

Valutare il curriculum di educazione morale

Rossella D'Ugo¹

Sommario

L'ipotesi di ricerca discussa nel contributo ha come focus principale la definizione di strumenti di monitoraggio che permettano ai docenti di rispondere ciclicamente e criticamente ad alcune specifiche domande tra cui: quali pratiche/azioni didattiche è necessario attuare al fine di promuovere e formare abiti democratici e comunicativi nei propri allievi? Quale tipo logico di apprendimento è possibile promuovere attraverso la definizione di un curriculum di educazione morale (EM) e la promozione di azioni didattiche orientate ad essa? E, conseguentemente, come è possibile monitorare tale apprendimento? A quali condizioni, infine, la progettazione curricolare è di *qualità* rispetto ai fini dell'EM?

L'opzione qui presentata, per cercare almeno in parte di rispondere a queste domande, mira a definire forme di valutazione del curriculum di EM che privilegino la dimensione qualitativa della raccolta del dato attraverso forme di etero e autovalutazione.

Il contributo risulta diviso in due parti. La prima parte è dedicata alla definizione di strumenti pensati per una valutazione *nel* curriculum, con lo scopo di monitorare il processo educativo per orientarne lo svolgimento *in itinere*; la seconda parte, invece, è dedicata alla definizione di strumenti pensati per una valutazione *del* curriculum, da attuarsi al termine del percorso formativo come «bilancio» in vista della progettazione dei futuri curricula.

Parole chiave

Curriculum scolastico, valutazione, strumenti di monitoraggio, professionalità docente.

¹ RTD, Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo».

Evaluating the moral education curriculum

Rossella D'Ugo¹

Abstract

The research hypothesis discussed in this paper focuses on the definition of monitoring tools that allow teachers to respond cyclically and critically to certain specific questions, including: which teaching practices / actions must be implemented in order to develop and foster democratic habits and communication skills in students? Which logical type of learning can be promoted through the definition of a Moral Education (ME) curriculum and the implementation of didactic actions oriented around it? And, consequently, how is it possible to monitor this learning? Finally, how can we define a set of quality criteria of curricular design with regards to the purposes of Moral Education? The option presented here aims to define forms of evaluation of the ME curriculum that privilege the qualitative dimension of data collection through forms of hetero and self-evaluation. The contribution is divided into two parts. The first part is dedicated to the definition of tools designed for evaluation within the curriculum, with the aim of monitoring the educational process in order to guide its progress. The second part is dedicated to the definition of tools designed for evaluation of the curriculum, to be implemented at the end of the training course like a «balance sheet», in preparation for the design of future curricula.

Keywords

School curriculum, Assessment-evaluation, Monitoring tools, Teaching professionalism.

¹ RTD, Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo».

Premessa: obiettivo del contributo

Obiettivo del presente saggio è quello di progettare e presentare una forma praticabile di valutazione del curricolo di educazione morale (EM) che, sfuggendo il più possibile a un mero «riduzionismo docimologico», possa privilegiare la dimensione qualitativa della raccolta del dato, supportando concretamente i docenti in forme di etero e autovalutazione: sulle pratiche/azioni promosse nei diversi segmenti didattici di EM (1), sull’impatto di tali pratiche/azioni sullo sviluppo degli apprendimenti di EM dei propri allievi (2), sulla qualità, infine, in senso ecosistemico del curricolo di EM agito nei diversi anni scolastici (3). Date queste premesse, l’ipotesi di ricerca di seguito presentata ha come focus la definizione di strumenti di monitoraggio che permettano ai docenti di rispondere criticamente e ciclicamente alle seguenti domande guida.

1. Quali pratiche/azioni didattiche è necessario attuare al fine di promuovere e formare abiti democratici e comunicativi nei propri allievi?
2. Quale tipo logico di apprendimento è possibile promuovere attraverso la definizione di un curricolo di EM e la promozione di azioni didattiche orientate all’EM e, conseguentemente, come è possibile monitorarlo?
3. A quali condizioni la progettazione curricolare è di *qualità* ovvero «congruente ai fini della promozione dell’educazione morale»?

Esplicitando ulteriormente, l’intento del presente contributo, di natura prevalentemente metodologica, è allora quello di pianificare la traduzione dei principi procedurali definiti, presentati e discussi nel volume *Un curricolo di educazione etico-sociale* (2020) da Baldacci in indizi in grado di essere rilevati da un kit di strumenti di valutazione articolati e finalizzati a sostenere i docenti nelle tre direzioni indicate, secondo la ratio seguente.

Tabella 1

Domanda di ricerca, Obiettivi, Strumenti

Domanda di ricerca del Docente	Obiettivo dello strumento di monitoraggio	Strumento di monitoraggio adeguato all’indagine
1. Quali azioni didattiche devono mettere in campo i docenti per promuovere e formare abiti democratici e comunicativi nei propri allievi?	Guidare il team dei docenti a una consapevole riflessione in merito alle pratiche didattiche attuate ai fine della promozione di abiti democratici e comunicativi (EM).	<ul style="list-style-type: none"> ● Prassi Didattiche Educazione Morale — PraDEM
2. Quale tipo logico di apprendimento è possibile promuovere attraverso la definizione di un curricolo di EM e la promozione di azioni didattiche orientate all’EM e, conseguentemente, come è possibile monitorarlo?	Guidare il team dei docenti nel monitoraggio dello sviluppo degli abiti di EM dei propri allievi.	<ul style="list-style-type: none"> ● Rubriche EM ● Scala Atteggiamenti EM

Domanda di ricerca del Docente	Obiettivo dello strumento di monitoraggio	Strumento di monitoraggio adeguato all'indagine
3. A quali condizioni la progettazione curricolare è «congruente» rispetto ai fini della promozione dell'educazione morale?	Guidare il team dei docenti a un bilancio valutativo del curricolo di EM	<ul style="list-style-type: none"> • Kit del Bilancio valutativo

L'idea è, allora, che per ciascuna domanda guida qui posta, i docenti possano essere supportati dall'ausilio di strumenti di valutazione congruenti, validi e affidabili dal punto di vista scientifico e in linea con la distinzione proposta da Baldacci relativamente alla valutazione del curricolo di EM: parliamo, infatti, di una *valutazione regolativa*, con lo scopo di monitorare il processo educativo per orientarne lo svolgimento, collocandola, quindi *in itinere* al percorso formativo e di un *bilancio valutativo* da attuarsi, invece, al termine dello svolgimento del percorso formativo con l'obiettivo di valutare i processi e gli esiti complessivamente osservati in vista della progettazione dei futuri curricoli. La prima, spiega Baldacci, è una valutazione *nel* curricolo, la seconda *del* curricolo. Seguendo questa distinzione, allora, possiamo incasellare gli strumenti inerenti alle domande di ricerca (1) e (2) come pensati e progettati per riflettere su una valutazione *nel* curricolo, mentre gli strumenti inerenti alla domanda di ricerca (3) come pensati e progettati per riflettere su una valutazione *del* curricolo.

Divideremo, quindi, il presente contributo in due parti principali con l'intento di rispondere alle tre precedenti domande e di analizzare possibili e congruenti strumenti di indagine. Nello specifico, la prima parte, dedicata alla valutazione *nel* curricolo si concentrerà sulle prime due domande di ricerca, mentre la seconda parte, dedicata alla valutazione *del* curricolo, cercherà di offrire qualche spunto per rispondere alla terza domanda.

Per una valutazione nel curricolo

Per prima cosa è importante sottolineare che in «un curricolo di secondo ordine», come quello concernente l'educazione etico-morale, gli scopi hanno un orizzonte di medio-lungo termine e questo perché tale tipologia di educazione è una sorta di coltivazione di «abiti virtuosi» (Baldacci, 2020, pp. 29-37). Attuare, allora, processi di valutazione in tale ambito chiama in causa processi mirati a saggiare la *congruenza tra esiti previsti ed esiti osservati* (Baldacci, 2020, p. 151) e la necessità di muoversi in un paradigma docimologico particolare, come quello «semiologico» (Baldacci, 2020, pp. 136-139).

La costruzione degli strumenti valutativi qui presentati, sia per quel che riguarda la loro architettura, sia per quanto ne concerne la metodologia, ha come principale obiettivo, allora, proprio quello di riuscire a «incarnare» tale paradigma.

