. Analizzare un testo-problema, individuando dati e incognite.				
2. Impostare correttamente la soluzione di un problema utilizzando uno o più metodi risolutivi.				
3. Eseguire in modo attento i singoli passaggi algebrici e i calcoli.				
4. Spiegare verbalmente le procedure utilizzate.				
5. Stimare la correttezza dei risultati e individuare gli eventuali errori.				

II Progetti realizzati nella disciplina “Storia e istituzioni politiche”

I “L’esercizio di sintesi: un efficace oggetto di valutazione formativa”

Christiane De Micheli¹⁴

Il progetto della docente di storia e istituzioni politiche Christiane De Micheli è stato svolto nell’ambito del corso a tempo pieno di maturità professionale tecnica per professionisti qualificati presso la SPAI di Mendrisio.

Esso contempla la realizzazione di un’attività didattica grazie alla quale da una lato si intende esercitare le abilità analitiche e di sintesi degli studenti, importanti non solo nell’ambito della storia ma in qualsiasi processo di apprendimento; dall’altro sperimentare delle tecniche di valutazione che considerino non solo l’acquisizione di saperi ma anche di capacità e di atteggiamenti. In quest’ottica la docente ha messo a punto una serie di criteri di valutazione quali strumenti di apprezzamento del lavoro svolto in classe dagli studenti. A questi ultimi è pure data la possibilità di autovalutarsi su un lavoro di sintesi mediante delle apposite griglie provviste di criteri riguardanti le tre dimensioni del sapere (sapere, saper fare, saper essere).

In questo progetto si apprezza lo sforzo della docente di elaborare un sistema di valutazione più articolato e quindi più rigoroso (a cui lo studente contribuisce in modo attivo mediante l’autovalutazione), che consente di mettere in luce le difficoltà riscontrate nel processo di apprendimento. Il lavoro svolto dimostra che è altresì importante trovare delle attività didattiche adeguate che permettano di trarre elementi significativi di giudizio, come per esempio l’operazione di sintesi.

I.1 Introduzione e obiettivi del progetto

L’insegnamento di storia e istituzioni politiche prevede tre ore settimanali di lezione. Sul piano didattico si ritiene importante trasmettere, più che semplici conoscenze (sapere) che ogni studente può facilmente reperire in qualsiasi manuale di storia, un metodo di analisi del fatto storico (saper fare) e più in generale delle capacità analitiche e di sintesi che serviranno agli studenti non soltanto per l’apprendimento della storia, ma soprattutto per la continuazione del loro iter formativo.

Il metodo di valutazione didattica che ho sin qui impiegato nella mia disciplina ha carattere quasi esclusivamente sommativo.

Per l’assegnazione della nota semestrale mi baso solitamente su due o tre prove scritte per semestre, (oltre a eventuali interrogazioni). Ulteriori elementi di giudizio, come l’impegno e l’atteggiamento degli studenti, sono presi in considerazione solo quando la media delle prove scritte non dà una nota approssimata al mezzo punto. Questo modo di procedere non è del tutto affidabile perché si fonda più su sensazioni personali che dati oggettivi.

¹⁴ Christiane De Micheli (chrisedmicheli@hotmail.com), docente di storia e istituzioni politiche presso la SPAI di Mendrisio, via P. F. Mola, 6850 Mendrisio, tel. 091/816.40.11

Si tratta quindi di determinare come raccogliere, oltre alle prove scritte, elementi oggettivi di valutazione e come rendere trasparente questo tipo di valutazione supplementare agli studenti. Si deve comunque tenere conto del fatto che le ore a disposizione e la materia da trattare non consentono di impiegare molto tempo in ulteriori prove di verifica (esercizi) da svolgere in classe.

Tenuto conto di queste premesse, con il progetto si vuole perseguire un duplice obiettivo: da un lato utilizzare una valutazione criteriale che comprenda non solo le conoscenze ma anche le capacità e gli atteggiamenti e di cui si tenga conto nella formazione della nota semestrale, dall'altro introdurre l'autovalutazione mediante un'attività mirata. Lo studente dovrà realizzare un lavoro di sintesi sulla base delle indicazioni fornite dal docente, che sarà oggetto di un'autovalutazione che consenta di verificare il raggiungimento di obiettivi specifici.

1.2 Descrizione dell'attività e criteri di valutazione

L'attività svolta sull'arco di più lezioni, prevede che lo studente ripercorra le tappe salienti della formazione dello stato federale evidenziandone i modelli storici, le cui caratteristiche saranno poi oggetto di un confronto.

Durante questo ciclo di lezioni, gli studenti devono dimostrare la padronanza dei concetti appresi e l'acquisizione delle abilità e degli atteggiamenti richiesti.

La valutazione viene svolta dall'insegnante sulla base di una serie di criteri (cfr. tabella 1), a cui fa seguito un'eventuale discussione con gli studenti.

Tabella 1: Griglia di valutazione

Dimensioni del sapere	Criteri di valutazione	Punteggio (da 1 a 6)
SAPERE (conoscenze)	Conoscere i contenuti in modo preciso	
	Conoscere termini o concetti-chiave	
SAPER FARE (capacità)	Saper descrivere	
	Saper identificare gli elementi richiesti o le idee centrali	
	Saper ricollegare quanto si sta studiando a nozioni già trattate	
	Saper sintetizzare	
	Saper porre delle domande	
SAPER ESSERE (atteggiamenti)	Capacità di collaborare con gli altri	
	Capacità di rivedere le proprie idee	

Gli studenti lavorano su testi scritti, che verranno in seguito esaminati in classe. A conclusione dell'attività essi devono eseguire, in modo schematico, un lavoro di sintesi di una pagina, a piccoli gruppi (due o tre studenti), per la cui realizzazione si fa ricorso a tutto il materiale esaminato in classe, ma soprattutto e preferibilmente ai concetti-chiave evidenziati durante le lezioni precedenti. Il prodotto finale e il processo che ha permesso di raggiungerlo sono poi oggetto di un'autovalutazione e di una discussione finale plenaria.

1.2.1 Fasi dell'attività e griglie di autovalutazione

L'esercitazione si è svolta sull'arco di sette lezioni di due ore ciascuna. Le prime cinque lezioni sono state dedicate alla trattazione degli argomenti precedentemente programmati. Nel corso di queste lezioni gli studenti, a turno, sono stati valutati dal docente, sulla base dei criteri elencati nella tabella 1. Durante la penultima lezione è stato svolto il lavoro di sintesi a piccoli gruppi. L'ultima ora è stata dedicata all'esame e alla discussione dei lavori, alla

presentazione di un esempio di sintesi da parte del docente e all'autovalutazione. L'autovalutazione è stata effettuata sull'esercizio finale di sintesi. I criteri utilizzati corrispondevano agli obiettivi dell'attività (cfr. tabella 2 e 3):

- conoscenza dei momenti storici-chiave;
- capacità di identificare i momenti storici-chiave;
- capacità di sintetizzarne le caratteristiche;
- capacità di spiegare la propria sintesi;
- disponibilità a collaborare;
- disponibilità a rivedere le proprie opinioni.

Qui di seguito sono riportate due griglie di autovalutazione. La griglia A (cfr. tabella 2) è quella effettivamente impiegata dagli studenti nel corso dell'esercizio, mentre la B (cfr. tabella 3) è la versione rivista e corretta alla luce dei risultati scaturiti dal suo impiego.

I criteri di valutazione sostanzialmente sono rimasti immutati, ma ne è stata cambiata la formulazione, che risulta essere più articolata nonché accattivante per lo studente.

Anche il punteggio da assegnare è stato modificato: si è passati da un punteggio corrispondente alla scala tradizionale delle note (da 1 a 6), ad una notazione che obbliga lo studente ad una valutazione meno meccanicistica e quindi più riflessiva (--, -, -/+, +, ++).

Tabella 2: Griglia di autovalutazione A

Griglia di autovalutazione (A) <i>Le tappe salienti della formazione dello Stato federale con le loro caratteristiche: una sintesi</i>		
Dimensioni del sapere	Criteri e indicatori di valutazione	Punteggio (da 1 a 6)
SAPERE (conoscenze)	Conoscenza dei momenti storici-chiave: so rievocarli?	
SAPER FARE (capacità)	Capacità di identificare i momenti storici-chiave: sono capace di riconoscerli nei documenti e nei testi? Capacità di sintetizzarne le caratteristiche: sono capace di individuare gli elementi che li caratterizzano? Capacità di spiegare o giustificare la propria sintesi: sono capace di spiegare le mie scelte?	
SAPER ESSERE (atteggiamenti)	Disponibilità a collaborare nel lavoro di gruppo. Disponibilità a rivedere le proprie opinioni nel lavoro di gruppo e durante la discussione generale.	

Tabella 3: Griglia di autovalutazione B

Griglia di autovalutazione (B) <i>Le tappe salienti della formazione dello Stato federale con le loro caratteristiche: una sintesi</i>						
Dimensioni del sapere	Criteri e indicatori di autovalutazione	Notazione				
		--	-	-/+	+	++
SAPERE (conoscenze)	Conosco i momenti storici-chiave che abbiamo evidenziato in classe: li ricordo? Li so elencare? Quali devo rivedere?					
SAPER FARE (capacità)	Sono in grado di identificare i momenti storici-chiave nei documenti e nei testi. So leggere e comprendere documenti e testi a carattere storico. Sono capace di sintetizzarne le caratteristiche dei momenti chiave: sono capace di individuare gli elementi che li caratterizzano, sono capace di selezionarli e di motivarne la scelta. Sono in grado di realizzare una sintesi e spiegare il perché delle mie scelte.					
SAPER ESSERE (atteggiamenti)	Nel lavoro di gruppo sono aperto alla collaborazione con i miei compagni. Nel lavoro di gruppo e durante la discussione generale sono disposto a rivedere le mie opinioni.					

Legenda: -- = per nulla; - = poco; -/+ = sufficientemente; + = piuttosto bene; ++ = molto bene

I.3 Considerazioni sul progetto

Si può ritenere che i due obiettivi del progetto - individuazione e applicazione di ulteriori elementi di valutazione da considerare nella formazione della nota semestrale (valutazione criteriale) e introduzione dell'autovalutazione mediante un'attività mirata (sintesi) - siano stati raggiunti.

In primo luogo sono stati definiti criteri di giudizio da utilizzare durante tutto l'anno scolastico, che dovrebbero permettere di ottenere valutazioni più complete ed equilibrate nonché di adeguare il metodo d'insegnamento a ciascun studente tenuto conto delle sue difficoltà e potenzialità.

Inoltre l'autovalutazione ha consentito agli studenti di prendere atto delle loro competenze, delle loro lacune e dell'effettiva importanza dell'acquisizione di un metodo di lavoro.

La verifica finale sull'argomento trattato in questo ciclo di lezioni ha dato risultati sopra la media e migliori rispetto ad un'analoga verifica svolta l'anno precedente, quando la sintesi non era stata allestita dagli studenti ma dal docente. Ciononostante gli studenti hanno faticato a svolgere l'esercizio finale di sintesi per i seguenti motivi:

- difficoltà a capire la consegna, dipesa in buona parte dall'incapacità di ascolto di alcuni studenti e da un'insufficiente assunzione di responsabilità dovuta al fatto di lavorare in gruppo;
- difficoltà a realizzare una vera sintesi, in quanto gli studenti si limitavano a fornire una lista di dati. Per cercare di ovviare a questo problema, le dimensioni massime dello schema sono state in seguito limitate ad una pagina. L'errore più frequente è stato di aver inserito troppe date di avvenimenti a scapito però della comprensione del significato degli avvenimenti stessi;
- difficoltà ad individuare i momenti storici-chiave e ad allestire un elenco delle loro caratteristiche.

L'autovalutazione ha confermato buona parte di questi problemi. Nel corso della discussione gli studenti hanno inoltre formulato le seguenti osservazioni:

- la difficoltà a capire la consegna è stata in parte determinata dalla fretta di iniziare il lavoro e in parte dal fatto di non disporre di elementi-chiave su cui basare la sintesi. I medesimi non erano stati compresi o appresi per disattenzione o assenza durante le lezioni precedenti;
- la realizzazione di una buona sintesi è un lavoro impegnativo sotto diversi punti di vista. Occorre conoscere l'argomento o almeno sapere dove cercare le informazioni necessarie. Occorre inoltre saper individuare gli elementi importanti sulla base delle consegne impartite;
- la realizzazione di una sintesi è un ottimo strumento di apprendimento, che in realtà qualcuno applica già nella preparazione alle prove scritte, anche se non necessariamente nella forma di uno schema;
- una buona sintesi è, in generale, un importante strumento di lavoro, la cui realizzazione non è assolutamente scontata, richiede tempo e va esercitata continuamente.

1.3.1 L'operazione di sintesi

Questo progetto ha evidenziato l'importanza della sintesi come atto conclusivo necessario di un processo d'apprendimento, che consente di prepararsi in modo ottimale ad una verifica di fine unità didattica. Unitamente ad un'attività di autovalutazione essa fornisce interessanti elementi per una valutazione formativa.

Durante la preparazione all'esercizio di sintesi, e in particolare la sua spiegazione, è stato difficile far capire agli studenti le corrette modalità di esecuzione di una sintesi (focalizzazione sulle nozioni-chiave dell'argomento e una minima strutturazione dei dati riprodotti) e che occorre provare l'acquisizione non solo di conoscenze, ma anche di capacità e atteggiamenti. Questi aspetti problematici sono stati poi confermati dai risultati dell'autovalutazione.

Ne è quindi risultata la necessità di fare elaborare agli studenti, per abituarli a questo strumento di lavoro, quante più sintesi possibili, con contenuti ed obiettivi diversi: brevissime sintesi alla fine di ogni lezione, alla fine di un'unità didattica o di più unità didattiche. Le sintesi potevano essere eseguite individualmente o come lavoro di gruppo ed essere rappresentate in varie forme (tabella, mappa mentale, grafico, ecc.).

1.3.2 Sviluppi futuri

Il progetto ha evidenziato l'importanza dei lavori di sintesi nell'ambito della valutazione formativa ma anche le difficoltà legate alla loro realizzazione. I risultati raggiunti mi spingono tuttavia ad utilizzare maggiormente anche in futuro questo strumento didattico.

Per quanto concerne la dimensione più propriamente valutativa, le strategie vanno ulteriormente perfezionate. In particolare si tratterà di individuare altre attività degli studenti, che accanto ai test tradizionali, possano costituire un oggetto di valutazione e di far capire agli studenti la rilevanza di questo tipo di valutazione supplementare.

Inoltre bisognerà insistere maggiormente sulla valutazione formativa, che permette di identificare le lacune di ciascun studente e quindi di mettere a punto delle strategie di recupero che consentano di avere dei risultati migliori nella valutazione sommativa.

2 “Come preparare in un’ottica formativa la prova scritta”

Grazia Cairoli Del Priore¹⁵

Il progetto della docente di storia e istituzioni politiche Grazia Cairoli Del Priore è stato svolto presso il Centro Professionale Commerciale (CPC) di Locarno in una classe del ciclo di maturità professionale della Scuola media di commercio (SMC). La classe era composta da 19 studenti.

Il progetto intende accrescere la capacità degli studenti di affrontare una prova scritta e di gestirla con una maggiore consapevolezza delle proprie risorse.

La docente ha sviluppato a tal scopo esercizi e attività per aiutare gli studenti a prender coscienza e a valorizzare le proprie risorse nell’ottica di una valutazione formativa, in cui il ruolo del docente è quello di stimolare la riflessione sugli obiettivi da raggiungere e sulle relative competenze da esercitare. Inoltre gli studenti sono stati sollecitati a riflettere sul grado di difficoltà degli esercizi loro assegnati, indicando quali criteri hanno utilizzato per l’attribuzione dei punti.