Azioni didattiche del docente, condotte del gruppo dei discenti

La premessa principale, per cominciare a definire una valutazione *nel* curricolo di educazione etico-sociale, è che occorre avere molto chiare le caratteristiche effettive del lavoro scolastico dei docenti. «Il docente», spiega Baldacci, «è impegnato nell'insegnamento dei saperi (l'educazione etico-sociale avviene collateralmente, come si è detto), e subisce una pressione istituzionale rispetto alla valutazione degli apprendimenti inerenti a tali saperi. Questo significa che le risorse da dedicare alla valutazione dell'educazione etico-sociale sono necessariamente scarse, e quindi si deve pensare a strategie a razionalità limitata, che tengano cioè conto dei vincoli della situazione reale [...]. In altre parole, è di scarsa utilità prospettare un quadro astrattamente rigoroso, secondo i canoni della ricerca nomotetica. Occorre piuttosto individuare modalità di valutazione che — cercando di salvare in modo accettabile alcune esigenze di affidabilità — siano compatibili con le condizioni di lavoro effettive del docente. A questo proposito, consideriamo prioritario il profilo riflessivo e critico della valutazione, rispetto alla sua dimensione tecnica (di cui occorre però garantire alcuni standard minimi)» (Baldacci, 2020, p. 155). La strategia più idonea al nostro scopo, allora, e che guiderà la definizione degli strumenti qui presentati è quella della *osservazione* affidata a soluzioni sostenibili dal docente (come annotazioni diaristiche, scale di osservazione, batterie di domande) e guidata dalla *strategia della domanda* (Baldacci, 2020, p. 158), intesa come «frame osservativo», come cornice che crea una prospettiva da cui guardare le cose: «[...] porsi domande pertinenti è un modo per indirizzare l'attenzione e regolare l'osservazione degli indizi. Inoltre, le domande poste guidano l'anamnesi necessaria per la stesura di note diaristiche o per la compilazione di scale osservative, favorendo un recupero mnemonico più mirato degli elementi pertinenti (sebbene non esente da dispersione d'informazione e distorsioni). Ne consegue la possibilità di una riflessione più circostanziata» (Baldacci, 2020, p. 158). Se è vero che questa «strategia» sarà più evidente nella seconda parte del presente contributo, come protagonista del kit di strumenti dedicati alla valutazione *del* curricolo (terza domanda di ricerca), anche per quel che riguarda gli strumenti qui ipotizzati dedicati alla valutazione *nel* curricolo, le «aree, le dimensioni, gli indicatori» presentati sono formulati sulla base di implicite domande legate all'indagine dei principi processuali adottati per la strutturazione del contesto di classe e relative sia all'attuazione di tali principi (prima domanda di ricerca), sia alle condotte del gruppo classe (seconda domanda di ricerca).

L'osservazione qui concepita nell'ambito di un *paradigma semiologico*, allora, oltre ad essere finalizzata a un esercizio critico e riflessivo da parte del team dei docenti, è finalizzata principalmente al monitoraggio di due oggetti:

1. l'attuazione dei principi processuali da parte del docente (1);
2. le *condotte* del gruppo dei discenti, assunte come indizi di atteggiamenti sottostanti (2).

Tabella 2

Oggetti di osservazione, Strumenti, Caratteristiche

Oggetti di osservazione	Strumenti di osservazione	Caratteristiche dello strumento
1. L'attuazione dei principi processuali da parte del docente	PraDEM	Scala di etero-autovalutazione delle azioni/pratiche didattiche di EM
2. Le condotte del gruppo dei discenti, assunte come indizi di atteggiamenti sottostanti	Rubrica EM	Kit di descrittori e indicatori mirati alla rilevazione di abiti di EM
	Scala di Atteggiamenti EM	Strumento di autovalutazione degli atteggiamenti di EM

Come si può notare dalla tabella 2 per il monitoraggio dei principi processuali attuati dal docente, è stato ipotizzato un solo strumento di osservazione con la possibilità di utilizzarlo sia in eterovalutazione (ipotizzando, ad esempio, docenti che si osservano reciprocamente in situazioni didattiche mirate alla promozione di EM), sia in autovalutazione (il docente si autovaluta); per quel che riguarda, invece, le condotte del gruppo dei discenti, si sono ipotizzati due strumenti, una rubrica e una scala di atteggiamenti. La rubrica è stata pensata, principalmente, per una eterovalutazione da parte del docente sui suoi allievi, ma potrebbe avere anche una funzione autovalutativa finalizzata alla promozione della riflessione da parte degli allievi sugli apprendimenti raggiunti; la scala di atteggiamenti, invece, è stata concepita in chiave autovalutativa, ma potrebbe, viceversa, incarnare anche aspetti eterovalutativi.

Vediamo di seguito, per ciascuno dei tre strumenti ipotizzati, le fasi previste per la loro definizione, senza entrare, per ora, nel merito dei loro contenuti.

L'attuazione dei principi processuali da parte del docente (1)

Facendo riferimento e unendo gli elementi della tabella 1 e della tabella 2 le coordinate di questo strumento appaiono le seguenti.

Tabella 3

Domande, Obiettivi, Strumenti, Oggetti, Caratteristiche

Domanda di ricerca del Docente	1. Quali pratiche/azioni didattiche devono mettere in campo i docenti per promuovere e formare abiti democratici e comunicativi nei propri allievi?
Obiettivo dello strumento di monitoraggio	Guidare il team dei docenti a una consapevole riflessione in merito alle pratiche didattiche attuate al fine della promozione di abiti democratici e comunicativi (EM)
Strumento di monitoraggio adeguato all'indagine	PRaDEM
Oggetti di osservazione	L'attuazione dei principi processuali da parte del docente
Caratteristiche dello strumento	Scala di etero-autovalutazione delle azioni/pratiche didattiche di EM

Dedicato al monitoraggio delle pratiche/azioni didattiche di EM e alla riflessione sulle stesse per un miglioramento costante della propria didattica al fine di promuovere abiti democratici e comunicativi, l'architettura dello strumento risulta composta, nello specifico da due aree principali:

- a) la prima dedicata al monitoraggio delle pratiche di educazione morale intese come «coltivazione sistematica del ragionamento morale, sia cogliendo le occasioni offerte dalla vita educativa e dalla trattazione dei contenuti culturali, sia istituendo spazi esplicitamente volti a stimolare la capacità di giudizio, attraverso il ricorso a storie esemplari o a dilemmi morali, o a qualche altra strategia» (Baldacci, 2012) e organizzata in due aree: 1) pratiche deputate alla formazione di abiti democratici; 2) pratiche deputate alla formazione di abiti comunicativi;
- b) la seconda, invece, meno estesa, dedicata al monitoraggio degli aspetti «impliciti», quali «l'esposizione sistematica a certi modelli di condotta, a determinati regimi normativi, e a date atmosfere relazionali» (Baldacci, 2012).

Le fasi ipotizzate per la definizione dello strumento e della sua architettura, le relative azioni e risultati e «lo stato dei lavori» al momento in cui si scrive sono riassumibili in tabella 4.

Tabella 4

Fasi, Azioni, Risultati Strumento di valutazione

Fase	Azione	Risultato	Stato dei lavori
1. Definizione di una prima bozza dello strumento.	a. Individuazione delle <i>aree</i> dello strumento (a partire all'analisi delle tavole dei principi procedurali).	Definizione I bozza strumento.	Marzo/Maggio 2021
	b. Individuazione delle <i>dimensioni</i> di ciascuna area dello strumento.		
	c. Definizione degli <i>indicatori</i> di ciascuna dimensione (quale rilevanza empirica hanno le dimensioni individuate precedentemente? Come possiamo operationalizzare gli indicatori? Quali variabili? ecc.).		
4. Analisi della validità di contenuto da parte dell'Unità Locale di Urbino.	a. Definizione di una griglia di valutazione deputata all'analisi della validità di contenuto dello strumento.	Definizione II bozza strumento, validata (validità di contenuto) ¹ da un panel di esperti.	Settembre 2021
	b. Somministrazione della griglia al Panel di esperti / componenti Unità locale di Urbino.		
	c. Raccolta e analisi dei dati emersi.		
4. Try-out dello strumento con un piccolo campione di docenti.	a. Individuazione del campione di convenienza.	Definizione III bozza strumento validata (validità di contenuto) da un campione ragionato ² di docenti.	Ottobre 2021
	b. Somministrazione in autovalutazione dello strumento e analisi dei dati.		
	c. Somministrazione in eterovalutazione dello strumento e analisi dei dati.		
	d. Focus group con il campione coinvolto (da intendersi come analisi sullo strumento da parte dei docenti): quali i punti di forza e di eventuale criticità dello strumento? Lo strumento supporta la definizione di quale curriculum? Vi sono parti poco chiare? ecc.		

¹ La validità di contenuto «si colloca su un piano squisitamente teorico e indica il fatto che l'indicatore o gli indicatori prescelti per un certo concetto coprono effettivamente l'intero dominio di significato del concetto» (Corbetta, 2014, p.60). A proposito, infatti, si parla anche di convalida logica.

² Campione, quindi, di convenienza (Corbetta, 2014).

Le condotte del gruppo dei discenti, assunte come indizi di atteggiamenti sottostanti (2)

Facendo riferimento alla tabella 1 e alla tabella 2 e unendo i loro punti salienti, le coordinate dei due relativi strumenti appaiono le seguenti:

Tabella 5

Domande, Obiettivi, Strumenti, Oggetti, Caratteristiche

Domanda di ricerca del Docente	Obiettivo dello strumento di monitoraggio	Strumento di monitoraggio adeguato all'indagine	Oggetti di osservazione	Caratt. dello strumento
2. Quale tipo logico di apprendimento è possibile promuovere attraverso la definizione di un curricolo di EM e la promozione di azioni didattiche orientate all'EM e, conseguentemente, come è possibile monitorarlo?	Guidare il team dei docenti nel monitoraggio dello sviluppo degli abiti di EM dei propri allievi.	Rubrica EM	Le condotte del gruppo dei discenti, assunte come indizi di atteggiamenti sottostanti	Strumento di monitoraggio degli abiti di EM
		Scala di Atteggiamenti EM		Strumento di autovalutazione degli atteggiamenti di EM

Vediamo brevemente le caratteristiche e le fasi di sviluppo dei due strumenti ipotizzati, Rubriche e Scala di Atteggiamenti.

Rubrica EM. Il principale problema con cui ci scontriamo, spostando il focus di indagine dalle pratiche dei docenti agli apprendimenti dei nostri allievi, come si è anticipato, è la necessità di monitorare gli abiti di EM considerando i tempi di maturazione di tali abiti. Questi, infatti, hanno tempistiche di «latenza» non prevedibili e potrebbe servire molto tempo prima di avere un riscontro oggettivo di comportamenti che diano prova di tale livello di apprendimento. L'obiettivo, allora, è quello di dotare i docenti di strumenti di monitoraggio che siano sostenuti, da un lato, da un valido statuto scientifico e dal rigore docimologico ma che, allo stesso tempo, dall'altro lato, permettano di raccogliere dati che siano indizio di «intuizioni alte», ovvero di abiti morali in via di sviluppo. La rubrica di valutazione ci sembra una buona soluzione per perseguire tale obiettivo.³

³ Relativamente alle rubriche di valutazione si vedano Castoldi (2016) e Ellerani (2007).

Vediamo di seguito le fasi previste (tabella 6), molto simili a quelle già enunciate per la scala di osservazione PraDEM.

Tabella 6

Fasi, Azioni, Risultati Strumento di valutazione

Fase	Azione	Risultato	Stato dei lavori
1. Definizione di una prima bozza dello strumento.	a. <i>Tratti o dimensioni</i> a cui si riferisce il «giudizio» sul lavoro degli studenti.	Definizione I bozza strumento.	Marzo/Maggio 2021
	b. <i>Descrizioni</i> per chiarire il significato di queste dimensioni.		
	c. Una <i>scala di valore</i> per stimare ciascuna dimensione.		
	d. <i>Standards di eccellenze</i> per specificare i livelli (esempi o modelli).		
2. Analisi della validità di contenuto da parte dell'Unità Locale di Urbino.	a. Definizione di una griglia di valutazione deputata all'analisi della validità di contenuto dello strumento.	Definizione II bozza strumento, validata (validità di contenuto) da un panel di esperti.	Settembre 2021
	b. Somministrazione della griglia al Panel di esperti / componenti Unità locale di Urbino.		
	c. Raccolta e analisi dei dati emersi.		
3. Try-out dello strumento con un piccolo campione di docenti.	a. Individuazione del campione di convenienza.	Definizione III bozza strumento validata (validità di contenuto) da un campione ragionato di docenti.	Ottobre/Novembre 2021
	b. Somministrazione in autovalutazione dello strumento e analisi dei dati.		
	c. Somministrazione in eterovalutazione dello strumento e analisi dei dati.		

Scala di atteggiamenti EM.

Un'ulteriore opzione, mirata all'indagine delle condotte degli studenti, è quella di attivare, laddove lo si ritenga opportuno, alcuni momenti di autovalutazione degli allievi. Questo potrebbe valere all'inizio, anziché a valle di alcuni percorsi di EM. Lo stesso Baldacci, infatti, ci avverte del fatto che «avere informazioni sulla distribuzione di partenza degli atteggiamenti nel gruppo classe è importante per regolare le inferenze in itinere. Infatti, avere una stima

del grado di diffusione iniziale degli atteggiamenti (per esempio, sull'atteggiamento inclusivo) regola il livello di cautela inferenziale verso l'osservazione di indizi e può aiutare nella loro interpretazione. [...] Una scala di questo tipo (di atteggiamento), infatti, dà indicazioni sia sulla *direzione* che sull'*intensità* di un *atteggiamento* chiedendo di esprimere il grado di accordo o disaccordo con una certa affermazione» (2020, p. 159).

Un atteggiamento, infatti, oltre ad essere il frutto di una orchestrazione di una componente cognitiva — di affetto — conativa, è caratterizzato da una *direzione* (a favore o a sfavore), ma anche da un certo *grado* (a favore o a sfavore = *valenza*). Per rilevare gli atteggiamenti — operazione che si potrebbe rilevare molto utile per una indagine mirata di abiti morali — allora, risulta necessaria l'adozione di scale di atteggiamento che permettano proprio di esprimersi sul grado di accordo o disaccordo con le affermazioni riportate. Sarà quindi necessario attuare un *procedimento* «scalare» con l'obiettivo di costruire un continuo numerico su cui collocare *oggetti-stimoli* (Arcuri, 1974, p. 8) che siano rappresentativi del grado di accordo/disaccordo con l'atteggiamento «X». Diciamo meglio: data una serie di oggetti-stimolo, costruire una scala di atteggiamenti significa collocare tali stimoli su un continuo lineare corrispondente all'attributo in questione in modo tale che ai diversi gradi in cui tali oggetti possiedono l'attributo stesso nella valutazione di un individuo o di un gruppo di soggetti, corrispondano diversi livelli (di gravità) su continuo (p. 38).

Prima di progettare e definire una scala di atteggiamenti è importante esplicitare determinati assunti: se l'*atteggiamento* è un insieme di tendenze e sentimenti, nozioni e pregiudizi, idee, timori, apprensioni, ecc., nei confronti di un particolare argomento, l'*opinione* è l'espressione verbale dell'atteggiamento (quindi, potremmo anche dire che è «la manifestazione» dell'atteggiamento) che serve per «misurarlo». Ma allora è anche vero che l'opinione potrebbe essere falsa e mutare nel tempo. Per questo motivo, è molto importante somministrare le scale solo in contesti in cui si è ragionevolmente sicuri che le persone esprimano sinceramente le proprie convinzioni, senza il rischio della «pressione sociale» (pp. 95-101). Date queste come necessarie premesse, vediamo brevemente, come per la costruzione dei primi due strumenti discussi, quali fasi sarà necessario attuare.

Tabella 7

Fasi, Azioni, Risultati Strumento di valutazione

Fase	Azione	Risultato	Stato dei lavori
1. Definizione di una prima bozza dello strumento.	a. Individuazione delle «opinioni» da inserire nella scala di EM relativamente a ciascun atteggiamento.	Definizione I bozza strumento.	Marzo/Maggio 2021
	b. Definizione, per ciascuna opinione, di livelli/items graduati. Sarà molto importante, nella fase di costruzione dello strumento cercare di non formulare affermazioni troppo generiche sulle quali chiedere di esprimersi, ma, viceversa, fare riferimento a situazioni concrete relative all'atteggiamento (con riferimento alla vita scolastica, alla quotidianità, ecc.) che si intende indagare. Rispetto all'atteggiamento posto sotto osservazione, poi, si formuleranno più opzioni di risposta/oggetti stimolo/items che siano su un continuo lineare e rispondano a livelli di «gravità» differenti.		
2. Analisi della validità di contenuto da parte dell'Unità Locale di Urbino.	a. Definizione di una griglia di valutazione deputata all'analisi della validità di contenuto dello strumento.	Definizione II bozza strumento, validata (validità di contenuto) da un panel di esperti.	Settembre 2021
	b. Somministrazione della griglia al Panel di esperti / componenti Unità locale di Urbino.		
	c. Raccolta e analisi dei dati emersi.		
3. Try-out dello strumento con un piccolo campione di docenti.	a. Individuazione del campione di convenienza.	Definizione III bozza strumento validata (validità di contenuto) da un campione ragionato di docenti.	Ottobre/Novembre 2021
	b. Somministrazione in autovalutazione dello strumento e analisi dei dati.		
	c. Somministrazione in eterovalutazione dello strumento e analisi dei dati.		

Queste, da un punto di vista metodologico, le caratteristiche degli strumenti ipotizzati e le fasi da attuare per una loro definizione, prima, e validazione, dopo. È di conseguenza necessario, chiaramente, concentrare l'attenzione sugli aspetti contenutistici che caratterizzeranno la loro architettura interna e sui quali ragionare ai fini di una prima definizione su dimensioni, indicatori, tratti, items, ecc.

(a seconda dello strumento considerato) e sui quali saranno, poi, in un secondo momento, chiamati a confrontarsi i team di docenti selezionati (attraverso la metodologia del campione ragionato) e interpellati al fine di una validità di contenuto. Il primo passo in tal senso è allora quello di soffermare l'attenzione sui *principi procedurali* definiti da Baldacci (2020, capitolo 3 «Orientamenti per un curricolo di educazione etico-sociale»; si veda anche l'articolo *L'impianto di un curricolo di educazione etico-sociale* di Massimo Baldacci, in questo numero della Rivista) cercando di interrogarli al fine della definizione delle prime bozze dei tre strumenti. Rimandiamo tale disamina all'Appendice A.

Per una valutazione del curricolo

Ripartiamo ora dalle coordinate della tabella 1, per riprendere il discorso dedicato alla valutazione *del* curricolo.