Questo progetto presenta degli aspetti interessanti sul piano metacognitivo, in quanto come afferma la docente stessa, consente agli studenti di vedere il test tradizionale sotto una nuova luce, non solo come un semplice elenco di domande, ma come una situazione complessa che va affrontata con una strategia diversificata.

2.1 Introduzione

Ho sviluppato e messo in opera il progetto, che mi accingo ad illustrare, durante l’anno scolastico 2004-2005, in una classe del ciclo di maturità professionale della SMC composta di diciannove studenti.

Il piano orario assegna alla disciplina “storia e istituzioni politiche” due ore di lezione settimanali. Il progetto è stato realizzato durante il secondo semestre all’interno dell’unità didattica sui regimi totalitari, in particolare quello fascista.

2.2 Obiettivi del progetto

Nella mia attività d’insegnamento ho constatato che alcuni studenti affrontano la verifica scritta con una strategia poco razionale e quindi poco produttiva. Una volta posti di fronte alle domande, cominciano a scrivere freneticamente, subito dopo aver dato una veloce occhiata al primo esercizio. Spinti dal timore di dimenticare quanto hanno studiato o dall’ansia di non riuscire a portare a termine il lavoro, non pianificano a sufficienza l’attività che devono svolgere, con un dispendio irragionevole di risorse ed energie.

Una lettura iniziale approfondita di tutte le domande permetterebbe di organizzare il lavoro in modo più efficace. Gli errori nei quali questi studenti incorrono, a causa del loro modo di affrontare la prova scritta, sono facilmente riconoscibili:

¹⁵ Grazia Cairoli del Priore (grazia.cairoli@ti.ch), docente di storia e istituzioni politiche presso il CPC di Locarno, via dei Cappuccini 2, 6600 Locarno, tel. 091/816.01.11

- la risposta a una domanda contiene già in parte quella della domanda successiva (lo studente, quando se ne rende conto, è costretto o a riscrivere in parte quanto già formulato oppure a fare rimandi ad una risposta già data);
- la domanda è stata del tutto o parzialmente fraintesa oppure la risposta è incompleta a causa di una lettura affrettata della consegna;
- esercizi che valgono parecchi punti sono stati tralasciati o affrontati in modo frettoloso, mentre una grande quantità di energie e di tempo è stata investita in esercizi relativamente semplici, di facile e rapida soluzione.

L'obiettivo del progetto è dunque quello di aiutare gli studenti a gestire la preparazione e lo svolgimento della prova scritta con un uso più sapiente e consapevole delle proprie risorse.

A tal scopo ho proposto delle esercitazioni con obiettivi espliciti in grado di attivare anche delle competenze (in particolare la combinazione di conoscenze e capacità).

2.3 Innovazioni rispetto al percorso didattico abituale

Dopo aver trattato in classe un capitolo del corso di storia - ad esempio quello sui regimi totalitari e sul fascismo italiano (1919-1939) - faccio solitamente un ripasso degli argomenti che costituiranno l'oggetto della prova scritta. Ripercorro assieme agli studenti le conoscenze che dovranno dimostrare di avere acquisito e richiamo la loro attenzione su quegli esercizi o documenti analizzati in classe, utili per prepararsi al test in modo adeguato. In una prova sono sempre presenti alcune domande che mirano a verificare quali saperi sono stati acquisiti e che sondano la capacità degli studenti di esporli.

Propongo inoltre alcuni esercizi che richiedono la messa in atto di capacità di comprensione di documenti di vario genere. Lo studente deve dimostrare di saper comprendere un breve testo scritto, una cartina o un'immagine e di essere capace di metterli in relazione con un tema o un fatto storico trattato. Deve inoltre saper sviluppare, sulla base di questo confronto, concetti, riflessioni e conclusioni.

Con questo progetto ho cercato di introdurre delle innovazioni che consentano agli studenti, con l'aiuto di esercizi di preparazione (cfr. cap. 2.3.1), di affrontare in modo corretto il tipo di verifica sopra illustrato. Devo precisare che queste attività sono costruite sfruttando le conoscenze e abilità già acquisite.

Nel caso concreto è stata proposta, in una prima fase, un'introduzione teorica sulle caratteristiche dei regimi totalitari, in particolare quelli di destra. In seguito sono state spiegate - dopo una riflessione preliminare condotta in piccoli gruppi (attività che permette agli allievi di sviluppare competenze relazionali e al docente di osservarle) - le cause dell'avvento del fascismo in Italia. Infine sono state illustrate le tappe fondamentali della politica fascista fino all'alleanza con la Germania. Quali mezzi didattici ho utilizzato dispense (in parte da completare in classe e comunque molto sintetiche), documenti, immagini, dati, testi di canzoni, ecc.

Una volta ricevute le nozioni, gli studenti hanno svolto gli esercizi di preparazione al test con la possibilità di utilizzare tutti i materiali distribuiti e sviluppati assieme in classe. In seguito hanno dovuto assegnare ad ogni esercizio un valore indicativo del grado di difficoltà, precisando il motivo dell'attribuzione. Nei capitoli che seguono sono riprodotti, in una versione ridotta, gli esercizi preparatori (cfr. cap. 2.3.1) e un esempio di prova scritta sul tema (cfr. cap. 2.3.2), somministrata agli studenti dopo la fase di esercitazione.

2.3.1 Esempi di esercizi preparatori alla verifica di fine unità didattica

Argomento: fascismo e nazismo

Consegna:

- a) Svolgete a piccoli gruppi gli esercizi seguenti, *iniziando a lavorare solo dopo avere letto tutta la scheda!*
- b) Una volta portato a termine questo compito, assegnate a ciascun esercizio un valore da 1 a 6 (1 = esercizio semplice, 6 = esercizio difficile) e precisate *in base a quali criteri* avete deciso ogni punteggio.

Esercizi:

1. Citate *due caratteristiche* dei regimi totalitari di estrema destra. (punti: ...)
2. Considerate le seguenti caratteristiche dei regimi totalitari di estrema destra: nazionalismo-imperialismo, antisocialismo-anticomunismo. Stabilite una *relazione logica* fra queste due componenti. (Questione non affrontata esplicitamente in classe). (punti: ...)
3. A pagina 2c delle dispense distribuite in classe trovate un grafico sulla composizione sociale degli iscritti al partito nazionale fascista nel 1921.
 - Seguendo la figura in senso orario dovrete scoprire che le varie categorie sociali sono disposte secondo un *ordine logico*: quale?
 - Quali categorie potreste situare “grosso modo” nelle classi della *ricca borghesia* rispettivamente della *piccola borghesia*? (punti: ...)
4. Leggete il seguente testo e riassumete i *motivi per cui gli industriali sostennero il fascismo*.
Il testo è una citazione dalle memorie di uno dei più influenti capitani d'industria di quegli anni, Ettore Conti, raccolte nel suo *Taccuino di un borghese*¹⁶. (punti: ...)

5 dicembre 1924

[...] Naturalmente, io non ho dimenticato quale era la situazione del Paese nel periodo compreso fra l'ar-mistizio e la marcia su Roma. Condizioni di carattere generale e spirituale avevano resa la produzione disagiata: la distruzione di gran parte della ricchezza, la necessaria tumultuaria trasformazione degli strumenti di lavoro da lunghi anni orientati verso la guerra; i mezzi di scambio paralizzati; la capacità di acquisto e di consumo ridotta; su queste cause materiali, impostate delle cause spirituali ancora più gravi: il desiderio di godimenti, dopo i lunghi anni di sofferenze, la delusione per il mancato adempimento delle promesse fatte sotto l'assillo della guerra, la perdita abitudine dei giovani al lavoro produttivo, la ostentazione di ricchezze male o troppo rapidamente acquistate e, finalmente, la propaganda dei partiti che non avevano riconosciuto la necessità della guerra e che volevano scaricarne sulla odiata borghesia la responsabilità e le conseguenze.

I Governi dell'epoca, incapaci a frenare le inconsulte agitazioni; una politica fiscale ed economica tra tumultuaria e spogliatrice, per cui poco era lasciato al risparmio, e questo poco ancora assorbito dallo Stato, sotto forma di prestiti per cui quasi nulla restava alle necessità delle ricostruzioni.

Come conseguenza: scioperi, sabotaggi, servizi pubblici disorganizzati, raccolti abbandonati nei campi, mandrie lasciate senza custodia nelle stalle, fenomeni

¹⁶ Conti, E. (1987). *Taccuino di un borghese*. In: A. De Bernardi & S. Guarracino (Ed.), *L'operazione storica. L'età contemporanea*, vol. 3.2, (pp. 324-329). Firenze: Bruno Mondadori.

culminati nell'occupazione delle fabbriche. Non era naturale che in questa condizione di cose la borghesia del pensiero e del lavoro, la borghesia che ama la patria e la famiglia, la borghesia risparmiatrice, si orientasse verso una affermazione di idee che voleva ristabilito il principio dell'autorità dello Stato, che voleva la tutela del lavoro, la disciplina, le gerarchie, e al di sopra di tutto e di tutti, una patria rispettata e potente? È per questo che le classi industriali hanno simpatizzato col fascismo.

5. *Patti Lateranensi; invasione dell'Etiopia; alleanza con la Germania*: per ognuno di questi aspetti della politica fascista, mettete la data (anno), la motivazione (ragione della decisione) e se possibile una conseguenza. (punti: ...)

6. I due testi che seguono sono tratti da *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, nr. 3, 2003, più precisamente dall'articolo *Il fascismo di Lidia, piccola italiana svizzera* di Massimo Chiaruttini.

Lidia Bernardazzi oggi ha quasi ottant'anni e vive nel Luganese. Tra i 12 e i 16 anni, dal 1938 al 1942, fu alunna dell'Istituto Magistrale femminile del Sacro Cuore a Sale, in Piemonte. Pur essendo cittadina svizzera, Lidia frequentò quella scuola perché una sua zia suora ne era la direttrice. I quaderni di componimenti che la signora Lidia ha conservato e messo a disposizione dello storico sono un'importante testimonianza sulla scuola dell'epoca fascista.

Il primo testo risale a prima, il secondo a dopo l'inizio della Seconda guerra mondiale: l'Italia vi entrò nel giugno 1940.

Ricavate dai testi, analizzate, interpretate e commentate liberamente gli aspetti che ritenete più significativi¹⁷. (punti: ...)

Sale, 4 aprile 1939

Come intendi compiere i tuoi doveri per essere una buona Piccola Italiana agli ordini del Duce?

Da quando il Duce diede volo a tante migliaia di rondini, l'Italia è come una primavera che fiorisce continuamente. Queste rondini siamo noi Piccole Italiane che, col nostro ardore giovanile, dobbiamo amare molto la nostra cara Patria e fare nostro il programma del Duce: "Credere, Obbedire, Combattere".

Dobbiamo credere a tutto ciò che dicono i nostri superiori. Dobbiamo adempiere i comandi del Duce. Combattere non con la spada, ma contro noi stessi per correggere i nostri difetti.

Se adempiremo tutte queste cose, diventeremo un giorno buone madri di famiglia, sapremo educare bene i nostri figli per renderli degni di questa Italia grande, romana, imperiale.

7. Fate un *confronto* fra le *cause* dell'avvento del *fascismo* in Italia e le cause dell'avvento del *nazismo* in Germania. Esprimate il confronto in modo ordinato (ad esempio con una tabella somiglianze/differenze o uno schema, ecc.). (punti: ...)

¹⁷ In questa versione ridotta viene riportato solamente il primo dei due testi. Il secondo testo conteneva riferimenti alla conquista dell'Etiopia, alle sanzioni della Società delle nazioni contro l'Italia e all'ostilità di Francia e Gran Bretagna.

Gli studenti hanno lavorato a questi esercizi a piccoli gruppi, sull'arco di più lezioni; alla fine di ogni fase di lavoro, abbiamo la parte svolta in modo che diversi gruppi intervenissero oralmente o mostrando ai compagni i risultati ottenuti.

Solo dopo aver svolto tutti gli esercizi (tranne l'ultimo citato) e averli corretti, abbiamo messo in comune i punteggi assegnati dai gruppi in base al grado di difficoltà attribuito alle varie attività.

In un primo tempo avevo pensato di utilizzare una scala di classificazione standard¹⁸, poi però ho ritenuto più opportuno lasciare maggiore libertà agli studenti di elaborare una loro scala di apprezzamento, per evitare che la medesima fosse percepita come una costrizione. Gli studenti hanno assegnato ai vari esercizi i seguenti gradi di difficoltà¹⁹:

- esercizio 1: grado di difficoltà 1-2, in quanto basta sapere a memoria o ricopiare quanto scritto nelle dispense;
- esercizio 2: grado di difficoltà 6 poiché bisogna collegare fra di loro le varie conoscenze acquisite durante l'anno e trarne qualcosa di nuovo facendo un ragionamento (i gruppi sono riusciti a ottenere risultati parziali);
- esercizio 3: grado di difficoltà 3-4 perché bisogna capire la logica del grafico e applicare conoscenze;
- esercizio 4: grado di difficoltà 5 in quanto il testo è di difficile comprensione e occorre stabilire dei collegamenti con le conoscenze che si hanno sull'argomento;
- esercizio 5: grado di difficoltà 3 poiché bisogna conoscere e spiegare cause ed effetti;
- esercizio 6: grado di difficoltà 6 perché è complicato stabilire dei collegamenti fra un testo e le proprie conoscenze ed esprimere poi riflessioni e valutazioni personali.

Gli esercizi complessi come il 2, il 4 e il 6 sono difficili non solo perché richiedono di sapere a memoria certe conoscenze (che non sono immediatamente reperibili nelle dispense) e di essere in grado di mettere in relazione temi e conoscenze, di stabilire legami logici fra varie componenti, ma esigono anche un atteggiamento di perseveranza derivato dalla volontà di risolvere gli esercizi. Non tutti i gruppi sono stati in grado di portare a termine queste attività complesse, ma è già incoraggiante constatare che tutti hanno chiesto aiuto quando si sono trovati in difficoltà.

Dopo questa esercitazione e prima di somministrare la prova scritta, ho approfittato dell'occasione per ripresentare agli studenti (l'avevo già fatto all'inizio dell'anno scolastico) gli obiettivi di insegnamento della materia "storia e istituzioni politiche", abbinati al tipo di risorsa richiesta (conoscenze, capacità e atteggiamenti):

- conoscere e saper descrivere i principali avvenimenti dei primi quarant'anni del 1900;
- distinguere, interpretare e situare le idee dominanti del periodo;
- capire e interpretare i concetti di neutralità e di democrazia nella loro evoluzione, in relazione al caso svizzero;
- capire e analizzare documenti storici;
- se possibile applicare le conoscenze acquisite ad argomenti di attualità.

¹⁸ Nella nostra sede scolastica facciamo uso di una scala ispirata alla tassonomia di Bloom per definire il livello di attitudine raggiunto negli obiettivi di insegnamento delle varie materie.

¹⁹ L'esercizio 7 non è stato considerato poiché svolto assieme in una lezione successiva.

2.3.2 Prova scritta sul fascismo

In questo capitolo è presentato il test che è stato somministrato agli studenti dopo aver esercitato assieme ed elaborato in classe le conoscenze sul tema del nazismo e del fascismo.

Ho costruito la prova scritta in modo che ogni studente potesse raggiungere una nota sufficiente o anche discreta, dimostrando una certa preparazione e un grado convincente di comprensione degli argomenti trattati.