Tabella 8

Domanda di ricerca, Obiettivi, Strumenti

Domanda di ricerca del Docente	Obiettivo dello strumento di monitoraggio	Strumento di monitoraggio adeguato all'indagine
3. A quali condizioni la progettazione curricolare è «congruente» rispetto ai fini della promozione dell'educazione morale?	Guidare il team dei docenti a un <i>bilancio valutativo del curricolo</i> di EM	Kit del Bilancio valutativo

La seconda parte del contributo, come già anticipato, è dedicata a una proposta di strumenti pensati per una valutazione (ed eventualmente autovalutazione) *del* curricolo di educazione morale. Gli strumenti (tabella 8) sono stati ipotizzati per supportare i docenti (e anche gli studenti) in quella fase che Baldacci definisce di *bilancio valutativo*: «al termine del percorso formativo (alla fine di una annualità o di un intero grado scolastico)», sottolinea lo studioso, «occorre però fare un bilancio del lavoro svolto. Questo bilancio è articolato in almeno due capitoli: il bilancio degli esiti curricolari; e quello complessivo del curricolo inteso come progetto e impostazione educativa» (2020, pp. 150-151).

Intendiamo con *bilancio degli esiti del curricolo* un'operazione dedicata a stimare, complessivamente, quindi in modo «finale», gli esiti conseguiti — e per questo già monitorati in itinere — relativi alla formazione degli atteggiamenti desiderati. Operazione estremamente importante e che consente di ragionare sulla *congruenza tra esiti previsti ed esiti finali osservati*, valutando il *grado di adeguatezza* di questi ultimi.

Intendiamo, invece, con *bilancio complessivo del curricolo*, una fase successiva che permette di andare oltre il bilancio degli esiti osservati perché «la complessità della dimensione morale, la problematicità della socializzazione nella società attuale, e la peculiarità del deuterio-apprendimento fanno sì che non si possa valutare un curricolo di educazione etico-sociale come si valuterebbe un curricolo di matematica o di grammatica, limitandosi cioè a registrarne gli esiti in termini di successo o insuccesso» (Baldacci, 2020, p. 152).

Gli strumenti presentati,⁴ allora, si fanno carico principalmente di questo secondo bilancio e hanno come obiettivi trasversali quelli di consentire ai docenti di aderire ad alcune indicazioni (Baldacci, pp. 153-154):

1. prima indicazione: ampliare il raggio valutativo e monitorare anche i possibili *effetti collaterali* (che si danno come *esiti imprevisti*);⁵
2. seconda indicazione: allenarsi all'esercizio della *metafora della perizia*,⁶ così da ragionare collegialmente sulla base di criteri definiti;
3. terza indicazione: avere a disposizione, seguendo allora il punto precedente, specifici criteri di valutazione.⁷

Date queste premesse, l'ipotesi che qui ci si propone, è quella di procedere cercando di trasporre, a nostro vantaggio, parte dell'impianto valutativo ideato da De Bartolomeis a favore di una analisi critica del curricolo di educazione morale. L'architettura offerta dallo studioso è composta prevalentemente da domande stimolo che a partire da quanto proposto nelle sue «schede» (1974), possano fornire strumenti utili per supportare i docenti in una riflessione finale in merito alla aderenza del curricolo proposto con i principi della educazione morale. Un «bilancio finale», appunto, che consenta ai docenti al termine di ogni annualità di riflettere — problematicamente e criticamente — sul percorso formativo svolto con strumenti prevalentemente qualitativi e di «largo respiro». A questo proposito, uno dei principali assunti posti da De Bartolomeis è relativo proprio alla necessità di attuare una valutazione «ecosistemica» in grado cioè di produrre *spiegazioni verificate*: «occorre individuare problemi, adoperare strumen-

⁴ Appendice B.

⁵ Pourtois (1986), in Baldacci (2020), p. 153.

⁶ Eisner (1979; 1977), in Baldacci (2020), p. 154.

⁷ Ci riferiamo ai criteri di valutazione del curricolo suggeriti da Stenhouse (1977, pp. 146-50) e ripresi da Baldacci (2020, pp. 154-155): significato, potenziale, interesse, condizionalità, delucidazione. In riferimento al *criterio del significato*, criterio fondamentale, si tratta di indagare il senso educativo del progetto curricolare svolto in maniera critica e problematica. In riferimento, invece, al *criterio della potenzialità*, «si tratta di compiere un *esperimento mentale*, di immaginare una sorta di passaggio al limite verso cui sembrano tendere gli effetti complessivi osservati. Il significato del curricolo va letto entro questa tendenza di vasto calibro e di lungo termine». Infine, per quel che riguarda il *criterio della condizionalità*, si tratta di ragionare sugli esiti raggiunti interrogandosi ad esempio sui seguenti aspetti: «che genere di interazione può essersi verificata tra il contesto sociale e il curricolo scolastico?», «quale e quanta parte degli esiti osservati può essere imputata all'impostazione curricolare? E quale e quanta al contesto sociale e/o alla situazione iniziale del gruppo classe?».

ti adatti a raccogliere dati significativi, elaborare questi dati, essere scrupolosi nella verifica. In breve, l'osservazione sistematica è uno dei modi di introduzione di un atteggiamento di ricerca nel lavoro educativo» (1974, p. 97). Presupposto sempre valido per un approccio docimologico rigoroso, e quanto mai necessario nell'ambito di una valutazione orientata al monitoraggio degli esiti relativi agli abiti di educazione morale.

Quattro le variabili di questa valutazione ecosistemica: la scuola in primis, gli insegnanti, poi, e gli allievi; questi ultimi, da un lato, come oggetti di valutazione e, dall'altro lato, come soggetti di autovalutazione.

In tabella 9 sono presentate le quattro variabili considerate, i relativi strumenti di monitoraggio e gli specifici obiettivi di questi ultimi.

Tabella 9

Variabili, Strumenti, Obiettivi strumenti

La variabile	Strumento	Obiettivo dello strumento
Scuola	1. Scheda di osservazione e valutazione della scuola.	È uno strumento che permette di riflettere sulla dimensione ecosistemica della scuola.
Insegnante	2. Scheda di autovalutazione della professionalità dell'insegnante.	È uno strumento che permette all'insegnante di valutare se stesso e riflettere sulla propria professionalità.
Allievo	3. Scheda di valutazione / autovalutazione dell'allievo.	È uno strumento che permette all'allievo di autovalutarsi favorendo una progressiva presa di coscienza di se stessi.
Allievo	4. Scheda psicopedagogica per l'osservazione/valutazione dell'allievo.	Per aiutare i docenti a interpretare il comportamento degli allievi in maniera ecosistemica.

Anche per quel che riguarda questo kit di strumenti, che potremmo anche definire come una serie di «batterie di domande» saranno previste forme di validazione di contenuto da parte di un campione di convenienza di docenti, al fine di poter stilare una formulazione finale da «validare» su campo.

Questo significa che, come per gli strumenti dedicati alla valutazione *nel* curriculum, anche questo kit subirà le seguenti fasi (tabella 10).

Tabella 10Fasi, Azioni, Risultati Strumento di valutazione *del* curriculum

Fase	Azione	Risultato	Stato dei lavori
1. Definizione di una prima bozza dello strumento.	È stata messa a punto una prima bozza, costituita da 4 «sotto-strumenti», uno dedicato alla Scuola, uno dedicato agli insegnanti e due dedicati agli allievi. L'obiettivo è quello di poter raccogliere dati che possano condurre a una valutazione il più possibile ecosistemica.	Definizione I bozza strumento.	Presentato, di seguito, in Appendice B
2. Analisi della validità di contenuto da parte dell'Unità Locale di Urbino.	a. Definizione di una griglia di valutazione deputata all'analisi della validità di contenuto dello strumento.	Definizione II bozza strumento, validata (validità di contenuto) da un panel di esperti.	Aprile 2021
	b. Somministrazione della griglia al Panel di esperti / componenti Unità locale di Urbino.		
	c. Raccolta e analisi dei dati emersi.		
3. Try-out dello strumento con un piccolo campione di docenti.	a. Individuazione del campione di convenienza.	Definizione III bozza strumento validata (validità di contenuto) da un campione ragionato di docenti.	Maggio 2021
	b. Somministrazione in autovalutazione dello strumento e analisi dei dati.		
	c. Somministrazione in eterovalutazione dello strumento e analisi dei dati.		

Rimandiamo la presentazione della prima bozza del kit di strumenti dedicati alla valutazione *del* curriculum all'Appendice B.

Conclusioni

Il senso del contributo, speriamo sia stato colto, è quindi quello di rintracciare e sperimentare strumenti di monitoraggio in grado di accompagnare e orientare gli insegnanti nel loro progressivo sviluppo di riflessione (Michellini, 2008; 2016) incentivandoli ad acquisire nuove conoscenze e consapevolezza in merito a una educazione etico-sociale, al fine di una ri-progettazione collegiale e ciclica nei diversi momenti dell'anno scolastico.

Strumenti per osservare sé stessi come docenti e i propri allievi, strumenti per orientare gli uni e gli altri in un reciproco dialogo. L'osservazione, infatti, diviene particolarmente significativa, in termini di cambiamento delle concezioni, quando

pone chi la pratica in una posizione «partecipativa» dove, in modo reciproco e alternato, si ricoprono i ruoli sia dell'osservato che dell'osservatore guardandosi dall'esterno e guardando all'esterno le pratiche altrui, allo scopo di attivare il proprio pensiero riflessivo, le proprie abilità di discussione e di confronto collegiale, le proprie capacità ad agire democraticamente per riprogettare e migliorare la didattica all'interno delle proprie classi e delle proprie scuole.

Bibliografia

- Arcuri L. e Flores D'Arcais G. (1974), *La misura degli atteggiamenti*, Firenze, Giunti.
- Baldacci M. (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma, Carocci.
- Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci.
- Corbetta G. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino.
- De Bartolomeis F. (1974), *Valutazione e orientamento. Obiettivi, strumenti, metodi*, Torino, Loesher.
- De Landsheere G. (1973), *La ricerca in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Landsheere G. (1979), *Elementi di docimologia*, Firenze, La Nuova Italia.
- D'Ugo R. (2013), *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*, Milano, FrancoAngeli.
- Eco U. (1980), *Segno*, Milano, Mondadori.
- Eisner E.W. (1977). *On the uses of educational connoisseurship and criticism for evaluating classroom life*, «Teachers College Record», vol. 78, n. 3, 345-358.
- Eisner E.W. (1979), *The Use of Qualitative Forms of Evaluation For Improving Educational Practice*, «Educational Evaluation and Policy Analysis», vol. 1, n. 6.
- Ellerani P., Gentile M. e Mottinelli M. (2007), *Valutare a scuola. Formare competenze*, Torino, SEI.
- Frabboni F. (2004), *Il curriculum*, Roma-Bari, Laterza.
- Gattullo M. (1990), *Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa*. In V. Telmon e G. Balduzzi (1990), *Oggetti e metodi della ricerca in campo educativo*, Bologna, Clueb.
- Giovannini M.L. (a cura di) (1988), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Bologna, Cappelli.
- Lecaldano E. (2009), *Etica*, Torino, Utet.
- Michelini M.C. (2008), *Riflessività e pratiche educative*, Napoli, Tecnodid.
- Michelini M.C. (2016), *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Milano, FrancoAngeli.
- Peirce C.S. (1980), *Semiotica. I fondamenti della semiotica cognitiva*, Torino, Einaudi.
- Peters R.S. (1973), *Etica, educazione*, Roma, Ciarrapico.
- Pourtois J.-P. (1986), *La ricerca-azione in pedagogia*. In E. Becchi e B. Vertecchi (a cura di) (1986), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Stenhouse L. (1977), *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Roma, Armando.
- Vertecchi B. (1984), *Manuale della valutazione*, Roma, Editori Riuniti.
- Vertecchi B. (1994), *Formazione e curriculum*, Firenze, La Nuova Italia.

APPENDICE A

Per una valutazione nel curricolo

L'ipotesi, seguendo Baldacci, è che l'attuazione di specifici principi processuali conduca gradualmente il gruppo classe a strutturare gli abiti ad essi corrispondenti, ossia a progredire verso un atteggiamento di cura per gli altri, egualitario, solidale, inclusivo, dialogico, sperimentale, autonomo e responsabile. A fondamento e coronamento di tali principi, inoltre, Baldacci colloca un principio zero o meta-principio: quello della *fedede democratica*.

Di seguito si presentano le caratteristiche di ciascun principio, cercando di individuare le corrispondenti azioni didattiche/indizi/opinioni che possano caratterizzare i tre strumenti in costruzione: PraDEM, Rubrica EM, Scala di Atteggiamenti.

È necessario specificare, ai fini della comprensione del *modus operandi*, che i tre strumenti, come verrà di seguito illustrato, aderiscono a 3 livelli di approfondimento, ossia a 3 livelli di «raccolta dei dati»: un livello più generale (livello 0. Principi procedurali), un livello intermedio (livello meso A. Principi per l'educazione alla discussione; livello B. Principi per l'educazione alla discussione) e, infine, un livello di maggior dettaglio (livello micro A1 e B1). Vediamo, a tal proposito, la seguente tabella esplicativa (Tabella 11).

Tabella 11

Livelli di approfondimento degli strumenti di valutazione *nel* curricolo

Livello Macro	Livello Meso A e B	Livello Micro A1 e B1
o. Principi procedurali	A. Principi per l'educazione al ragionamento morale	A1. Pratiche della comunicazione
a.1 Il principio allo sviluppo personale. a.2 Il principio dell'uguaglianza a.3 Il principio della solidarietà a.4 Il principio dell'inclusione a.5 Il principio del dialogo a.6 Il principio sperimentale a.7 Il principio dell'autonomia e della responsabilità	1. Principio della riflessione personale	a. La riflessione personale
	2. Principio della disponibilità dialogica 3. Principio maieutico	b. Il dialogo interpersonale
	4. Principio della cooperazione discorsiva 5. Principio dell'argomentazione ad rem 6. Principio della validità argomentativa	c. La discussione di gruppo
	B. Principi per l'educazione alla discussione	B1. Le capacitazioni discorsive
	1. (Meta) Principio P	a. Garanzia di una discussione conforme al Principio P b. Garanzia di implicazione reciproca tra capacitazioni e Principio P
	2. Principio del diritto alla discussione	c. Promozione di una cittadinanza attiva e critica
	3. Principio della capacitazione discorsiva	d. Promozione della capacità dialogica
	4. Principio della comunità discutente	e. Promozione di una comunità discutente f. Garanzia del diritto di partecipazione e opinione

Livello Macro

Tabella 12

Livello Macro_Principi procedurali

o. Principi procedurali	Dimensioni del Pra-DEM (Con quali azioni didattiche il docente...)	Tratti per Rubrica EM (Quali indizi potrebbero rivelare, da parte degli allievi, la capacità di...)	Atteggiamenti per items scala (Quali opinioni potrebbero essere rappresentative di un atteggiamento...)
<p>a.1 Il principio dello sviluppo personale</p> <p><i>Un contesto democratico è strutturato sulla cura dello sviluppo personale di tutti i membri della comunità.</i></p>	<p>Costruisce un contesto il più possibile democratico mirato alla cura dello sviluppo personale di tutti i membri della comunità?</p>	<p>Sostenere i compagni che hanno bisogni particolari, così da essere garanti della comunità?</p>	<p>Di chiara cooperazione e aiuto verso gli altri?</p>
<p>a.2 Il principio dell'uguaglianza</p> <p><i>Un contesto democratico è strutturato sull'uguaglianza di diritti e di rispetto per tutti i membri della comunità.</i></p>	<p>Costruisce un contesto connotato da eguaglianza e rispetto per tutti i membri della comunità?</p> <p>Seguendo Baldacci: «Verso tali atteggiamenti il docente deve assumere un atteggiamento fermo ma pacato (che non esclude la sanzione, quando viene oltre passato un certo segno), serbando sempre un contegno rispettoso verso l'alunno (presupposto necessario per la creazione di un rapporto di fiducia che lo possa indurre ad abbassare queste difese)».</p>	<p>Promuovere e adottare il rispetto reciproco?</p>	<p>Di rispetto reciproco verso tutti i membri della comunità?</p>

o. Principi procedurali	Dimensioni del Pradem	Tratti per Rubrica EM	Atteggiamenti per items scala
<p>a.3 Il principio della solidarietà</p> <p><i>Un contesto democratico ammette un trattamento differenziato a vantaggio dei soggetti più sfavoriti.</i></p>	<p>Costruisce un contesto democratico nel senso di «solidale», in cui vige un aiuto reciproco, dispensato soprattutto nei confronti di chi ne ha maggiore necessità?</p>	<p>Promuovere il principio di solidarietà nella vita della classe (al fine di costruire un clima democratico) offrendo il proprio aiuto a chi ne dimostra maggiore bisogno?</p>	<p>Aderente al principio di solidarietà, volto al sostegno di chi si dimostra in condizioni di aiuto?</p>
<p>a.4 Il principio di inclusione</p> <p><i>Un contesto democratico ha un carattere aperto e inclusivo verso tutte le differenti identità.</i></p>	<p>Costruisce un contesto inclusivo, di parità, in cui non vi siano occasioni di disuguaglianza di partecipazione alla vita scolastica?</p>	<p>Promuovere il principio di inclusione, collaborare al fine di realizzare una autentica parità tra i compagni?</p>	<p>Di inclusività, mirato a contrastare qualsiasi disuguaglianza di partecipazione alla vita scolastica?</p>
<p>a.5 Il principio del dialogo</p> <p><i>Un contesto democratico è caratterizzato dal confronto libero e argomentato delle opinioni.</i></p>	<p>Costruisce un contesto caratterizzato dal libero confronto di argomentazioni e opinioni?</p>	<p>Saper sostenere un dialogo connotato dalla capacità di confrontarsi e argomentare le proprie posizioni?</p>	<p>Di apertura al dialogo e al confronto?</p>
<p>a.6 Il principio sperimentale</p> <p><i>Un contesto democratico è caratterizzato da un atteggiamento sperimentale verso le decisioni.</i></p>	<p>Costruisce un contesto in grado di promuovere una indagine sperimentale, usando il dialogo come mezzo per farlo?</p>	<p>Saper adottare un atteggiamento sperimentale per assumere decisioni?</p>	<p>Di modus operandi sperimentale nei confronti della presa di decisioni?</p>
<p>a.7 Il principio dell'autonomia e della responsabilità</p> <p><i>Un contesto democratico è caratterizzato dalla promozione dell'autonomia e della responsabilità dei membri della comunità, nel quadro delle regole della medesima.</i></p>	<p>Costruisce un contesto in cui gli allievi siano spronati a pensare con la propria testa e ad agire secondo il proprio intendimento? Promuove autonomia e responsabilità? Dimostra di adottare nella sua prassi il principio di autorità dinamica, il principio di potestà disciplinare, il principio di ragionevolezza.</p>	<p>Saper adottare un atteggiamento autonomo e responsabile?</p>	<p>Di autonomia e responsabilità nei confronti dei membri della propria comunità?</p>