I primi cinque esercizi richiedono infatti unicamente lo studio e la comprensione dei temi trattati, la capacità di esporli e di spiegarli (ad esempio spiegare il rapporto di causa/effetto). Il totale dei punti assegnati a questi cinque esercizi è di trentaquattro punti, ciò che equivale al voto 4,5.

Gli ultimi due esercizi sono invece più complessi in quanto implicano anche la capacità di stabilire legami logici con le conoscenze acquisite in precedenza, utilizzando strumenti come una cartina e un documento, che devono essere interpretati correttamente.

Nella prova scritta si sono pure precisati gli obiettivi che il test voleva verificare e la quantità di lavoro (tradotta in punti) da svolgere per ottenere la sufficienza.

Lo scopo principale di queste precisazioni è quello di farne uso soprattutto al momento della correzione, poiché dubito che gli studenti si interessino a queste mie informazioni supplementari considerando il tempo (sessanta minuti) che hanno a disposizione per la prova.

La prova scritta ha molte affinità con gli esercizi preparatori, compreso l'invito a leggere tutte le domande prima di iniziare a scrivere (che purtroppo non tutti hanno recepito).

Prova scritta: I regimi totalitari. Il fascismo in Italia (1919-1939)

Il lavoro scritto vuole verificare il raggiungimento dei seguenti **obiettivi**:

- lo studente conosce le caratteristiche dei regimi totalitari, in particolare quelli di estrema destra;
- lo studente ha capito (sa spiegare in modo personale) le cause dell'avvento del fascismo in Italia;
- lo studente sa descrivere le scelte politiche del regime fascista, distinguendone cause ed effetti;
- lo studente è in grado di capire un testo sconosciuto e di stabilire collegamenti fra quest'ultimo e le sue conoscenze;
- lo studente affronta con impegno gli esercizi che, considerato il loro grado di difficoltà, gli permettono di raggiungere facilmente la sufficienza.

Tempo a disposizione: sessanta minuti

Ottenimento della sufficienza: in totale si possono realizzare cinquanta punti. La sufficienza si consegue con trenta punti, ciò che equivale allo svolgimento corretto del 60% del lavoro.

Esercizi:

1. Scrivi la *definizione di regime totalitario* (2 punti) e descrivi i *mezzi* di cui si serve un regime di questo tipo *per controllare il potere*. (4 punti)

2. Parla delle *cause economiche e sociali* dell'ascesa al potere del fascismo in Italia. (10 punti)
3. Considera la *grande* (o ricca) e la *piccola borghesia*: dopo aver fatto qualche esempio di categorie professionali che compongono queste classi sociali, spiega per quali *motivi* esse *appoggiarono il fascismo*. (6 punti)
4. Quali *misure* furono introdotte dal fascismo, tra il 1925 e il 1926, allo scopo di instaurare un *regime totalitario* in Italia? (4 punti)
5. Parla, con le dovute spiegazioni, dei *motivi* per cui l'Italia si avvicinò alla Germania nazista e delle *conseguenze* di questo avvicinamento. In quali anni situai questi fatti? (8 punti)
6. Considera la cartina riportata sotto (immagine 1): mettila in relazione con le caratteristiche del regime fascista che ti sembrano collegabili a questa immagine e motiva le tue scelte. (4 punti)

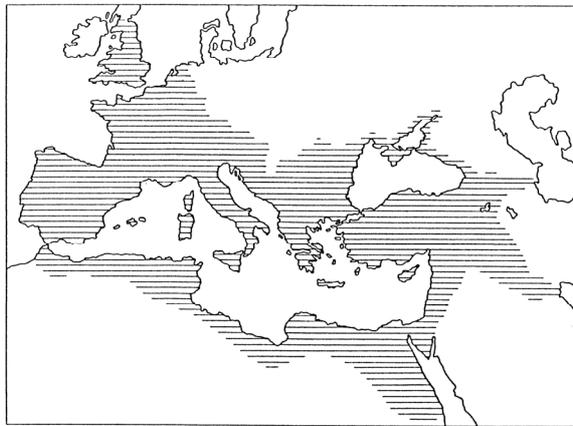


Immagine 1: L'impero romano alla morte di Traiano (117 d. C.), nel momento della sua massima espansione.

7. Il brano che segue è tratto da un scritto di una giovane che frequentò le scuole in Italia fra il 1938 e il 1942.

Sale, 15 dicembre 1941

Parlate brevemente delle commemorazioni celebrate dal primo giorno di scuola fino ad oggi

28 ottobre - Marcia su Roma

Il 28 ottobre 1922 segnò l'inizio del nostro rinnovamento in ogni campo della multiforme attività umana, e come tale questo giorno deve essere ricordato con solennità da tutti gli Italiani. [...]. Quando le Camicie nere, agli ordini del Duce si levarono a rivoluzione, l'Italia era in preda a violente discordie interne. Si mirava alla distruzione delle famiglie, della religione, della Patria, accecati dalla pazza idea comunista, la quale avrebbe voluto fare dell'Italia una nazione asservita ai bolscevichi Russi. La marcia su Roma così valse a ristabilire l'ordine, [...]. Da 20 anni i figli d'Italia, rinati con il fascismo, godono la pace interna, la sicurezza della vita e gioiscono del rapido rifiorire della loro coscienza e del lavoro disciplinato e costante. A tutti il Duce ha assegnato un sacro [...] dovere da compiere: quello dolce e inviolabile di dare la propria piccola opera, la propria modesta anima, alla grandezza della Patria.

- Cosa conosci della "Marcia su Roma" dell'ottobre 1922, di cui parla la ragazza? (3 punti)
- Quali *valori e caratteristiche* dei regimi di estrema destra sono presenti in questo scritto? (5 punti)
- Sai spiegare per quali ragioni *il fascismo si opponeva al comunismo*? (4 punti)

Il test ha dato i seguenti risultati: la maggior parte degli studenti ha svolto un lavoro tra il sufficiente e il discreto. I voti insufficienti sono stati soltanto due (3,5), mentre gli studenti che hanno ottenuto la nota 5 o sopra il 5 sono stati quattro.

Pochissimi studenti hanno saputo rispondere in modo soddisfacente alla domanda 7c), che riproponeva una domanda degli esercizi preparatori che aveva già creato molte difficoltà.

2.4 Considerazioni sull'esperienza

Non mi sembra corretto parlare di “risultati” del mio progetto, perché il tempo a disposizione per la sperimentazione non era sufficiente e quindi la stessa è risultata incompleta per poterne di trarre conclusioni attendibili. Posso dire di aver fatto alcuni tentativi, ossia di aver sperimentato idee e procedure nuove, di aver gettato qualche piccolo seme in un terreno che dovrà essere curato per far in modo che dia qualche frutto. Proprio per questo motivo spero di poter portare avanti il progetto l'anno prossimo, allorquando gli stessi studenti frequenteranno il terzo anno e porteranno a termine la loro formazione scolastica nell'ambito del nostro istituto.

Durante il breve percorso compiuto ho comunque notato negli studenti una crescita della capacità di gestire la prova scritta. Soprattutto provo una certa soddisfazione per la maggiore intesa che si è creata fra me e gli studenti riguardo alla valutazione. Alla fine del primo semestre ad esempio erano sorti fra noi dei “malintesi”, che avevano suscitato un'ampia discussione; mentre alla fine dell'anno, invece, non vi sono state contestazioni, perché tutti sono stati in grado di realizzare un'autovalutazione della propria situazione, come ho potuto constatare al momento della comunicazione delle note finali.

2.5 Riflessioni su concetti pedagogico-didattici relativi alla valutazione e sviluppi futuri del progetto

In questo capitolo intendo chinarmi su aspetti cruciali della valutazione, che ho avuto modo di sperimentare durante il progetto e che mi sembrano meritevoli di alcune considerazioni.

La prassi della valutazione o osservazione formativa ha permesso non solo di migliorare la preparazione alle prove scritte, ma anche di ricavare informazioni utili sul modo di lavorare dei miei studenti. Ciò si è verificato soprattutto quando sono stata chiamata ad interagire con i vari gruppi per fornire spiegazioni e stimolare un certo tipo di ragionamento. Gli studenti, inoltre, hanno tratto beneficio anche del lavoro di messa in comune dei risultati, nel corso dei quali ho assunto il ruolo di supervisore.

L'osservazione dei miei studenti mentre svolgono una prova scritta è un'altra esperienza di grande valore formativo, non solo perché mi fornisce informazioni sul loro modo di lavorare e sulla gestione emotiva della verifica, ma anche perché mi permette di trovare strategie per rendere più fruttuoso il rapporto tra insegnante e studente. Non a caso da queste osservazioni ho ricavato lo spunto per questo progetto.

Quest'anno purtroppo non ho avuto il tempo di affrontare in modo esplicito - ossia utilizzando un apposito questionario o strumento di indagine - l'esperienza dell'autovalutazione. Mi propongo di farlo nel corso del prossimo anno scolastico, quando, durante il secondo semestre, farò presentare alla classe una piccola ricerca di approfondimento (svolta in gruppo) su un tema storico trattato in aula oppure su un argomento riconducibile al programma. La ricerca sarà realizzata in classe con un controllo regolare dell'avanzamento dei lavori e

valutata secondo criteri predefiniti, in base ai quali gli studenti saranno in grado di autovalutarsi.

Rileggendo il paragrafo dedicato all'autovalutazione nel Dossier per l'introduzione del PQ-MP, noto che si tratta di un concetto assai ampio. Si parla di "verificare responsabilmente e in modo autonomo le proprie prestazioni, la forma del proprio lavoro (strategie, organizzazione, ecc.) e i propri atteggiamenti"²⁰. Ne deduco che, in realtà, già quest'anno gli studenti hanno avuto modo di autovalutarsi in diverse circostanze.

Come ho scritto precedentemente, al termine di quest'anno scolastico gli studenti hanno dimostrato una buona capacità di autovalutazione: mi riferisco al fatto che tutti praticamente sono stati in grado di prevedere correttamente la loro nota di fine anno.

Ho notato che parecchi studenti registrano sui loro diari tutte le note che ricevono nelle varie materie e calcolano le proprie medie. Grazie all'esperienza e a criteri di valutazione trasparenti, imparano pure che la valutazione semestrale non comprende solo la media dei lavori scritti, ma anche le prestazioni orali e l'impegno e l'atteggiamento mostrati in classe. È questo un aspetto sul quale gli studenti vengono progressivamente responsabilizzati nel corso della formazione scolastica.

Devo infine annotare che al termine di quest'anno scolastico in tutte le classi del secondo corso a tempo pieno del nostro istituto scolastico è stata effettuata un'indagine per valutare le prestazioni nell'ambito dell'insegnamento, con la quale si chiedeva allo studente anche un'autovalutazione del suo impegno nelle varie discipline scolastiche. In generale gli studenti hanno ritenuto il proprio impegno in storia e istituzioni politiche soddisfacente, giudizio che globalmente condivido.

Nella scuola si valutano tradizionalmente i saperi, ma è pure auspicabile creare o simulare situazioni che permettano di valutare anche competenze, ossia la combinazione di conoscenze, capacità e atteggiamenti, che consente di affrontare una situazione, di risolvere un problema. A mio avviso anche una prova scritta (test) rappresenta una di queste situazioni: uno studente non deve solo riuscire ad esprimere le proprie conoscenze, ma deve anche dimostrare di saper risolvere determinati problemi o esercizi (capacità), di gestire la propria emotività o di superare la propria tendenza ad accontentarsi del minimo, e ad arrendersi di fronte alla prima difficoltà (atteggiamenti). Perciò ho inserito fra gli obiettivi della prova sul fascismo quello di affrontare con impegno gli esercizi che, considerato il loro grado di difficoltà, permettono di raggiungere facilmente la sufficienza. Gli atteggiamenti non sono tuttavia valutati nell'ambito di prove sommative, anche se possono essere presi in considerazione allorquando si utilizzano procedure di valutazione formativa.

²⁰ Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (maggio, 2001). *Autovalutazione*. In: Dossier per l'introduzione del PQ-MP, p. 30. (<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/index.html?lang=it>).

III Progetti realizzati nella disciplina “Economia politica e aziendale”

I “La prova scritta oltre la valutazione sommativa”

Antonello Rezzonico²¹

Il progetto del docente di economia politica e aziendale Antonello Rezzonico è stato svolto nell’ambito del corso a tempo pieno di maturità professionale socio-sanitaria per professionisti qualificati. La classe in cui è stata realizzata l’esperienza era composta di tredici studenti. Il progetto persegue un triplice obiettivo: ottimizzare i parametri di valutazione dei lavori scritti, introdurre l’autovalutazione e migliorare i risultati delle prove scritte.

Il docente ha allestito a tal scopo un prova scritta che è stata valutata in modo criteriale (tenendo conto degli obiettivi generali e specifici della materia), l’intenzione era però anche quella di attribuire alla verifica non solo una valenza sommativa, ma anche formativa.

Unitamente ad una tabella di autovalutazione (basata sugli stessi obiettivi e criteri della tabella di valutazione) la prova scritta utilizzata nella maniera sopra descritta ha reso possibile una migliore preparazione degli studenti in funzione degli esami finali e ha avuto una benefica ricaduta sulle note di fine anno, anche se a detta del docente il senso di tale pratica non è stato capito da tutti gli studenti.

Questo progetto offre pure degli spunti interessanti su come impostare la valutazione di un lavoro scritto: apprezzamento non circoscritto alle solo conoscenze, ma che deve farsi carico anche delle competenze procedurali (saper fare) di cui uno studente deve dimostrare la padronanza per affrontare una situazione complessa (comprensione di un articolo di giornale, contestualizzazione del tema e spiegazione di un grafico).

I.1 Introduzione

Insegno da diversi anni economia politica e aziendale nell’ambito del corso a tempo pieno per professionisti qualificati (CPQ) per l’ottenimento della maturità professionale socio-sanitaria.

Il corso dura un anno, alla fine del quale gli studenti devono sostenere un esame finale orale, che si tiene ogni due anni in alternanza con storia e istituzioni politiche.

Nel corso dell’esame gli studenti devono saper discutere di temi legati all’attualità, a partire dalla lettura di articoli, e dalla descrizione e analisi di grafici e tabelle. Questi temi devono poi essere messi in relazione anche con il loro precedente vissuto scolastico-professionale, in modo da dimostrare la padronanza di abilità critiche e autocritiche e la capacità di muoversi in un contesto interdisciplinare.

I risultati di questi esami sono stati finora tutti positivi (valutazioni che oscillano tra il 4 e il 6), ma durante l’anno scolastico è sempre emersa qualche difficoltà nelle prove scritte: il 10-15% di studenti ottiene una nota insufficiente, con note che vanno dal 3 al 3,5.

²¹ Antonello Rezzonico (antonellorezzonico@yahoo.it), docente di economia politica e aziendale presso la Scuola Specializzata per le Professioni Sanitarie e Sociali (SSPSS) di Trevano, Centro Studi Trevano, 6952 Trevano-Canobbio, tel. 091/815.06.11

Tenuto conto di queste difficoltà ho sviluppato un progetto, con il quale mi propongo di:

1. migliorare i parametri di valutazione di un lavoro scritto e introdurre l'autovalutazione;
2. migliorare i risultati delle prove scritte, in previsione dell'esame finale.

I.2 Il progetto

I.2.1 Attività realizzata

Ho allestito un prova scritta sul tema dei *working-poor* per i tredici studenti del CPQ da valutare in modo criteriale (tenendo conto degli obiettivi generali e specifici della materia) e che avesse un valore non solo sommativo, ma anche formativo in vista dell'esame finale e/o dell'assegnazione della nota di fine semestre.