Livello Meso A

Tabella 13

Livello Meso A_Principi per l'educazione al ragionamento morale

Domande per lo sviluppo della prima bozza dei tre strumenti			
A. Principi per l'educazione al ragionamento morale	Quali azioni didattiche?	Quali indizi di abiti?	Quali atteggiamenti?
	1. PraDEM	2. Rubriche EM	3. Scale Atteggiamenti EM
1. Principio della riflessione personale	<ul style="list-style-type: none"> • Con quali <i>azioni didattiche</i> il docente stimola la riflessione personale degli scolari su questioni di rilevanza etico-sociale? • Quali specifiche questioni di rilevanza etico-sociale sarebbe necessario promuovere? • Che tipo di elaborati scritti possono promuovere la riflessione personale degli scolari? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>indizi</i> potrebbero rilevare la capacità riflessiva da parte degli scolari in merito a questioni di rilevanza etico-sociale? • Quali situazioni didattiche è necessario promuovere per mettere gli scolari in situazione in tal senso e poterli osservare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>opinioni</i> possono essere rappresentative di un atteggiamento riflessivo degli allievi? • Quali oggetti-stimolo possono essere rappresentativi del grado di accordo/disaccordo in tal senso?
2. Principio della disponibilità dialogica	<p>Con quali <i>azioni didattiche</i> il docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • promuove lo sviluppo al dialogo degli allievi? • manifesta un ascolto attivo verso le idee dei propri scolari? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>indizi</i> potrebbero rilevare la capacità di dialogo degli scolari? • Quali situazioni didattiche è necessario promuovere per mettere gli scolari in situazione in tal senso e poterlo osservare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>opinioni</i> possono essere rappresentative di un atteggiamento di disponibilità dialogica da parte degli allievi? • Quali oggetti-stimolo possono essere rappresentativi del grado di accordo/disaccordo in tal senso?
3. Principio mai-eutico	<p>Con quali <i>azioni didattiche</i> (con quali domande e attraverso che tipo di interventi di rispecchiamento) il docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • può guidare i tentativi di ragionamento da parte dello scolaro? • può sostenere i tentativi di rispecchiamento da parte dello scolaro? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>indizi</i> potrebbero rilevare la capacità di ragionamento e di rispecchiamento degli scolari? • Quali situazioni didattiche è necessario promuovere per mettere gli scolari in situazione in tal senso e poterli osservare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>opinioni</i> possono essere rappresentative di un atteggiamento di apertura al ragionamento e al rispecchiamento? • Quali oggetti-stimolo possono essere rappresentativi del grado di accordo/disaccordo in tal senso?

Domande per lo sviluppo della prima bozza dei tre strumenti			
A. Principi per l'educazione al ragionamento morale	Quali azioni didattiche?	Quali indizi di abiti?	Quali atteggiamenti?
	1. PraDEM	2. Rubriche EM	3. Scale Atteggiamenti EM
4. Principio della cooperazione discorsiva	Con quali <i>azioni didattiche</i> il docente: <ul style="list-style-type: none"> • promuove nei propri scolari la «pratica del confronto civile»? • promuove la disposizione alla capacità di far comprendere le proprie ragioni e le ragioni altrui? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>indizi</i> potrebbero rilevare la capacità degli scolari di: <ul style="list-style-type: none"> • praticare un confronto civile? • saper far comprendere le proprie ragioni? • comprendere le ragioni altrui? • Quali situazioni didattiche è necessario promuovere per mettere gli scolari in situazione in tal senso e poterli osservare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>opinioni</i> possono essere rappresentative di un atteggiamento di confronto civile e di volontà di far comprendere le proprie ragioni e le ragioni altrui? • Quali oggetti-stimolo possono essere rappresentativi del grado di accordo/disaccordo in tal senso?
5. Principio dell'argomentazione ad rem	Con quali <i>azioni didattiche</i> il docente: <ul style="list-style-type: none"> • promuove nei propri scolari la capacità di argomentare ad rem? • In quali situazioni sfidanti? • Attraverso quali compiti (autentici)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>indizi</i> potrebbero rilevare la capacità degli scolari di saper argomentare ad rem? • Quali situazioni didattiche è necessario promuovere per mettere gli scolari in situazione in tal senso e poterlo osservare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>opinioni</i> possono essere rappresentative di un atteggiamento di apertura all'argomentazione ad rem? • Quali oggetti-stimolo possono essere rappresentativi del grado di accordo/disaccordo in tal senso?
6. Principio della validità argomentativa	Con quali <i>azioni didattiche</i> il docente: <ul style="list-style-type: none"> • sviluppa la capacità nei propri scolari di sviluppare argomentazioni che siano fondate e logicamente connesse alla tesi avanzata? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>indizi</i> potrebbero rilevare la capacità degli scolari di saper avanzare argomentazioni che siano fondate e logicamente connesse alle tesi avanzate? • Quali situazioni didattiche è necessario promuovere per mettere gli scolari in situazione in tal senso e poterli osservare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>opinioni</i> possono essere rappresentative di un atteggiamento mirato all'argomentazione logicamente fondata? • Quali oggetti-stimolo possono essere rappresentativi del grado di accordo/disaccordo in tal senso?

Livello Micro A1

Tabella 14

Livello Micro A1_Pratiche della comunicazione

A1. Pratiche della comunicazione	Dimensioni del PraDEM (Con quali azioni didattiche il docente...)	Tratti per Rubrica EM (Quali indizi potrebbero rivelare, da parte degli allievi, la capacità di...)	Atteggiamenti per items scala (Quali opinioni potrebbero essere rappresentative di un atteggiamento...)
a. La riflessione personale	<ul style="list-style-type: none"> ● Promuove il pensiero riflessivo? ● Promuove un approccio al metodo scientifico? ● Costruisce situazioni didattiche orientate al problem solving? ● Promuove le tappe del pensiero riflessivo? <ol style="list-style-type: none"> 1. La prima fase, la suggestione 2. La seconda fase, l'intellettualizzazione. 3. La terza fase, l'idea o ipotesi. 4. La quarta fase, il ragionamento in senso stretto. 5. La quinta fase, il controllo dell'ipotesi. ● Promuove esperimenti mentali (atti al controllo dei giudizi morali)? ● Promuove il dialogo interiore? <ul style="list-style-type: none"> – Per farlo, a scuola, una soluzione interessante è quella della riflessione stimolata da materiali narrativi. Esempi sono sviluppati nel saggio di Paola D'Ignazi: <ol style="list-style-type: none"> a. materiali da hoc b. giornali e quotidiani c. racconti e opere letterarie 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saper adottare un pensiero riflessivo? ● Saper adottare, di conseguenza, un atteggiamento orientato al metodo scientifico? <ul style="list-style-type: none"> – Potremmo ipotizzare di progettare situazioni didattiche mirate al problem solving e monitorare/rintracciare gli «indizi» legati alle 5 fasi del pensiero riflessivo. ● Saper svolgere esperimenti mentali atti al controllo dei giudizi morali? ● Avere la capacità di sostenere un dialogo interiore? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Riflessivo? ● Scientifico? ● Di problem solving? ● Di inclinazione all'attuazione del dialogo interiore?
b. Il dialogo docente/discente	<ul style="list-style-type: none"> ● Promuove una relazione dialogica caratterizzata da una struttura asimmetrica (parole, situazioni, contenuto...)? ● Favorisce la crescita dell'individuo attraverso: <ul style="list-style-type: none"> – autenticità – accettazione incondizionata – comprensione empatica delle idee / rispecchiamento? ● Adotta un modello socratico, basato su un dialogo <i>maieutico</i>? ● Adotta un modello vygot'skiano, svolgendo la funzione di <i>scaffolding</i>? ● Adotta un modello democratico, finalizzato alla risoluzione dei conflitti? 	<p>Saper stare in una relazione dialogica asimmetrica con il proprio insegnante?</p>	<p>Asimmetrico dal punto di vista dialogico?</p>

A1. Pratiche della comunicazione	Dimensioni del PraDEM	Tratti per Rubrica EM	Atteggiamenti per items scala
c. La discussione tra pari	<ul style="list-style-type: none"> ● Promuove abiti da discussant? ● Promuove vincoli elementari quali: <ul style="list-style-type: none"> – la coerenza logica (l'assenza di contraddizioni e la correttezza del ragionamento)? – la <i>plausibilità empirica</i> (evitare generalizzazioni indebite, non autorizzate dai dati disponibili), che riguardano anche la riflessione personale? ● Insegna a criticare solo la tesi o l'argomento dell'interlocutore, non la sua persona? ● Orienta la sua didattica alla modalità di attivazione della discussione tra pari? <ul style="list-style-type: none"> – Questa pratica può essere suscitata sia in relazione a episodi occasionali della vita di classe, sia ricorrendo ai materiali-stimolo adatti anche alla promozione della riflessione personale (testi letterari, dilemmi morali come quello di Heinz, episodi tratti dalla stampa quotidiana ecc.). – Promuove la discussione a partire da materiali stimolo? – Promuove la discussione a partire da episodi della vita di classe? – Promuove il principio di universalizzabilità, lavorando affinché il «compromesso» sia accettabile da tutte le parti in gioco e tale accettabilità possa effettivamente essere stabilita attraverso la discussione e l'effettiva manifestazione del consenso da parte di tutti? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dimostra la padronanza di abiti da discussant? ● Saper adottare vincoli elementari quali: <ul style="list-style-type: none"> – la coerenza logica? – la <i>plausibilità empirica</i>? ● Saper rivolgere critiche all'argomento proposto dall'interlocutore e non ad esso? ● «Saper stare» all'interno di una discussione tra pari? ● Sa utilizzare i materiali stimolo a vantaggio di una discussione? ● Sa argomentare nell'ambito di episodi legati alla vita di classe? <ul style="list-style-type: none"> – Materiali ed episodi come materiali e situazioni per costruire le descrizioni delle rubriche. ● Dimostra, nell'ambito di una discussione avviata, di saper aderire al principio di universalizzabilità? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Di apertura alla coerenza logica, alla <i>plausibilità empirica</i>? ● Mirato alla critica sulla argomentazione e non sulla persona che la enuncia...? ● Di apertura verso la discussione tra pari? ● Di un principio di <i>universalizzabilità</i>?