Per questo lavoro ho scelto un articolo apparso sul quotidiano "La Regione" il 18 gennaio 2005 intitolato "Oltre 250 mila i working poor" e un grafico intitolato "Tasso dei lavoratori poveri durante gli anni novanta".

In un secondo momento, tenendo conto degli obiettivi che mi sono proposto, ho preparato il testo del lavoro scritto e una tabella di valutazione basata sulle conoscenze (sapere) e sulle capacità (saper fare).

Ad ogni criterio sono stati attribuiti al massimo tre punti. Con trenta punti si otteneva la nota 6, mentre la sufficienza era fissata a diciotto punti. È stata pure realizzata una tabella di autovalutazione, da consegnare agli studenti alla fine del lavoro scritto, basata sugli stessi obiettivi e criteri della tabella di valutazione compilata dal docente (cfr. cap. 1.2.2).

La problematica dei *working-poor* (lavoratori poveri) è stata associata durante il corso a tre grandi tematiche: il mercato, la globalizzazione e l'economia svizzera, il ruolo dello stato.

Gli studenti durante la prova scritta individuale, della durata di sessanta minuti, hanno ricevuto l'articolo di giornale, il grafico e il testo con le seguenti consegne:

1. Leggi attentamente il seguente articolo e sottolinea con tre colori diversi i tre grandi temi presenti nel testo: *il concetto di mercato, il concetto di globalizzazione, il concetto di economia svizzera e di ruolo dello stato.*
2. Descrivi l'andamento osservato nel *grafico.*
3. Sulla base dell'articolo e del grafico e utilizzando le conoscenze acquisite e sviluppate in classe durante le lezioni (appunti delle lezioni, articoli, documenti, filmati), *approfondisci uno dei tre grandi temi sopraccitati.*

Alla fine del lavoro scritto gli studenti hanno avuto ancora a disposizione un quarto d'ora per redigere la tabella di autovalutazione.

I.2.2 Strumenti di valutazione

Nelle tabelle che seguono sono presentati i criteri di valutazione utilizzati dal docente per l'apprezzamento dell'esercizio scritto svolto dagli studenti (tabella 1) e i criteri ai quali essi hanno fatto riferimento per autovalutare il proprio operato (tabella 2).

Lo studente nella tabella di valutazione compilata dal docente (tabella 1) può raggiungere al massimo un totale di trenta punti, che corrispondono alla nota 6.

Questo punteggio è suddiviso nel seguente modo: nella categoria "sapere" si possono ottenere al massimo dodici punti (4 x 3 punti) e in quella "saper fare" diciotto punti (6 x 3 punti). La sufficienza è raggiunta se lo studente totalizza almeno diciotto punti.

Tabella 1: Criteri di valutazione utilizzati dal docente

Competenza	Criteri	0 punti (male)	1 punto (insuff.)	2 punti (suff.)	3 punti (bene)
SAPERE (conoscenze)	<p>(NB.: lo studente ha approfondito a scelta solo uno dei tre temi)</p> <p>1) Tema del <i>ruolo del mercato</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) definizione di working-poors b) principio della domanda e dell'offerta c) struttura familiare d) divisione geografica / delocalizzazione <p>2) Tema della <i>globalizzazione</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ruolo della libera concorrenza b) concetto di Neoliberismo c) concetto di flessibilità e di precarietà d) presenza di contratti atipici <p>3) Tema dell' <i>economia svizzera e del ruolo dello Stato</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) situazione socio-economica attuale b) fattori di povertà c) settori professionali toccati d) proposte dello Stato / politica economica 				
SAPER FARE (capacità)	<p>Saper cogliere i "punti-chiave" di un articolo e sottolinearli nel testo.</p> <p>Saper descrivere l'andamento di un grafico.</p> <p>Saper scoprire i punti forti e deboli della nostra economia in una realtà globalizzata.</p> <p>Saper effettuare confronti con altri documenti analizzati in classe (articoli, tabelle, grafici, filmati).</p> <p>Saper redigere un testo con una buona padronanza linguistica (ortografia, sintassi, lessico).</p> <p>Saper dimostrare capacità critiche e autocritiche (commenti personali, ben motivati).</p>				

Tabella 2: Griglia di autovalutazione compilata dagli studenti

Competenza	Criteri	-	-	+	++
SAPERE (conoscenze)	(NB.: valuta solo il tema che hai scelto di approfondire)				
	1) In che misura ho compreso il <i>ruolo del mercato</i> ? a) la definizione di working-poors b) il principio della domanda e dell'offerta c) la struttura familiare dei working-poors d) la divisione geografica / delocalizzazione				
	2) Ho capito l'importanza e il significato del concetto di <i>globalizzazione</i> ? a) il ruolo della libera concorrenza b) il concetto di Neoliberismo c) i concetti di flessibilità e precarietà d) la presenza sul mercato di contratti atipici				
SAPER FARE (capacità)	3) In che misura ho compreso la realtà dell' <i>economia svizzera e del ruolo dello stato</i> ? a) situazione socio-economica attuale b) fattori di povertà presenti c) settori professionali toccati d) proposte da parte dello Stato (politica economica)				
	So cogliere i "punti-chiave" di un articolo e sottolinearli nel testo?				
	So descrivere l'andamento di un grafico?				
SAPER FARE (capacità)	Ho saputo cogliere i punti forti e deboli della nostra economia, inserita in una realtà globalizzata?				
	Ho saputo fare confronti con altri documenti analizzati in classe?				
	So redigere un testo con una certa padronanza linguistica?				
SAPER FARE (capacità)	Ho dimostrato capacità critiche e autocritiche, attraverso commenti personali ben motivati?				

Legenda: -- = per nulla; - = poco; + = abbastanza bene; ++ = molto bene

I.2.3 Risultati della prova scritta

Come rappresentato nel grafico 1, la nota 4 è stata ottenuta da un solo studente (8%); la nota 4,5 da cinque studenti (38%); la nota 5 da quattro studenti (31%) mentre la nota 5,5 è stata ottenuta da tre studenti (23%). Non c'è stata nessuna insufficienza e nessuno studente ha ottenuto 6.

La media generale è stata del 4,85, migliore delle medie dei lavori scritti precedenti (4,35 e 4,60).

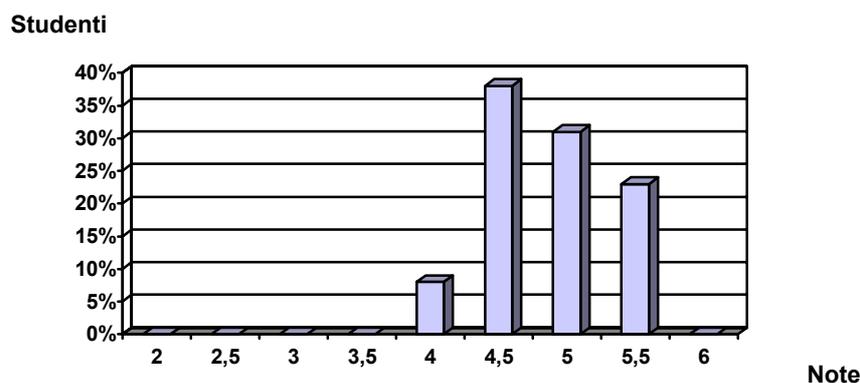


Grafico 1: Risultati del lavoro scritto

Gli studenti hanno risposto in modo completo alle prime due domande del lavoro scritto. Essi hanno infatti saputo cogliere le diverse tematiche dell'articolo e sono stati in grado di descrivere in modo dettagliato l'andamento del grafico.

Piuttosto sorprendente è il fatto che ben dieci studenti abbiano scelto di approfondire il tema del ruolo del mercato, mentre nessuno ha scelto di approfondire il tema della globalizzazione. Il tema "economia svizzera e ruolo dello Stato" è stato trattato da tre studenti.

Nelle risposte di coloro che hanno approfondito l'argomento del ruolo del mercato si sono riscontrate alcune lacune riguardo all'argomento della delocalizzazione (cfr. cap. 2.4).

Sulla base dei punteggi che i singoli studenti si sono attribuiti nella tabella di autovalutazione si possono fare le seguenti considerazioni:

- i risultati dell'autovalutazione della maggioranza degli studenti (nove) si discostano poco dalla valutazione effettuata dal docente;
- tre studenti si sono "sottovalutati", mentre uno studente si è "sopravalutato" rispetto al giudizio del docente.

In generale si può comunque affermare che gli studenti si sono "sottovalutati" nell'esercizio di sottolineatura, nella descrizione del grafico, negli aspetti linguistici e nelle loro capacità critiche. Si sono invece "sopravalutati" relativamente all'acquisizione di alcuni "saperi", come il principio della domanda e dell'offerta, le proposte dello Stato e la delocalizzazione.

1.2.4 Discussione con la classe

L'esito del lavoro, come pure la sua impostazione e la modalità dell'autovalutazione, sono stati discussi in classe.

Gli studenti hanno giudicato il compito assegnato ben esplicitato e chiaro e la durata di sessanta minuti adeguata. La discussione in classe ha fatto emergere sia aspetti positivi che negativi di questo lavoro.

Aspetti positivi:

- l'attività di sottolineatura del testo dell'articolo permette di evidenziare efficacemente i differenti temi e la lettura di un testo diventa di conseguenza più approfondita; ciò permette di meglio circoscrivere l'argomento;
- l'obbligo di descrivere a fondo l'andamento di un grafico porta ad una maggiore riflessione;
- l'approfondimento di uno solo dei temi principali evita allo studente di perdersi in troppe digressioni.

Aspetti negativi:

- tre studenti hanno definito piuttosto “frustrante” l’aver dovuto approfondire solo un tema, in quanto ciò non ha permesso loro di spaziare nelle loro conoscenze e portare così altri esempi pratici, riferiti alla realtà quotidiana;
- in generale è stata poco apprezzata la tabella di autovalutazione così come il doversi attribuire una nota.

Nella discussione è emerso che nessuno studente ha voluto approfondire il tema della globalizzazione, poiché più vasto e complesso degli altri argomenti proposti.

Il tema della delocalizzazione, che ha creato non poche difficoltà durante il lavoro scritto, è stato in seguito ripreso in classe attraverso la lettura e il commento di un articolo del “Corriere del Ticino”, pubblicato il 26 febbraio 2005, intitolato “Calida fa utili ma delocalizza”.

1.2.5 Esercizio finale di riflessione

Nonostante gli studenti lo giudicassero complesso, mi sono chiesto come mai non avessero scelto comunque di approfondire il tema della globalizzazione, in quanto è il più interdisciplinare dei tre argomenti proposti e quindi molto importante per un esame o per un bilancio finale di un corso di economia politica e aziendale.

Ho quindi deciso di proporre un ultimo esercizio di riflessione sui tre temi del lavoro scritto. Gli studenti dovevano associare, in dieci minuti, più termini possibili ad ogni singolo tema trattato.

I termini più associati dagli studenti al tema del ruolo del mercato sono stati:

- offerta e domanda (menzionati da tutti gli studenti);
- working-poor, equilibrio, inflazione, deflazione e delocalizzazione (menzionati dal 40% degli studenti);
- concorrenza, flusso monetario, utili, famiglie e capitale (menzionati dal 25% degli studenti).

I termini più associati al tema della globalizzazione:

- mondializzazione, gruppo e fusioni (menzionati dal 60% degli studenti);
- concorrenza, delocalizzazione e Neoliberismo (menzionati dal 40% degli studenti);
- flessibilità, precarietà, relazioni nord-sud, post-fordismo, nicchia di mercato, disoccupazione (menzionati dal 30% degli studenti).

I termini più associati al tema dell’economia svizzera:

- squilibrio tra ricchi e poveri, salari dei manager, working-poor (menzionati dal 60% degli studenti);
- gruppo, politica economica (menzionati dal 40% degli studenti);
- banche, cicli economici, disoccupazione, moneta forte (menzionati dal 30% degli studenti).

Sulla base delle associazioni individuate dagli studenti, si può affermare che gli aspetti principali dei tre temi sono stati colti e messi in relazione in maniera appropriata con l’argomento dei “lavoratori poveri”. Sorprendente è però il fatto che solo il 30% degli studenti

ha menzionato i termini flessibilità e precarietà: percentuale bassa, tenendo conto della loro provenienza ed esperienza professionale.

Ho quindi deciso di proporre, in conclusione, un articolo del “Corriere del Ticino”, pubblicato il 12 maggio 2004, sul tema della flessibilità, intitolato “Imprenditori: ci vuole molta flessibilità”. L’articolo è stato letto e commentato in classe.

Per ciò che concerne il tema della precarietà, il 7 marzo 2005 ho invitato in classe un sindacalista del nuovo sindacato UNIA, per discutere sull’argomento.

1.3 Considerazioni sul progetto

Posso affermare con soddisfazione che gli obiettivi che mi ero prefissato all’inizio dell’esperienza sono stati raggiunti.

Il lavoro scritto proposto alla classe mi ha permesso infatti di utilizzare dei criteri oggettivi nei due tipi di valutazione proposta (formativa e sommativa), importanti per verificare il processo di acquisizione da parte degli studenti delle conoscenze e delle capacità nell’ottica degli esami finali e/o dell’assegnazione delle note di fine anno.

La classe grazie a questo lavoro ha mediamente ottenuto risultati migliori rispetto alle prove scritte precedenti.

Credo comunque che alcune piccole modifiche e miglioramenti siano possibili e auspicabili. In particolare, per ciò che concerne l’autovalutazione, bisognerà sicuramente, sin dall’inizio del nuovo anno scolastico, svolgere un’opera di convincimento degli studenti sull’utilità dell’esercizio.

In ogni caso posso ritenermi soddisfatto dell’esito del lavoro svolto con questa classe e credo che questo strumento, con alcuni correttivi, sarà impiegato anche in futuro.

2 “ La ricerca in aula come strategia per rendere gli studenti protagonisti dell’atto valutativo“

Manuela Midali²²

Il progetto della docente di economia politica e aziendale Manuela Midali è stato svolto presso il CPC di Chiasso nell’ambito del ciclo di maturità professionale per impiegati di commercio. Obiettivo di questo lavoro è trovare delle modalità didattiche che migliorino il coinvolgimento degli studenti nel loro processo formativo, in particolare per quanto riguarda l’aspetto della valutazione.

In proposito si è deciso di utilizzare il metodo della ricerca in aula in quanto pone lo studente nella condizione di assumere in prima persona la responsabilità della propria formazione. In questo contesto il docente si stacca dal ruolo tradizionale, limitandosi ad osservare e a guidare gli studenti nella loro attività. A questi ultimi è data la possibilità di cimentarsi con una gamma più differenziata di strumenti valutativi (oltre a quella sommativa anche le valutazioni formative e formatrice), nonché di rendersi conto che è opportuno considerare, ai

²² Manuela Midali (manuela.midali@bluewin.ch), docente di economia politica e aziendale presso il CPC di Chiasso, via Vincenzo Vela 7, 6830 Chiasso, 091/697.63.20

fini dell'atto valutativo, non solo nozioni, ma anche competenze professionali, metodologiche e sociali.

Il progetto - e quanto sperimentato con gli studenti - è sicuramente valido poiché fra l'altro tenta di recepire lo spirito delle importanti innovazioni che si sono introdotte, a livello di valutazione della formazione in azienda, per gli impiegati di commercio. Le medesime sollecitano la persona in formazione a diventare protagonista attivo e consapevole del suo percorso professionale, e a comprendere che la valutazione sommativa è solo l'atto finale del processo d'apprendimento.