Livello Meso B

Tabella 15

Livello Meso B_Pratiche per l'educazione alla discussione

Domande per lo sviluppo della prima bozza dei tre strumenti			
B. Principi per l'educazione alla discussione	Quali azioni didattiche?	Quali indizi?	Quali atteggiamenti?
	1. PraDEM	2. Rubriche EM	3. Scale Atteggiamenti EM
1. (Meta) Principio P			
2. Principio del diritto alla discussione	<ul style="list-style-type: none"> • Con quali <i>azioni didattiche</i> il docente garantisce ai propri allievi il diritto di: <ul style="list-style-type: none"> – partecipare al confronto? – esprimersi liberamente? – saper rispondere ad rem alle eventuali critiche? – saper rispettare, nei confronti altrui, tale diritto? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>indizi</i> potrebbero rilevare la capacità degli scolari di saper esercitare il diritto di: <ul style="list-style-type: none"> – partecipare al confronto? – esprimersi liberamente? – saper rispondere ad rem alle eventuali critiche? – saper rispettare, nei confronti altrui, tale diritto? • Quali situazioni didattiche è necessario promuovere per mettere gli scolari in situazione in tal senso e poterlo osservare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>opinioni</i> possono essere rappresentative di un atteggiamento di partecipazione al confronto, alla libertà di espressione, al rispetto della risposta ad rem, ecc.? • Quali oggetti-stimolo possono essere rappresentativi del grado di accordo/disaccordo in tal senso?
3. Principio della capacitazione discorsiva	<ul style="list-style-type: none"> • Con quali <i>azioni didattiche</i> il docente promuove: la capacità e gli atteggiamenti etici necessari per avvalersene? • E il coraggio di: <ul style="list-style-type: none"> – intervenire nelle discussioni? – manifestare le proprie idee? – dissentire dalle idee altrui? – saper giustificare le proprie idee? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>indizi</i> potrebbero rilevare la capacità degli scolari di saper: <ul style="list-style-type: none"> – assumere atteggiamenti etici e avvalersene? – intervenire nelle discussioni? – manifestare le proprie idee? – dissentire dalle idee altrui? – saper giustificare le proprie idee? • Quali situazioni didattiche è necessario promuovere per mettere gli scolari in situazione in tal senso e poterli osservare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>opinioni</i> possono essere rappresentative di un atteggiamento di capacitazione discorsiva? • Quali oggetti-stimolo possono essere rappresentativi del grado di accordo/disaccordo in tal senso?

Domande per lo sviluppo della prima bozza dei tre strumenti			
B. Principi per l'educazione alla discussione	Quali azioni didattiche?	Quali indizi?	Quali atteggiamenti?
	1. PraDEM	2. Rubriche EM	3. Scale Atteggiamenti EM
4. Principio della comunità discutente	<ul style="list-style-type: none"> • Con quali azioni didattiche il docente: <ul style="list-style-type: none"> – riesce a strutturare una comunità di discussione? • Quali situazioni didattiche può progettare e attuare a tal fine? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali indizi potrebbero rilevare la capacità degli scolari di sapersi confrontare all'interno di una comunità discutente? • Quali situazioni didattiche è necessario promuovere per mettere gli scolari in situazione in tal senso e poterli osservare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali <i>opinioni</i> possono essere rappresentative di un atteggiamento mirato all'essere/ saper fare parte di una comunità discutente? • Quali oggetti-stimolo possono essere rappresentativi del grado di accordo/disaccordo in tal senso?

Livello Micro B1

Tabella 16

Livello Micro B1 _ Le capacitazioni discorsive

<p>B1. Le capacitazioni discorsive</p>	<p>Dimensioni del PraDEM (Con quali <i>azioni didattiche</i> il docente...)</p>	<p>Tratti per Rubrica EM (Quali <i>indizi</i> potrebbero rivelare, da parte degli allievi, la capacità di...)</p>	<p>Atteggiamenti per items scala (Quali <i>opinioni</i> potrebbero essere rappresentative di un atteggiamento...)</p>
<p>a. La discussione sia conforme al Principo P **</p> <p><i>Indizi della persuasione-consenso nei confronti del docente/del suo saperlo esercitare? Alla luce dell' analogia tra rapporto educativo e rapporto egemonico, questo momento dell'autorità va visto in connessione dialettica con quello della persuasione-consenso (con la predominanza di quest'ultimo).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deve farsi portatore dell'<i>autorevolezza</i> necessaria per svolgere questo compito? • Deve assumersi la <i>responsabilità</i> di esercitare la propria autorità per far prendere sul serio questi diritti e farli rispettare? 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutere in modo conforme al Principo P? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conforme al Principo P? (L'atteggiamento, in questo caso, si evince dagli item precedenti/successivi).
<p>b. Tra Principio P e capacitazioni discorsive vi sia un rapporto di implicazione reciproca e di vicendevole rafforzamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deve lavorare a favore di questo rapporto, promuovendone l'implicazione reciproca e il vicendevole rafforzamento? <ul style="list-style-type: none"> – Il docente deve garantire che la discussione si svolga secondo modalità tali da: <ul style="list-style-type: none"> o garantire la promozione della crescita intellettuale e morale dei suoi partecipanti; o garantire la realizzazione delle necessarie capacitazioni discorsive; o tutelare i diritti di partecipazione e di opinione; o promuovere le effettive capacità di avvalersene nella discussione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possedere capacitazioni discorsive? • Saper tutelare i diritti di partecipazione e di opinione durante le discussioni? 	<ul style="list-style-type: none"> • Che manifesti una aderenza alle capacitazioni discorsive?

B1. Le capacitazioni di-scorsive	Dimensioni del PraDEM	Tratti per Rubrica EM	Atteggiamenti per items scala
<p>c. Sia assicurata la promozione di una cittadinanza attiva e critica, adoperandosi contro la prevaricazione</p> <p>Un primo serio ostacolo consiste nella messa in atto da parte di alcuni scolari di forme di <i>prevaricazione verbale</i> che tendono a scoraggiare l'intervento di taluni compagni nella discussione. Un secondo ostacolo, meno grave ma per certi versi più insidioso, è costituito dal <i>conformismo</i> indotto dall'influenza sociale o dalla pressione di gruppo.</p>	<p>Il docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● deve smussare forme di prevaricazione verbale? ● deve operarsi per superare il possibile conformismo dettato dalla pressione sociale? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saper <i>contrastare</i> qualsiasi forma di prevaricazione verbale? ● Saper superare il possibile conformismo dettato dalla pressione sociale? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Opposto all'adozione della prevaricazione verbale? ● Attento a non cedere al conformismo tipico della pressione sociale?
<p>d. Siano perseguite le condizioni esterne affinché venga allenata una risorsa interna verso uno scopo (quella della capacità dialogica...!)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Il docente deve garantire la promozione di una costante <ul style="list-style-type: none"> – educazione al <i>pensiero critico</i>?⁸ – educazione al <i>coraggio del dissenso</i>? ● Il docente deve quindi «alllenare» a: <ul style="list-style-type: none"> – Autonomia intellettuale. – Capacità di pensare con la propria testa. – Coraggio di manifestare le proprie opinioni. – Coraggio di dissentire dalle opinioni dominanti e criticarle apertamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saper aderire a un pensiero critico? ● Avere il coraggio del dissenso? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Critico? ● Coraggioso per capacità di dissentire?

⁸ Per l'educazione al pensiero *critico* ci permettiamo di rinviare a Baldacci (2019, pp. 228-38).