2.1 Introduzione

L'obiettivo di questo progetto è migliorare la capacità d'apprendimento degli studenti, accrescendone la consapevolezza di essere protagonisti attivi della loro formazione, e relativizzando il peso che essi attribuiscono alla valutazione sommativa, che costituisce solo l'anello finale di un percorso d'acquisizione di conoscenze e capacità, così come di competenze.

L'obiettivo generale testé descritto può essere meglio precisato attraverso i quattro seguenti obiettivi specifici:

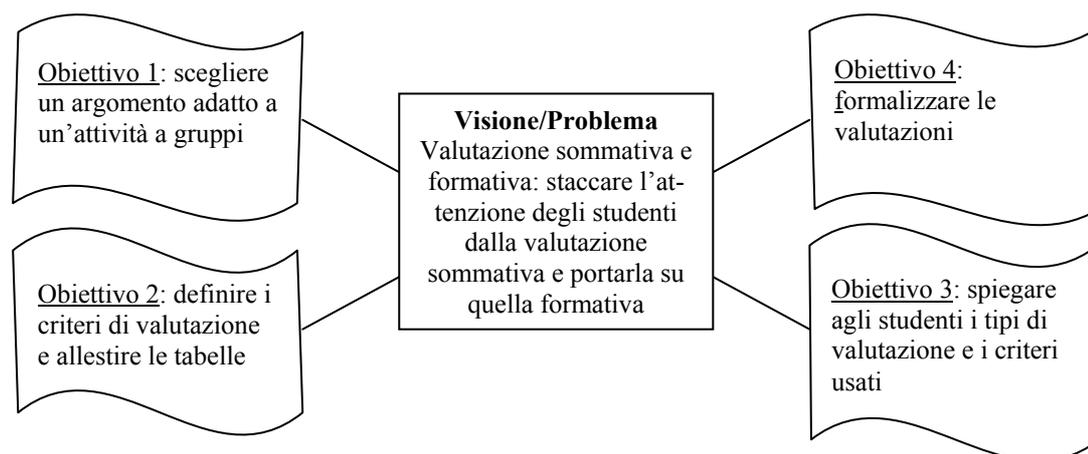


Immagine 1: Obiettivi specifici del progetto

2.2 Descrizione e analisi del problema e degli obiettivi del progetto

Durante le discussioni sorte nell'ambito del modulo formativo "Problemi e modalità della valutazione nella maturità professionale" è emerso che la maggior parte dei problemi, con cui i docenti sono confrontati, dipendono dal tipo di curriculum di maturità professionale in cui insegnano (ad esempio apprendistato, professionisti qualificati, ecc.) e dall'eterogeneità degli studenti.

Nei corsi di maturità per professionisti qualificati, ad esempio, le classi sono molto eterogenee (per età e per provenienza professionale) e quindi anche le capacità, ciò che rende problematico l'insegnamento e la valutazione.

Talvolta è la materia stessa a creare problemi a livello di valutazione, in quanto difficilmente si presta a giudizi oggettivi. In questi casi è necessario puntare su un metodo di valutazione il più equo possibile.

Un altro problema è lo scollamento tra i risultati delle prove in classe e quelle degli esami finali.

Mediante questo progetto intendo affrontare le difficoltà che incontrano gli studenti provenienti da una scuola media - dove le procedure di valutazione sono quasi essenzialmente sommative - a familiarizzare con la valutazione formativa.

2.2.1 Un passaggio problematico: dalla valutazione sommativa alla valutazione formativa

Il nuovo “Regolamento concernente il tirocinio e l’esame finale di tirocinio dell’impiegato/a di commercio” del 2004²³ ha introdotto delle modalità di valutazione che non hanno un carattere unicamente sommativo, ma che coinvolgono maggiormente la persona in formazione attraverso strumenti quali il colloquio, il bilancio della situazione e il rapporto sulla situazione di apprendimento allestito dal formatore. Le modifiche introdotte dal nuovo regolamento devono essere ancora assimilate soprattutto dagli studenti, tuttavia aprono delle nuove prospettive nel campo della valutazione formativa, che dovrebbero essere sfruttate anche nella maturità professionale.

In questo contesto le prove scritte (esercizi in classe, riassunti o lavori scritti), che per loro natura hanno un carattere essenzialmente sommativo, potrebbero assumere una valenza formativa.

Per quanto concerne l’oggetto della valutazione, se è relativamente facile far comprendere agli studenti i criteri di apprezzamento delle prove scritte, non lo è altrettanto per le prove orali e soprattutto per la valutazione del “saper essere”, che si declina in una gamma di atteggiamenti che essi assumono durante la lezione (motivazione, interesse, impegno, ecc.).

2.2.2 Quali saperi valutare?

Alla luce di queste premesse l’obiettivo generale di questo progetto è fare in modo che gli studenti abbiano un quadro completo degli strumenti degli atti valutativi, che comprendano anche la valutazione di competenze professionali, metodologiche e sociali. L’atto valutativo deve pertanto considerare i seguenti “saperi”:

- *il sapere*: pura conoscenza della materia;
- *il saper fare*: l’utilizzo del sapere in svariate situazioni;
- *il saper essere*: l’atteggiamento assunto di fronte a situazioni di carattere abituale o straordinario.

Per conseguire i citati obiettivi, ho messo a punto un lavoro di gruppo sul tema “Il sistema delle assicurazioni sociali in Svizzera”, che permettesse agli studenti di sperimentare i vari “saperi” e di accostarsi alla valutazione formativa. Al termine di questo tipo di esercitazione gli studenti avrebbero dovuto padroneggiare i seguenti saperi:

- *il sapere: competenze professionali*
 - conoscenza generale del sistema di assicurazioni sociali e di previdenza in Svizzera;

²³ Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (2004). *Regolamento concernente il tirocinio e l’esame finale di tirocinio dell’impiegato/a di commercio*, cap. 12 e 15. (http://www.bbt.admin.ch/berufsb/bildungse/-i/68300_i.pdf).

- conoscenza specifica delle varie assicurazioni; differenza tra assicurazioni obbligatorie e facoltative, pubbliche e private;
- migliore conoscenza delle basi legali che reggono le assicurazioni sociali;
- comprendere che sono in corso importanti modifiche relative al settore della sicurezza sociale;

- *il saper fare: competenze metodologiche*
 - capacità di utilizzare i siti web ufficiali;
 - capacità di riconoscere le normative vigenti e la modulistica in vigore;
 - capacità di ricondurre l'attualità alle conoscenze di base;

- *il saper essere: competenze sociali*
 - sapersi organizzare in un gruppo di lavoro;
 - saper definire i compiti in base alle competenze degli individui;
 - capacità di collaborare senza competere con gli altri membri del gruppo.

2.2.3 Preparazione e svolgimento del lavoro di gruppo

Il lavoro di gruppo verte su una ricerca (da svolgere in aula) concernente un argomento di economia aziendale.

Per questo tipo di lavoro sono state allestite delle tabelle di valutazione (cfr. allegati 2, 3 e 4) nelle quali sono specificati i saperi da valutare, i criteri da utilizzare per la loro valutazione, il grado di ponderazione e il punteggio ottenuto.

L'esercitazione di gruppo prevede le seguenti modalità di svolgimento:

- nel corso di una lezione introduttiva si spiega il lavoro da svolgere e sono date indicazioni sui possibili sussidi da utilizzare (siti web, articoli di giornali, formulari e moduli reperibili presso i datori di lavoro). Sono pure fornite indicazioni sulle due forme di lavoro richieste (scritto e orale);
- gli studenti dopo aver discusso tra di loro devono formare dei gruppi di lavoro e scegliere i sottoargomenti;
- il lavoro è svolto in piccoli gruppi durante tre-cinque ore lezione, nelle quali gli studenti devono cercare diverse fonti di informazioni e preparare le relazioni richieste;
- gli interventi del docente sono limitati e puntuali per coordinare, verificare, fornire precisazioni sia sul procedimento del lavoro sia sul contenuto, e per suggerire dei correttivi durante lo svolgimento dell'attività.

Alla fine dell'esercizio tutti i lavori sono presentati in classe e valutati dal docente. Segue una discussione sull'attività svolta.

2.3 Contesto operativo del progetto

La scelta dell'attività (ricerca di gruppo) e dell'argomento da trattare (gli oneri sociali) è dipesa da alcuni aspetti relativi al contesto scolastico in cui è stato realizzato il progetto:

- *Grado di preparazione degli studenti*

La 2EM è una classe del secondo anno di impiegati di commercio ciclo maturità della Scuola Professionale Commerciale (SPC). La classe è molto omogenea dal punto di vista delle conoscenze ed è attiva durante le lezioni. Gli studenti hanno sempre dimostrato molto interesse per la materia e una buona capacità di ricollegare gli argomenti scolastici alla realtà da loro vissuta in azienda o alle esperienze personali.

- *Rendimento generale nella materia*

Dopo il passaggio degli studenti “deboli” alla via E, nella classe non ci sono persone in formazione che, nell’ambito di una didattica tradizionale (lezioni frontali seguite da interrogazioni orali o scritte), ottengono risultati negativi, anzi le prestazioni di alcuni di loro si situano leggermente sopra la media.

- *Tipologia dei lavori finora svolti*

Sinora sono stati svolti sia lavori scritti tradizionali (domande e risposte) con valutazione a punteggio di ogni singola domanda, sia lavori di ricerca come quello proposto per questa attività. I lavori di ricerca sin qui eseguiti sono sempre stati realizzati dopo una serie di lezioni teoriche sull’argomento. Il lavoro svolto è risultato così in massima parte un riassunto di quanto presentato dalla docente, completato da ciascun studente con annotazioni di carattere personale. I criteri di valutazione sono stati specificati, ma non discussi con gli studenti.

Fatte queste premesse e ritenuto che intendevo incrementare la valutazione formativa, ho deciso di utilizzare il metodo della ricerca in aula, in quanto reputo sia importante potenziare questo tipo di esercitazione, che, per molti versi, risulta essere complementare agli altri metodi formativi. La ricerca in gruppo stimola la collaborazione e l’interazione tra gli studenti, oltre alla capacità di assumere in prima persona la responsabilità della propria formazione.

Durante questo tipo di esercizio ho assunto un ruolo didattico sussidiario. Mi sono occupata più di osservare e guidare gli studenti nel loro percorso, che di trasmettere delle nozioni. Solo nella parte finale del lavoro sono rientrata nella figura tradizionale di docente, valutando il lavoro sulla base di criteri sommativi. All’inizio dell’esercizio non ho quindi dato molte informazioni sull’argomento scelto, ma la mia presenza è stata costante e un importante punto di riferimento per qualsiasi domanda da parte degli studenti, sia inerente l’argomento che il procedimento.

2.4 Materiale utilizzato e svolgimento del lavoro in classe

Per la realizzazione di questo progetto ho allestito una serie di documenti guida:

- foglio introduttivo da consegnare agli studenti, con l’indicazione degli argomenti, delle procedure da adottare e del reporting richiesto (cfr. allegato 1);
- griglia di valutazione formativa e sommativa (cfr. allegato 2);
- griglia di valutazione dell’attività da consegnare agli studenti (cfr. allegato 3);
- griglia di autovalutazione da consegnare agli studenti (cfr. allegato 4).

L’attività di ricerca è stata ripartita su sei lezioni:

a) *Lezione*

Ogni gruppo ha scelto un sottoargomento del tema *oneri sociali* (AVS, AI, IPG, Prestazioni complementari, Assicurazione infortuni, Cassa Pensione).

b) *Lezioni 2-4*

Gli studenti hanno lavorato durante 4-5 ore lezione. Mentre i gruppi erano impegnati nella ricerca, ho attirato più volte l'attenzione sull'attualità del lavoro che stavano svolgendo, facendo riferimento a trasmissioni televisive, telegiornali e quotidiani. Alcuni di loro sapevano utilizzare abbastanza agevolmente diversi metodi di ricerca e funzioni grafiche su supporto informatico, e sono quindi diventati i coordinatori del proprio gruppo. In questa fase del lavoro ho avuto modo di osservare in modo criteriale come lavorano gli studenti (interesse, applicazione, grado di coinvolgimento e acquisizione di competenze metodologiche e padronanza delle competenze sociali).

c) *Lezione 5*

Gli studenti hanno presentato alla classe il lavoro svolto nelle lezioni precedenti. I compagni e la docente potevano porre domande alle quali avrebbero risposto i relatori, oppure potevano fare precisazioni o rettifiche. L'osservazione di questa attività è stata molto interessante, in quanto il lavoro di gruppo permette di evidenziare le capacità di collaborazione di ogni studente. Ad esempio in un gruppo un'allieva particolarmente timida era seriamente preoccupata della presentazione orale. Il compagno si è assunto interamente la parte verbale, mentre la ragazza completava le spiegazioni con disegni, appunti e annotazioni fatte direttamente sul foglio di retroproiezione, senza l'aiuto del rapporto scritto.

d) *Lezione conclusiva e valutazione dell'attività*

Nella fase conclusiva si è svolta in classe una discussione sull'attività complessiva, utilizzando quale supporto dei moduli per l'autovalutazione degli studenti delle proprie competenze (cfr. allegato 4), rispettivamente per la valutazione dell'attività stessa in termini di attività didattiche, metodo di lavoro e argomento trattato (cfr. allegato 3). Il modulo di autovalutazione riprendeva in larga misura quello adottato dal docente (cfr. allegato 2).

In generale gli studenti hanno rispettato le direttive, consegnato puntualmente i lavori di gruppo e presentato gli argomenti al resto della classe in modo soddisfacente. Durante le presentazioni gli studenti sono intervenuti discretamente con domande pertinenti.

La valutazione del lavoro ha dato risultati abbastanza omogenei (nota media 5). In termini qualitativi i lavori sono stati di buon livello. Alcune nozioni sono state riprese da quasi tutti i gruppi (ad esempio l'accento al sistema dei tre pilastri). Gli studenti, in generale, sono stati in grado di riconoscere sul posto di lavoro le situazioni che avevano un nesso con la tematica degli oneri sociali nella normale attività dell'azienda e nella vita privata dei dipendenti, e di integrarle nella ricerca.

Dalla discussione in classe è nata l'idea di assemblare le relazioni scritte prodotte dagli studenti in un unico documento da utilizzare come base di studio il prossimo anno in vista degli esami.

L'attività di presentazione orale del lavoro ha sollevato le maggiori discussioni: è stata molto apprezzata da alcuni, mentre per altri ha costituito un vero e proprio ostacolo. D'altra parte gli studenti che non amano presentare si sono rivelati migliori nell'allestimento delle presentazioni e il loro metodo di lavoro si è dimostrato più ordinato; quelli molto spigliati davanti ad un pubblico hanno mostrato in genere maggior entusiasmo nello svolgere l'attività, ma hanno lavorato in modo poco sistematico. Il fatto di lavorare in gruppo è stato comunque apprezzato da tutti, così come l'attività di ricerca.

Durante lo svolgimento del lavoro mi sono limitata, come previsto, ad assistere gli studenti. Ho spiegato loro i punti poco comprensibili dei testi consultati, chiarito i dubbi sulla modalità di presentazione, dato indicazioni su articoli di giornale apparsi sull'argomento. Nella fase di

allestimento si sono preferiti il confronto e la discussione con i compagni, piuttosto che con il docente.

2.5 Analisi critica dell'attività realizzata e possibili correttivi

In questo capitolo esamino in modo critico l'attività svolta con gli studenti e i risultati ottenuti, allo scopo di mettere in evidenza sia gli aspetti positivi che negativi e di formulare dei correttivi (cfr. tabella 1). Le conclusioni che se ne traggono sono utili anche per valutare l'opportunità di riproporre quest'attività nella materia "Contabilità".

Tabella 1: Analisi critica dell'attività svolta

Fasi e aspetti del lavoro	Aspetti positivi	Aspetti critici e osservazioni	Proposte di sviluppo o correttivi
SITUAZIONE DI PARTENZA		Nel primo anno è difficile avere un livello di preparazione della classe adeguato e omogeneo.	Dare maggiore importanza alla fase introduttiva, magari con una o due lezioni di carattere generale sui lavori di gruppo e sull'impiego di conoscenze interdisciplinari.
PIANIFICAZIONE GUIDATA DEL LAVORO	Lavoro più razionale e sistematico.	Se questa forma di attività viene impiegata da più docenti, c'è il rischio che in ogni materia si ripetano le stesse spiegazioni sui metodi di pianificazione e svolgimento del lavoro, ciò che porta ad una diminuzione dell'attenzione degli studenti.	Verificare tramite un breve test se la classe conosce preliminarmente le fasi di pianificazione di un lavoro.
METODO E FORMA SOCIALE DI LAVORO	Il lavoro di ricerca in gruppo si adatta molto bene ad una materia non tecnica come economia aziendale e ad altre materie affini. Possono essere facilmente raggiunti sia gli obiettivi di materia (competenze professionali e metodologiche), sia quelli relativi al saper essere (competenze sociali). Questo tipo di lavoro richiede delle conoscenze interdisciplinari, ciò mette in primo piano la capacità di utilizzare un numero di conoscenze e di competenze molto più elevato rispetto ad un'attività tradizionale.	La ricerca in aula, non può essere ritenuto un metodo esclusivo di insegnamento/apprendimento, in quanto è una metodologia non sufficientemente sperimentata. Inoltre quest'attività richiede molto tempo e quindi rende problematico lo svolgimento di un numero sufficiente di valutazioni sommative, così come previsto dai regolamenti scolastici. Nei lavori di gruppo c'è il rischio che studenti non troppo motivati scarichino buona parte del lavoro sui compagni più motivati e coscienziosi.	Provare questo tipo di attività anche in una materia poco adatta al lavoro in gruppo come la contabilità, e proporla anche ad altri colleghi della stessa materia per confrontare i risultati. È dunque auspicabile raccogliere sistematicamente i dati sull'esperienza, ogni volta che si applica questo metodo.

Fasi e aspetti del lavoro	Aspetti positivi	Aspetti critici e osservazioni	Proposte di sviluppo o correttivi
STRUTTURA E CONTENUTI	Delle consegne puntuali sulla struttura, i contenuti e le modalità di lavoro, consentono la valutazione di lavori di ricerca anche in materie in cui risulta difficile formulare un apprezzamento "oggettivo".	Una consegna troppo restrittiva può portare ad un lavoro poco originale.	Le indicazioni sulla struttura, i contenuti e la modalità di lavoro devono essere precise, ma non troppo dettagliate. Dovrebbero essere valide per quasi tutti i tipi di attività affini, in modo che lo studente le possa adottare come procedura standard. Tuttavia deve essere anche lasciato il giusto spazio alla creatività personale.
TEMPISTICA		Gli studenti sono presenti a scuola solo un giorno e mezzo a settimana e ciò può creare, nel caso di assenze di uno o più studenti (anche per una sola lezione), delle difficoltà a gestire la tempistica .	Il rispetto delle scadenze deve rientrare nei fattori valutati. Gli studenti devono sapere che parte del lavoro deve essere svolto fuori dagli orari scolastici.
VALUTAZIONE	La valutazione criteriale è recepita velocemente e positivamente dagli studenti. Vedono in modo favorevole la presa in considerazione di diverse competenze.	Atteggiamento passivo di taluni studenti durante l'esecuzione del lavoro.	Bisogna far capire in modo chiaro che alcuni criteri di valutazione riguardano la procedura e non solo il risultato del lavoro. L'osservazione durante tutta l'attività è indispensabile per evitare atteggiamenti passivi.

2.6 Conclusioni

In questo progetto mi sono impegnata soprattutto nella ricerca e nella sperimentazione di aspetti innovativi che portassero ad un miglior coinvolgimento degli studenti nel loro processo formativo; ho dunque effettuato ricerche sul tema in ambito pedagogico-didattico e ho consultato le guide metodiche degli apprendisti di commercio.

Alcuni spunti mi sono stati forniti dal lavoro che ho svolto per la certificazione del modulo sull'interdisciplinarietà²⁴. Inoltre mi sono avvalsa di suggerimenti dei colleghi che insegnano contabilità, economia aziendale, informatica e elaborazione testi, sia per la scelta dell'argomento, sia per l'impostazione dell'attività.

Per la scelta dei criteri di presentazione del lavoro degli studenti e per l'allestimento delle schede di valutazione ho fatto capo alla documentazione in uso nell'insegnamento professionale e nella formazione pratica degli impiegati di commercio.

L'utilizzo del metodo della ricerca in classe mi ha permesso di valutare meglio le competenze degli studenti (sapere, saper fare e saper essere) e la loro rispondenza è stata senz'altro incoraggiante. Il progetto è stato molto stimolante e il risultato dell'attività tutto sommato soddisfacente, per questo motivo intendo proseguire sulla strada della sperimentazione di nuove procedure di valutazione.

²⁴ Il modulo 7 "Progettare e realizzare apprendimenti multi- e interdisciplinari" è stato proposto dall'ISFPF nell'ambito della formazione complementari a moduli per docenti di maturità professionale.

Come docenti siamo costantemente confrontati con innovazioni nel campo formativo, e l'aggiornamento costante, anche in questo settore, è una necessità oltre naturalmente un arricchimento personale.

2.7 Allegati

2.7.1 Allegato I: Presentazione del lavoro

LAVORO DI RICERCA E RIASSUNTO SUL TEMA DEGLI ONERI SOCIALI

Consegna

I gruppi (quattro di tre persone e uno di due persone) dovranno effettuare delle ricerche sul tema scelto (cfr. tabella 2) nei siti web indicati e sul posto di lavoro, raccogliere documenti e informazioni, articoli di giornali, e preparare una relazione in forma scritta (quattro-sei pagine) e una presentazione sintetica (al massimo dodici minuti).

Tabella 2: Temi della ricerca

Gruppi (nomi)	Argomento
1	AVS
2	AI
3	IPG (in particolare la nuova assicurazione maternità)
4	Previdenza professionale
5	Prestazioni complementari

Criteri di valutazione

La valutazione del lavoro sarà effettuata sulla base dei seguenti criteri:

- *Competenze professionali:*
 - grado di conoscenza e approfondimento degli argomenti;
 - uso corretto della terminologia;
 - capacità critica e di rielaborazione in modo autonomo delle nozioni acquisite.
- *Competenze metodologiche:*
 - capacità di organizzazione del gruppo;
 - metodo di lavoro efficace;
 - uso corretto dei siti web per la ricerca e raccolta di documentazioni professionali e di attualità;
 - modalità di presentazione orale: formulazioni corrette, uso di strumenti adeguati.

Informazioni utili

Nel sito <http://www.bsv.admin.ch/sv/aktuell/i/index.htm> dell'Ufficio Federale delle Assicurazioni Sociali (UFAS) potete trovare informazioni utili sui seguenti temi:

- AVS
- AI: Assicurazione per l'invalidità;
- Assicurazioni sociali / quindi selezionare "Indennità per perdita di guadagno";
- Assicurazioni sociali / quindi selezionare "Previdenza professionale";
- Assicurazioni sociali / quindi selezionare "Prestazioni complementari".

Nella pagina iniziale del sito dell'UFAS selezionate la riga in alto ed entrate nelle seguenti pagine: Basi/Leggi/Consulenza. Stampate quello che ritenete interessante per il vostro compito. Potete anche accedere ad altri siti. I documenti scaricati devono comunque riguardare l'argomento del vostro gruppo.

Oltre alla ricerca nel sito ufficiale dell'UFAS dovete utilizzare quale fonte di informazione anche spunti tratti da articoli di giornale o opinioni dei vostri datori di lavoro, per aggiungere qualcosa di personale alla vostra ricerca.

Presentazione del documento scritto

- Il documento deve avere una lunghezza di sei-otto pagine;
- deve poter essere utilizzato come documento di studio anche dai vostri compagni;
- deve contenere un indice e una bibliografia;
- i titoli e sottotitoli devono essere evidenziati;
- può riportare anche disegni o grafici;
- la terminologia deve essere corretta. Eventuali concetti devono essere espressi in modo comprensibile anche ai compagni;
- non è richiesta una conclusione.

Presentazione orale del lavoro

- La presentazione orale dovrà durare circa dodici minuti;
- tutti i componenti del gruppo devono partecipare in modo attivo alla presentazione orale del lavoro svolto;
- l'organizzazione della presentazione è a vostra scelta;
- avete a disposizione: il retroproiettore e il beamer (da richiedere in anticipo).

Valutazione finale del lavoro

Le valutazioni, una volta consegnate, saranno discusse in classe. Inoltre riceverete una scheda di autovalutazione, a vostro uso esclusivo, e una scheda di valutazione dell'attività svolta da riconsegnare (ev. anche in forma anonima).

2.7.2 Allegato 2: Griglie di valutazione compilate dal docente

Tabella 3: Valutazione delle conoscenze e capacità (competenze metodologiche e professionali)

Sapere e saper fare	Indicatori	Punteggio	Punti ottenuti
CONOSCENZA E APPROFONDIMENTO DEGLI ARGOMENTI	Argomenti trattati in modo esauriente, preciso e approfondito.	5	
	Argomenti trattati in modo adeguato e abbastanza approfondito.	4	
	Conoscenza soddisfacente con alcuni punti approfonditi.	3	
	Conoscenza superficiale degli argomenti senza approfondimenti.	2	
	Basso grado di conoscenza.	1	
CONOSCENZA DELLA TERMINOLOGIA	Terminologia precisa. Competenza linguistica solida.	5	
	Terminologia corretta, con alcuni concetti espressi con parole adeguate anche se non precise.	4	
	Concetti corretti, ma spiegati con terminologia non precisa.	3	
	Terminologia imprecisa, forte utilizzo di sinonimi di uso comune.	2	
	Terminologia non comprensibile, utilizzo di parole comuni.	1	
	Terminologia precisa. Competenza linguistica solida.	5	
CAPACITÀ CRITICHE E DI RIELABORARE IN MODO AUTONOMO LE CONOSCENZE ACQUISITE	Capacità di esemplificare in modo competente, e adeguati riferimenti a situazioni reali.	5	
	Capacità di trovare connessioni con situazioni reali sufficiente.	4	
	Esempi e concetti ordinari ma pertinenti.	3	
	Pochi riferimenti e collegamenti a situazioni reali.	2	
	Nessuna capacità di riferirsi a situazioni reali.	1	
		<i>Totale punti ottenuti:</i>
		Nota:

Tabella 4: Valutazione degli atteggiamenti (competenze sociali)

Saper essere	Indicatori	Punteggio	Punti ottenuti
ATTEGGIAMENTI	Lo studente interviene spesso e in modo coerente durante le lezioni; se interrogato parla in modo scorrevole, mostra di padroneggiare la materia, non esita nelle risposte.	5	
	Lo studente interviene raramente ma mostra interesse per la materia; se interrogato mostra di comprendere le domande e fornisce risposte esaurienti.	4	
	Lo studente interviene raramente, l'interesse per la materia non è costante, ma se interrogato risponde in modo corretto.	3	
	Lo studente non interviene o gli interventi non sono coerenti; se interrogato cerca "aiuto" dai compagni, le risposte sono incomplete o imprecise.	2	
	Lo studente interviene fuori luogo, mostra scarso interesse per la materia, se interrogato non risponde o dà risposte sbagliate.	1	
		<i>Totale punti ottenuti:</i>

NB.: La valutazione degli atteggiamenti non rientra nella nota che risulta dalla valutazione sommativa. Tuttavia nell'ambito di una valutazione formativa ritengo della massima importanza che lo studente si renda conto di quanto possa essere importante per l'apprendimento l'atteggiamento verso il lavoro da svolgere, mentre per il docente questo tipo di valutazione può essere utile per capire se ha fornito agli studenti una sufficiente motivazione verso la materia in generale e l'argomento trattato in particolare.

Inoltre il linguaggio del corpo fornisce indicazioni importanti sul modo in cui lo studente affronta le prove. Gestì, espressioni del viso, tono della voce, postura del corpo costituiscono un importante modo di comunicazione che influisce sul risultato del nostro lavoro e sull'esposizione degli argomenti.

2.7.3 Allegato 3: Griglia per valutare l'attività svolta

Tabella 5: Valutazione dell'attività da parte degli studenti

Valutazione del lavoro di ricerca sulle assicurazioni sociali	++	+/-	--	Osservazioni
Rispetto alle lezioni frontali, il lavoro di ricerca ha suscitato il mio interesse.				
Rispetto alle lezioni tradizionali, il lavoro di ricerca mi ha permesso di approfondire l'argomento.				
Rispetto al lavoro individuale, il lavoro a gruppi porta a risultati migliori.				
L'assistenza della docente è stata adeguata.				
L'introduzione all'argomento è risultata soddisfacente.				
È necessario fare più lezioni introduttive sull'argomento.				
Preferisco che sia lo studente a scegliere il metodo di lavoro.				
L'argomento ha suscitato il mio interesse.				
L'argomento riguarda la mia attività professionale.				
Il metodo di valutazione della ricerca è migliore rispetto a quello tradizionale				

Legenda: ++ = tanto; +/- = abbastanza; -- = per nulla

2.7.4 Allegato 4: Scheda di autovalutazione

Tabella 6: Modulo di autovalutazione (nell'ambito della ricerca sulle assicurazioni sociali)

Criteria	Indicatori	Punteggio	Punti ottenuti
COMPETENZE METODOLOGICHE 1) Piano di lavoro	Ho preparato un piano di lavoro scritto preciso, per raccogliere i dati, elaborarli e presentarli.	4	
	Ho preparato un piano di lavoro, senza formalizzarlo per iscritto.	3	
	Non ho allestito un piano di lavoro.	2	
	Non ho utilizzato nessun metodo di lavoro.	1	
COMPETENZE METODOLOGICHE 1) Ricerca di informazioni	Ho utilizzato una vasta gamma di fonti di informazioni: internet, documentazione cartacea, informatori (datore di lavoro, famigliari e conoscenti, ecc.)	4	
	Ho cercato informazioni in diversi link e ho chiesto indicazioni a informatori (datore di lavoro, famigliari e conoscenti, ecc.).	3	
	Ho cercato informazioni unicamente in internet.	2	
	Ho cercato unicamente nel sito internet che mi è stato indicato.	1	
COMPETENZE METODOLOGICHE 2) Presentazione orale	Ho preparato accuratamente la presentazione allestendo una scaletta e pianificando la durata. Ho utilizzato un linguaggio preciso, facendo ricorso ai termini contenuti nella relazione scritta.	4	
	Ho preparato accuratamente la presentazione allestendo una scaletta e pianificando la durata. Ho utilizzato un linguaggio non troppo preciso, impiegando pochi termini contenuti nella relazione scritta.	3	
	Non ho preparato la presentazione sulla base di una scaletta e non pianificato la sua durata; anche se ho utilizzato il più possibile la terminologia contenuta nella relazione scritta..	2	
	Non ho preparato la presentazione e ho utilizzato un linguaggio quasi privo della terminologia utilizzata nella relazione scritta.	1	
COMPETENZE SOCIALI ²⁵	Ho affrontato la presentazione senza particolari problemi, ero perfettamente a mio agio e avevo già preparato una breve scaletta e previsto il tempo necessario.	5	
	Ho affrontato la presentazione senza particolari problemi, ero a mio agio, ma non avevo preparato una scaletta né pianificato la tempistica.	4	
	Provavo un certo imbarazzo, ma mi ero preparato bene, allestendo una scaletta sugli argomenti da trattare	3	
	Non ero a mio agio e avrei voluto evitare la presentazione, sebbene mi fossi preparato.	2	
	Non ero a mio agio e avrei voluto evitare la presentazione, non mi ero preparato.	1	
		<i>Totale punti ottenuti:</i>

²⁵ La valutazione di queste competenze serve unicamente a voi per rendervi conto di come affrontate un lavoro o una presentazione di fronte ad altre persone (utile per futuri colloqui di lavoro). Se volete potete chiedere il parere dei vostri compagni. Durante i prossimi lavori farete dei confronti e cercherete di evitare eventuali errori e migliorare il vostro atteggiamento.

IV Progetti realizzati nella disciplina “Inglese”

I “Dagli obiettivi generali del programma scolastico agli obiettivi specifici della lezione: cosa valutare e come autovalutarsi?”

Bruno Destefani²⁶

Il progetto del docente di inglese Bruno Destefani è stato svolto nell’ambito del curriculum di maturità professionale della Scuola d’Arti e Mestieri dell’elettronica, del disegno tecnico e dell’informatico (SAM) di Trevano-Canobbio. Lo scopo di questo lavoro è aiutare gli studenti a diventare più consapevoli delle proprie risorse, del proprio modo di apprendere e delle richieste scolastiche. A tal fine il docente ha sviluppato delle schede di ricapitolazione, che gli studenti devono completare al termine della lezione. Le stesse servono quale preparazione ai test e aiutano gli studenti a meglio utilizzare il libro di testo, nonché a meglio comprendere tema, obiettivi e attività di ogni singola lezione. Unitamente a un secondo strumento messo a punto dal docente (“Self evaluation questionnaire” e “Behaviour and involvement”) le schede riassuntive sono impiegate anche quale mezzo di autovalutazione. Questi materiali permettono agli studenti di prendere coscienza e di rimediare alle proprie lacune, rispettivamente di verificare i propri progressi per rapporto agli obiettivi specifici previsti dal programma d’insegnamento, così come le proprie competenze linguistiche, l’impegno e il coinvolgimento. Un’ulteriore aspetto interessante di dei materiali realizzati dal docente è l’impiego della lingua inglese, che permette agli allievi di esercitare ulteriormente le loro abilità linguistiche.

Il progetto dimostra come sia opportuno, se non necessario, operare durante le lezioni non solo con gli obiettivi generali del programma d’insegnamento, ma anche con gli obiettivi specifici, che devono essere esplicitati e fatti propri dagli studenti attraverso strategie adeguate. In questo modo è possibile ottenere dei progressi a livello di prestazione degli studenti e di qualità didattica della lezione.

I.1 Definizione del problema e ipotesi di lavoro

Nelle classi del primo anno della SAM sovente constato che - non solo per quanto riguarda l’insegnamento dell’inglese - parecchi studenti studiano in modo superficiale e poco sistematico; inoltre non svolgono in maniera adeguata le attività di gruppo. Per cercare di migliorare la situazione, ho pensato di far capo alle seguenti strategie operative:

4. *sviluppare procedure e materiali per aiutare gli studenti a capire cosa devono sapere (conoscenza della grammatica, dei vocaboli e delle espressioni particolari) e saper fare (capacità ad esprimersi oralmente in interazione con altre persone e per iscritto) al termine di ogni lezione;*
5. *verificare regolarmente se sono consapevoli dei contenuti che devono apprendere (conoscenze);*
6. *verificare regolarmente cosa sanno fare (capacità);*
7. *aiutarli ad autovalutare il loro sapere, saper fare e saper essere.*

²⁶ Bruno Destefani (destefani@freesurf.ch), docente di inglese presso la SAM di Trevano, Centro Studi Trevano, 6952 Trevano-Canobbio, tel. 091/815.11.51

I.2 Misure d'intervento

Con le classi del primo e del secondo corso uso un libro di testo (Key Stage English) strutturato in quattro moduli, ognuno dei quali comprende due o tre unità didattiche di quattro o cinque lezioni l'una. All'inizio e durante tutto l'anno scolastico mostro regolarmente agli studenti dove sono enunciati nel libro gli obiettivi di ogni modulo e di ogni unità didattica. Gli obiettivi delle singole lezioni, relativi sia alle conoscenze che alle capacità, sono invece indicati all'inizio di ogni lezione.

I.2.1 Prima misura d'intervento: le schede riassuntive

Siccome indicare oralmente gli obiettivi dei moduli, delle unità didattiche e delle lezioni sembrava non bastare, nelle classi del primo anno ho introdotto delle tabelle per aiutare i gli studenti a meglio focalizzare gli obiettivi delle singole lezioni.

Tabella 1: Scheda obiettivi della lezione (esempio 1)

Argomento/i trattati il	Da sapere	Da saper fare	Esempi
1. Istruzioni e suggerimenti SB _____	2. Imperativo SB _____; WB _____	3. Dare e capire istruzioni o suggerimenti oralmente e per iscritto SB _____	

Le prime volte completiamo le tabelle assieme alla lavagna, in seguito chiedo agli studenti di completarle lavorando in coppia. Spiego loro che compilare una tabella del genere deve essere un po' come preparare un bigino: bisogna elencare solo l'essenziale in modo conciso, chiaro e strutturato, e per ogni sottoargomento bisogna scrivere degli esempi.

Nella prima colonna viene sempre indicato il *tema della lezione*, nella seconda gli *elementi grammaticali e lessicali da imparare* e nella terza quello che viene esercitato in classe e che si deve *essere in grado di fare* al termine della lezione. Chiedo inoltre di indicare il numero di pagina del libro di testo dove si trova ogni elemento (SB = student's book o WB = workbook).

Queste tabelle, che possono essere usate all'inizio o alla fine di una singola lezione o anche dopo due o tre lezioni, sono compilate dagli studenti sulla base di quanto si è fatto in classe e con l'aiuto del libro di testo.

Grazie a questa attività gli studenti non solo hanno imparato a cogliere più facilmente il senso delle singole lezioni e attività, ma anche a conoscere meglio e utilizzare in modo più autonomo ed efficace i libri di testo.

Tabella 2: Scheda obiettivi della lezione (esempio 2)

Argomento/i trattati il	Da sapere	Da saper fare	Esempi
1. Casa e mobilio ...SB _____	2. There is/are (+,-,?) SB _____ 3. Vocaboli WB _____	4. Leggere la descrizione di una casa 5. Ascoltare qualcuno che parla della propria casa SB _____	

Legenda: SB = student's book, WB = workbook

Tabella 3: Scheda obiettivi della lezione (esempio 3)

Argomento/i trattati il	Da sapere	Da saper fare	Esempi
1. Casa SB _____	2. Preposizioni di luogo SB _____; WB _____ 3. Vocaboli WB	4. Descrivere la propria casa oralmente e per iscritto	

Legenda: SB = student's book, WB = workbook

Tabella 4: Scheda obiettivi della lezione (esempio 4)

Argomento/i trattati il	Da sapere	Da saper fare	Esempi
1. Servizi SB _____	2. Quantificatori SB _____; WB _____ 3. Preposizioni di luogo SB _____ 4. Vocaboli WB 48-49	5. Ascoltare e identificare servizi su una mappa 6. Parlare di servizi SB _____	

Legenda: SB = student's book, WB = workbook

Alla fine dell'unità didattica scelgo le schede meglio compilate e le appendo in aula, affinché ogni studente possa paragonarle alle proprie e se necessario ampliarle e correggerle. Un esempio è presentato nella tabella 5.

Tabella 5: Scheda obiettivi della lezione compilata dagli studenti

Argomento trattato il	Da sapere	Da saper fare
1. La zona in cui si abita SB 42, 43 2. Servizi (ristoranti, banche, posta, ecc.) SB 42, 44, 45; WB 48, 49	3. Preposizioni di luogo SB 43; WB 45, 46 4. Quantità (some, any, no) SB 44, 45; WB 46, 47 5. Vocaboli WB 48, 49 6. Espressioni particolari SB 44, 45; WB 49	7. Capire una descrizione scritta di una zona SB 42 8. Descrivere oralmente e per iscritto la zona in cui si abita
Esempi <i>Quantità (some, any, no)</i> <i>Some</i> (qualche, alcuni, certi, degli, ecc.) si usa solo in affermazioni e offerte/proposte: ad esempio there is (c'è) some water, there are (ci sono) some students. <i>Any</i> ha lo stesso significato di some e si usa solo nelle domande e nelle negazioni: ad esempio there isn't any water, there aren't some students. <i>No</i> si usa come some ma con il verbo affermativo (ad. es. there is no water, there are no students) <i>Espressioni particolari</i> <i>I can go along with you. (posso accompagnarti)</i> <i>Actually (in realtà)</i> <i>By the way (a proposito)</i> <i>Why don't you come along? (perché non viene con noi?)</i> <i>Make friends (fare amicizia)</i> <i>As soon as possibile (il più presto possibile)</i> <i>Descrivere oralmente e per iscritto la zona in cui si abita</i> Is there a supermarket near here? Yes, there is / No, there isn't. Are there any coffee shops near here? Yes, there's one opposite the cinema / No, there aren't (any). I live in a quite big house with a small garden in Pregassona. Next to my house there are some meadows and a gymnasium and there's a small food shop next to the school. Then there's the bus stop, some bars and restaurants, a chemist and the post office. It isn't a big village but I like living here because it is very quiet.		

Generalmente compiliamo le schede durante l'ultimo quarto d'ora della lezione, ma in un paio di occasioni le ho distribuite all'inizio chiedendo agli studenti di compilarle durante la lezione stessa. Purtroppo in questi casi troppi studenti si occupavano più della compilazione delle schede che delle attività della lezione.

1.2.2 Verifica delle competenze

Un test scritto può includere sia attività di ascolto e di lettura sia di espressione scritta, che permettono non solo di verificare le capacità degli studenti (saper fare), ma anche di verificare le conoscenze grammaticali e lessicali (sapere), requisiti richiesti nei primi mesi di scuola. L'espressione orale non può però essere valutata con un test scritto e deve quindi essere verificata con un altro tipo di attività.

Verifica delle conoscenze (sapere)

Per verificare quel che gli studenti devono sapere, e in parte anche saper fare, di regola utilizzo test tradizionali con esercizi del seguente tipo:

1. *Inserite do, does, don't doesn't nelle seguenti frasi*
(ad es. Where You work?; They live here).
2. *Completate le seguenti risposte*
(ad es. Do your sisters work in London? No; Do you watch TV in the evening? Yes).
3. *Scrivete che cosa fanno solitamente queste persone dopo cena*
(ad es. Kevin (study); Jane and Pat (listen)).
4. *Inserite un pronome complemento*
(ad es. Do you like horror films? No, I can't stand; Don't you like football? Yes, I love).
5. *Riordinate le parole per formare delle frasi*
(ad es. Much / football / don't / like / I / very).
6. *Osservate la tabella e formulate delle frasi sulle preferenze dei ragazzi*
(ad es. Tamara / Paul / discos → Tamara loves discos and Paul likes them too)

Tabella 6: Le preferenze di Paul, Tamara e Clara

	Discos	Football	Museums	Pizza	Children
PAUL	*	**	*	**	X
TAMARA	**	X	*	**	X
CLARA	XX	XX	**	**	**

Legenda: X = doesn't like; XX = can't stand; * = likes; ** = loves

1. *Inserite the, a, an o X (nessun articolo) nelle seguenti frasi* (ad es. Do you like guitar?; Can you play guitar?).
2. *Comprensione di un testo scritto: leggete il brano "Jack and Bob" e indicate con una crocetta se le affermazioni sono vere o false. In seguito rispondete alle domande.*
3. *Attività di produzione scritta: immaginate di essere Katia, la moglie di Bob. Fate amicizia con una donna inglese che vi fa delle domande su di voi, sulla vostra famiglia (marito e figli) e sulla vostra vita. Scrivete il dialogo.*

In questo test gli esercizi dall'1 al 7, che vertono sulle conoscenze (sapere), valgono trentuno punti, mentre gli esercizi 8 e 9, che riguardano le capacità (saper fare), trentadue punti. Mi pare importante, soprattutto per le classi del primo anno, che il valore in punti degli esercizi relativi alle capacità equivalga almeno al valore in punti degli esercizi sulle conoscenze. Il messaggio che voglio trasmettere agli studenti è chiaro: non è sufficiente sapere, ma occorre anche saper fare.

Verifica delle capacità (saper fare)

Per verificare la capacità di produzione orale, di comprensione e di presa degli appunti degli studenti, ricorro una o due volte al mese ad attività come quelle di seguito presentate.

Utilizzo questo tipo di esercizio pure per attribuire due volte per semestre delle note ad ogni studente.

1. Activity One

You work in a job agency. People come to you looking for a temporary job. *You ask them questions to get the following information:*

Tabella 7: Questionario biografico

Name and surname	
Age	
Job	
Nationality	
Marital status / children	
Address and phone number	
Languages	
Special abilities	
Hobbies	
Interests	

Which of the following jobs do you think is best for your candidate? Why?

Office clerk, Accountant, Gardener, Traffic warden, Nurse, Taxi-driver, Fireman, Teacher, Bricklayer, Cashier, Mechanic, Sailor, Painter, other:
.....

2. Activity Two

Obiettivo principale è esercitare e/o verificare l'uso di *can* e *like* al presente.

Situazione di partenza:

La "Love-match Agency" trova compagni/e per i suoi clienti mettendoli in contatto con persone che hanno gusti, interessi e attitudini simili o complementari. Ogni studente è in possesso di una lettera di un nuovo cliente e di formulari di altri due clienti.

Consegna:

- completa il formulario per il nuovo cliente usando le informazioni contenute nella lettera;
- trova l'amico o l'amica ideale per il nuovo cliente confrontando il suo formulario con quelli degli altri clienti in tuo possesso o con quelli che possiede il tuo compagno di banco. Per realizzare questa attività devi decidere con il tuo compagno di banco quali preferenze/gusti e attitudini dei clienti sono importanti per la scelta dell'amico/a ideale. Il linguaggio da utilizzare in questo esercizio è il seguente: *can he play tennis? Does he like going out? Does it matter? What (else) can he do?*

Durante questo tipo di esercizio intervengo poco come docente. Mi limito a passare tra i banchi, ad osservare e annotare alcune considerazioni su ogni studente (ad esempio: si scambiano informazioni in modo chiaro e veloce? Sono accurati nel descrivere le preferenze e le attitudini dei clienti? Utilizzano un linguaggio corretto, variato e fluido nella conversazione?).

Le annotazioni servono a compilare in un secondo momento la scheda di valutazione (cfr. tabella 8).

Tabella 8: Valutazione della competenza orale

Oral/aural competenz	Student's name:	Date:			
FLUENCY		4	3	2	1
ACCURACY		4	3	2	1
COMMUNICATIVE ABILITY		4	3	2	1
VOCABULARY		4	3	2	1
PRONUNCIATION		4	3	2	1
COMPREHENSION		4	3	2	1
		Total points: su 24			

Questa scheda serve per valutare quasi tutte le attività orali.

Per attività di produzione orale come quelle esposte sopra, caratterizzate da domande e risposte prevedibili, ritengo però più efficace utilizzare uno schema ad albero (cfr. immagine 1), attraverso il quale è possibile valutare ogni singola domanda e ogni singola risposta.

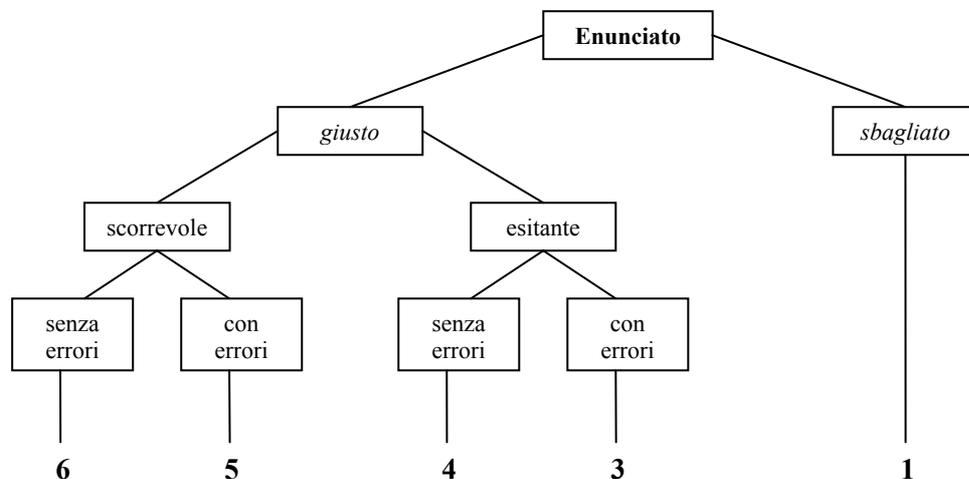


Immagine 1: Valutazione della competenza orale

Con il termine “errore” si intende un errore grammaticale o lessicale, di pronuncia o intonazione, o l’uso inappropriato di vocaboli ed espressioni.

Questo schema ha il vantaggio di essere facilmente memorizzabile, cosicché non è necessario doverne riprodurre uno per ogni studente, ma basta annotare il punteggio per ogni domanda e/o risposta.

1.2.3 Seconda misura d'intervento: l'autovalutazione

Le schede riassuntive presentate nel capitolo 1.2.1, contraddistinte dalle colonne “argomenti”, cose “da sapere” e cose “da saper fare”, sono state create allo scopo di aiutare gli studenti ad utilizzare il libro di testo in modo ottimale e a meglio capire il tema e l'obiettivo di ogni singola lezione e delle attività in essa contenute.

Il questionario di autovalutazione (cfr. tabella 9) è stato invece elaborato allo scopo di aiutare gli studenti a verificare e monitorare in modo autonomo i propri progressi, a confrontarli con gli obiettivi generali del corso (suddivisi e presentati nelle tabelle come obiettivi specifici) e quindi a giudicare sia le proprie competenze linguistiche sia il proprio impegno.

Per verificare i progressi dei corsisti, somministro alla fine di ogni unità didattica dei test, preceduti da un lavoro di preparazione che sfrutta i contenuti delle citate schede riassuntive; ognuno deve sottolineare con un evidenziatore tutto ciò che sa e tutto ciò che sa fare per colmare le eventuali lacune prima del test (orale o scritto).

Per una valutazione più globale di ogni studente somministro il questionario di autovalutazione qui sotto riprodotto.

Tabella 9: Questionario di autovalutazione

Self evaluation questionnaire				
Name & Surname:				
1. HOW ARE YOU DOING IN ENGLISH?	Very well	Quite well	Not very well	Quite badly
2. HAVE YOU IMPROVED SINCE THE BEGINNING OF THE COURSE?	Yes, a lot	Yes, reasonably	Yes, but not much	Very little
3. HOW DO YOU WORK DURING THE LESSON?	I do my best	I could do more	I don't do much	I do very little
4. DO YOU DO YOUR HOMEWORK?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
5. HOW LONG DO YOU USUALLY STUDY AT HOME (INCLUDING DOING HOMEWORK)?	About 1 hour a week or more	About half an hour a week or a little more	about half an hour a week	15/20 minutes a week
6. DO YOU THINK YOUR STUDY ENOUGH?	Yes, I think so	I could study a little more	I should study a little more	I should study a lot more
7. DO YOU DO AS THE TEACHER TELLS YOU?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
8. DO YOU ASK FOR PERMISSION BEFORE YOU SPEAK?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
9. DO YOU ALLOW YOUR CLASSMATES TO SPEAK WITHOUT BEING INTERRUPTED?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
10. DO YOU AVOID CLASS DISRUPTION? (TALKING, LOUDLY, CALLING OUT, ETC.)	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
11. DO YOU WORK QUIETLY AND INDEPENDENTLY UNTIL YOU HAVE FINISHED YOUR WORK?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
12. DO YOU LISTEN WHEN YOUR TEACHER OR SOMEONE ELSE IS TALKING?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
13. DO YOU COOPERATE AND GET ALONG WITH THE OTHER STUDENTS?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
14. DO YOU GIVE EVERY TASK YOUR BEST EFFORT?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
15. DO YOU GOOF OFF? (EVADE WORK OR RESPONSIBILITY)	Yes, often	Sometimes	Rarely	Never
16. DO YOU DO YOUR OWN WORK DURING TESTS AND HOMEWORK?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
17. WHAT NOTE DO YOU THINK YOU DESERVE IN ENGLISH?	Between 5 and 6	Between 4 and 5	Between 3 and 4	Between 2 and 3
Personal remarks:				

Gli studenti compilano il questionario individualmente e poi, dialogando in coppia, si scambiano le informazioni. Al termine del lavoro ritiro i questionari e la lezione successiva li

restituisco aggiungendovi la scheda di valutazione (cfr. tabella 10) da me compilata, sulla base delle annotazioni redatte per ogni studente nel corso delle lezioni.

Tabella 10: Scheda di valutazione compilata dal docente

Behaviour and involvement Name & Surname:				
1. HOW IS HE DOING IN ENGLISH?	Very well	Quite well	Not very well	Quite badly
2. HOW DOES HE WORK DURING THE LESSON?	He does his best	He could do more	He doesn't do much	He does very little
3. DOES HE ASK FOR PERMISSION BEFORE HE SPEAKS?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
4. DOES HE ALLOW HIS CLASSMATES TO SPEAK WITHOUT BEING INTERRUPTED?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
5. DOES HE AVOID CLASS DISRUPTION? (TALKING, LOUDLY, CALLING OUT, ETC.)	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
6. DOES HE WORK QUIETLY AND INDEPENDENTLY UNTIL HE HAS FINISHED HIS WORK?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)
7. DOES HE DO HIS HOMEWORK?	Yes, always (100%)	Yes, usually (80%)	Often (60%)	Sometimes (40%)

Se le risposte sottolineate dagli studenti differiscono dalle mie, discuto con i singoli le osservazioni che ho raccolto su di loro.

Lo scopo dell'autovalutazione è portare lo studente a riflettere sul proprio impegno e sul proprio comportamento in classe. Naturalmente è importante che l'autovalutazione sia svolta seriamente. Per questo motivo è necessario che gli studenti abbiano compreso il senso formativo dell'attività e che ci sia in aula il clima adeguato per poterla svolgere correttamente.

E' inoltre importante scegliere bene il momento in cui effettuare questa attività. Momenti che si prestano particolarmente sono quelli in prossimità dei giudizi o a fine semestre, oppure in seguito a circostanze particolari.

Da quanto ho potuto constatare, mi sembra che gli studenti di regola completino il questionario in modo adeguato. Finora non ci sono ancora state discussioni imputabili a reali divergenze di valutazione.

1.3 Conclusione

Il progetto realizzato mi ha permesso di focalizzare l'attenzione su un aspetto dell'insegnamento - la valutazione - cui in precedenza non avevo mai dedicato molto tempo, in quanto non l'avevo mai considerato un elemento centrale dell'insegnamento.

Da qualche anno ho però constatato che si ottengono risultati migliori, sia a livello di prestazione degli studenti sia a livello di qualità della lezione, se si fissano gli obiettivi specifici di ogni lezione. Gli obiettivi devono essere chiari nel momento in cui si vogliono

svolgere delle verifiche, in quanto si deve determinare cosa e come si vuole valutare, tenendo ovviamente presente gli obiettivi del programma scolastico. Grazie alla realizzazione delle verifiche risulta quindi più semplice e naturale mettere a fuoco gli obiettivi di ogni singola lezione e delle varie attività e finalizzare il lavoro al loro raggiungimento.

Mi sembra che tutti gli studenti abbiano accolto molto bene l'introduzione delle schede riassuntive, in particolare quelli più deboli. Non sarebbe però del tutto onesto affermare che il loro rendimento sia in seguito nettamente migliorato: parecchi avevano lacune tali - soprattutto a causa di uno scarso impegno nei primi mesi di scuola - da non poter essere colmate. Forse i risultati avrebbero potuto essere migliori se queste schede fossero state introdotte subito all'inizio dell'anno scolastico. In ogni caso grazie ad esse gli studenti hanno migliorato la loro abilità nel prendere appunti e nell'utilizzare il libro di testo.

La preparazione delle schede riassuntive richiede abbastanza tempo, dai dieci ai venticinque minuti. In teoria questo tempo, sottratto alla lezione vera e propria, dovrebbe essere compensato da un miglioramento del profitto. Naturalmente, per verificare i benefici dell'introduzione di tali schede, occorrerebbe utilizzarle in più classi e per la durata dell'intero anno scolastico.

Un'esperienza interessante è stata l'introduzione dell'autovalutazione, in quanto pochi studenti in precedenza si erano posti domande come quelle formulate nel questionario.

Dall'inizio dell'anno scolastico tutti gli studenti hanno progredito sul piano comportamentale, tanto che il loro atteggiamento durante le lezioni è notevolmente migliorato. Non ho certo la pretesa di affermare che il questionario di autovalutazione proposto abbia giocato in questo ambito un ruolo rilevante, ma mi piace credere che in minima misura abbia contribuito ad ampliare la loro consapevolezza.

SIBP Schriftenreihe / Cahiers de l'ISFPF / Quaderni ISFPF

- Nr. 1 Didaktikkurs I und II. Rahmenlehrplan für die deutschsprachige Schweiz, Zollikofen 1996 (vergriffen) /
Neuaufgabe der Schriftenreihe Nr. 1, Zollikofen 2002
- Nr. 2d Zukünftiger Status des Instituts. Bericht der Arbeitsgruppe, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 2f Le statut futur de l'Institut. Rapport du groupe de travail, Zollikofen 1996 (épuisé)
- Nr. 3 Ausbildung in den Berufen der Haustechnik. Studie im Auftrag der Eidg. Berufsbildungskommission,
Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 4i La formazione commerciale duale: proposte di riforma, Zollikofen 1996
- Nr. 5 25 Jahre SIBP 1972 – 1997, Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, Zollikofen 1997
- Nr. 6 Evaluationsbericht über die Ausbildung von Lehrkräften für den praktischen Unterricht, Zollikofen 1997
- Nr. 7 Umsetzung des Rahmenlehrplanes für den allgemeinbildenden Unterricht an den Berufsschulen,
Zollikofen 1997 (vergriffen)
- Nr. 8 Sondermassnahmen für die berufliche Weiterbildung (1990 – 1996), Zollikofen 1997
- Nr. 9 Lernen in einer neuen Kultur und Sprache, Zollikofen 1998
- Nr. 10 Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik, Zollikofen 2000
- Nr. 11 Berufspraktische Bildung – Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000, Zollikofen 2000
- Nr. 12 Integration oder Re-Integration – Dokumentation zur Tagung vom 8./9. Dezember 2000, Zollikofen 2001
- Nr. 13d Virtuelle Welten, Zollikofen 2001
- Nr. 13f Mondes Virtuels, Zollikofen 2001
- Nr. 14 Vereinbarkeit von Beruf und Familie – Dokumentation zu einem etwas andern SIBP-Kurs, Zollikofen 2001
- Nr. 15 Entwicklung und Evaluation von zwei Langzeit-Lehrgängen, Zollikofen 2002
- Nr. 16 Die Evaluation des DELV-Programmes bei Schülerinnen und Schülern in der beruflichen Ausbildung,
Zollikofen 2002
- Nr. 17 Berufsbildung USA, Zollikofen 2002
- Nr. 18 Barriere Sprachkompetenz, Zollikofen 2002
- Nr. 19 Die Festlegung von Standards für die Ausbildung von allgemeinbildenden Lehrpersonen an Berufsschulen,
Zollikofen 2003
- Nr. 20 Gendergerecht unterrichten an Berufsschulen, Zollikofen 2003
- Nr. 21 Lernbegleitung – Lernberatung – Coaching, Zollikofen 2003
- Nr. 22 Interkulturelle Kompetenzen für Auszubildende, Zollikofen 2003
- Nr. 23 Von der Anlehre zur zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Attest, Zollikofen 2003
- Nr. 24 Erfahrungen mit E-Learning in der Berufsbildung: Das Projekt ICT.SIBP-ISFPF, Zollikofen 2004
- Nr. 25 Evaluation der dreijährigen Berufslehre „Hauswirtschafterin/Hauswirtschafter“, Zollikofen 2004 /
Evaluation de l'apprentissage en trois ans de „gestionnaire en économie familiale“, Zollikofen 2004
- Nr. 26 Evaluation des Projekts „Von der Anlehre zur beruflichen Grundbildung mit Attest 2001-2004“,
Zollikofen 2004
- Nr. 27 Beratung an Berufsfachschulen – Ausbildungskonzept und Praxis, Zollikofen 2005
- Nr. 28 Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsbildung, Zollikofen 2005
- Nr. 29 ICT.SIBP-ISFPF – Un progetto d'innovazione – Un projet d'innovation, Zollikofen 2005
- Nr. 30 Nanotechnologie in der Berufsbildung – NANO-4-SCHOOLS – Eine Projektbilanz, Zollikofen 2005
- Nr. 30f La Nanotechnologie dans la formation professionnelle – NANO-4-SCHOOLS – Bilan du projet,
Zollikofen 2006
- Nr. 31 Die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft – Eine Längsschnittuntersuchung zur dualen
Berufsbildung in der Schweiz, Zollikofen 2006
- Nr. 32 Die Ausbildung von Kleinkinderzieherinnen in Kindertagesstätten – Eine Analyse aus ökonomischer und
arbeitspsychologischer Sicht, Zollikofen 2006
- Nr. 33 Esperienze di valutazione didattica nella maturità professionale, Zollikofen 2006

wird fortgesetzt / à suivre / seguirà

In Zusammenarbeit mit WBZ-CPS

(Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen)

- Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung u. Schulentwicklung, Zollikofen/Luzern, 2000
(überarbeitete Auflage)

Auch als Online-Version zum Herunterladen auf: www.wbz-cps.ch/deutsch/forschung/folgeseiten/publikat.html

Bestellungen nehmen wir gerne SCHRIFTLICH (per Post oder Fax) oder online über unsere Homepage www.sibp.ch/index1.htm (F+E → Publikationen) bzw. e-mail: bibliothek@ehb-schweiz.ch entgegen.

Besten Dank!



BESTELLTALON

Bitte senden Sie uns (gratis) an folgende Adresse:

Institution

Name/Vorname

Strasse

PLZ/Ort

Telefon und E-mail: (für allfällige Rückfragen, danke)

..... Ex. der SIBP-Schriftenreihe Nummer

Talon bitte einsenden oder faxen an: SIBP, Postfach 637, 3052 Zollikofen / Fax: 031 323 77 77