B1. Le capacitazioni discorsive	Dimensioni del PraDEM	Tratti per Rubrica EM	Atteggiamenti per items scala
e. Sia promossa la comunità discutente / democratica	<ul style="list-style-type: none"> • Deve garantire la promozione e la crescita di una comunità discutente, coerente con l'approdo dei soggetti a una vera cittadinanza? • Riesce a organizzare una comunità discutente? 	<ul style="list-style-type: none"> • Saper essere parte di una comunità discutente, coerente con le dimensioni proprie della vera cittadinanza? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipico di chi sa aderire a una comunità discutente coerente con un principio di vera cittadinanza?
f. Sia assicurato il diritto di partecipazione e opinione	<p>Deve — rispetto all'etica del discorso ispirata al <i>Principio P</i> — non solo garantire i diritti alla/nella discussione, bensì promuovere tale genere di capacitazione?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve assicurare sia il diritto di partecipazione e di opinione, sia le capacità necessarie per avvalersene? • Deve avere cura formativa delle capacità interne del soggetto? • Deve allestire situazioni didattiche che promuovano opportunità esterne? 	<ul style="list-style-type: none"> • Saper esercitare il diritto di partecipazione e di opinione? • Saper rispettare tale diritto nei confronti dei propri compagni? 	<ul style="list-style-type: none"> • Di adesione al diritto di partecipazione? • Di adesione al diritto di opinione?

APPENDICE B

Per una valutazione del curricolo

Riportiamo di seguito (tabella 17) alcune delle dimensioni delle quattro schede che potrebbero costituire delle «domande guida» per riflettere insieme — docenti e studenti — sui risultati e gli esiti di un curricolo di EM, in una logica, appunto, ecosistemica. Come già anticipato, anche i seguenti strumenti costituiranno la base per una riflessione con alcuni team di docenti.

Tabella 17

Appendice B _ Per una valutazione del curricolo

Strumento	Dimensioni	Domande guida
1. Scheda di osservazione e valutazione della scuola <i>Si consiglia a ciascun docente di provare a rispondere individualmente e poi riflettere insieme al team di docenti sui dati e le riflessioni emerse.</i>	Dati generali	Caratteristiche della scuola (grado, località, popolazione, dopo scuola, servizi, forme di associazione, collaborazione, ecc.).
	Materiali e strumenti didattici	Che cosa è stato possibile utilizzare ai fini della promozione della EM, quali risorse specifiche della scuola sono state messe a disposizione in tal senso (biblioteche, attrezzature, spazi particolari, materiali, ecc.)?
	Modulo organizzativo della scuola	Come è stata organizzata l'architettura delle lezioni e di eventuali iniziative di EM? Cosa è stato adattato e modificato?
	Insegnanti e allievi nello spazio educativo	Nello «spazio educativo» dedicato alla EM, insegnanti e allievi sono stati sempre «chiusi» nelle proprie aule? Vi sono stati momenti di interclasse? Vi sono stati laboratori dedicati? L'unità-classe è stata superata?
	Vita sociale	Quale tipo di coinvolgimento è stato previsto rispetto ai colleghi? Ai genitori? Sono stati coinvolti particolari enti locali o eventuali esperti esterni? Quali aspetti sono stati fondamentali per una «reale ricaduta» dei temi affrontati sulla vita sociale?
	Valutazione	La valutazione che caratteristiche ha assunto? La scuola ha favorito momenti di autovalutazione da parte degli allievi, ecc.?
	Aggiornamento	Vi sono stati corsi di aggiornamento ad hoc relativi alla EM pianificati in corso di anno scolastico? Quali corsi, altrimenti, sono stati fondamentali per il consolidamento e la promozione del curricolo di EM?
	Qualità educativa della scuola nel suo insieme	Quali necessari piani di rinnovamento in senso di EM la scuola è riuscita ad avviare con successo? In che cosa, invece, la scuola non è riuscita a ottemperare? Quali misure sono state adottate per promuovere situazioni finalizzate alla EM?
La scuola e l'impatto sui singoli insegnanti	Grazie a quali interventi la scuola ha garantito la promozione della EM? In che cosa, invece, la scuola non è stata in grado di supportare i docenti nella promozione della loro didattica orientata alla EM?	

Strumento	Dimensioni	Domande guida
<p>2. Scheda di autovalutazione della professionalità dell'insegnante</p> <p><i>Si consiglia a ciascun docente di provare a rispondere individualmente e decidere se discutere eventualmente insieme al team di docenti sui dati e le riflessioni emerse.</i></p>	Preparazione degli interventi educativi	In che cosa, in particolare, e come è stato necessario riadattare la preparazione degli interventi educativi e didattici a vantaggio della EM?
	Materiali e condizioni metodi degli interventi educativi	La discussione, il lavoro di gruppo, gli spazi come sono stati organizzati durante la promozione/diffusione della EM? Quali aspetti, nello specifico, hanno funzionato e quali, invece, hanno bisogno di maggiore progettazione in futuro?
	Libri e materiali di documentazione	Quali libri di testo ed eventuali materiali «altri» sono stati fondamentali per la promozione degli apprendimenti e lo svolgimento della EM? È stato necessario introdurre nuovi materiali?
	Difficoltà nella pratica educativa	Quali sono state le principali difficoltà incontrate nella trasmissione dell'insegnamento/apprendimento di percorsi di EM?
	L'allievo: il suo ambiente, i suoi problemi all'insegnamento	È stato possibile stabilire rapporti con i genitori dei suoi allievi al fine di confrontarsi sui temi e sulla ricaduta della EM? Gli allievi hanno, a suo parere, sviluppato un nuovo interesse per alcuni temi/argomenti di EM? Quali difficoltà degli allievi sono emerse con maggiore visibilità?
	Problemi attuali	Si è sentito preparato, come docente, ad affrontare i temi della EM? Che cosa ha imparato e quali competenze sarà necessario sviluppare in futuro per una sua adeguata promozione?
	Valutazione	Quali aspetti dell'apprendimento principalmente sono stati sottoposti a valutazione? Quali «nuovi tratti/nuove caratteristiche»? Si sono previste forme di autovalutazione per gli allievi?
	Strategie per il conseguimento di grandi obiettivi	Quali strategie (consolidate o eventualmente nuove) sono risultate idonee ai fini del conseguimento degli apprendimenti di EM?
	Gestione e organizzazione / Collaborazione tra insegnanti	Quali momenti di condivisione/partecipazione/collaborazione con i colleghi sono risultati importanti ai fini della buona riuscita della EM?
	Ampliamento della funzione della scuola	Quali funzioni ha svolto la scuola, oltre il suo «canonico ruolo»?
	Specializzazione Aggiornamento	Quali «specializzazioni» personali e corsi di aggiornamento sono stati fondamentali per promuovere la EM? Quali, invece, sarà necessario approfondire in futuro?
Motivazione	Come definirebbe il suo ruolo di insegnante «impegnato nella promozione/disseminazione» di EM?	

Strumento	Dimensioni	Domande guida
<p>3. Scheda di valutazione / autovalutazione dell'al-lievo</p> <p><i>Si consiglia a ciascun docente di somministrare la batteria di domande guida agli allievi della propria classe e pianificare un momento di confronto individuale con ciascuno di loro per discutere insieme sui dati e le riflessioni emerse.</i></p>	Come ti senti / rispetto ai temi di EM	Come ti sei sentito nell'affrontare/discutere i «grandi» temi di EM?
	Difficoltà / rispetto ai temi di EM	Quali sono state le tue principali difficoltà? Quali sono state le cause di tali difficoltà? In che modo sei riuscito ad affrontarle ed eventualmente superarle?
	Paure / rispetto ai temi di EM	Di che cosa, principalmente, hai avuto paura? Sei in grado di spiegare il perché?
	Vita e scuola / rispetto ai temi di EM	La scuola è stata importante per riflettere sulla EM? Perché? Che tipo di impatto hanno avuto tali riflessioni sulla «vita di tutti i giorni»? Sei riuscito a riflettere sui temi affrontati «in gruppo»?
	Studio / rispetto ai temi di EM	Quali sono state le maggiori difficoltà che hai incontrato nello studio a casa? Quali sono state le cause di queste eventuali difficoltà? Sei riuscito a trovare alcune strategie personali nel metodo di studio? I tuoi insegnanti ti hanno supportato? In che modo? I tuoi compagni ti hanno supportato? In che modo? I tuoi genitori ti hanno supportato? In che modo?
	Insegnanti	Che cosa hai apprezzato particolarmente del loro insegnamento rispetto ai temi di EM? Ti hanno saputo dare utili consigli di «vita pratica»? Pensi che abbiano valutato te e i tuoi compagni in modo «oggettivo»?
La scuola, la cultura, i tuoi problemi	La scuola è stata capace di affrontare «problematiche» di tuo interesse legate alla EM? Quali nello specifico?	

Strumento	Dimensioni	Domande guida
<p>4. Scheda psicopedagogica per l'osservazione/valutazione dell'allievo</p> <p><i>Si consiglia a ciascun docente di seguire le domande guida indicate al fine di riflettere su alcune caratteristiche dei propri allievi e utilizzare, poi, i dati emersi per pianificare un colloquio con ciascuno studente.</i></p>	Dati generali	Dati dell'allievo
	Rapporti scuola/famiglia	<p>Si sono sviluppati particolari rapporti tra la scuola e la famiglia finalizzati alla promozione della EM?</p> <p>Vi sono stati particolari punti di criticità? Vi sono stati particolari punti di forza?</p>
	Tempo libero	Quali particolari attività svolge l'alunno nel suo tempo libero che potremmo considerare mirate allo sviluppo di abiti di EM?
	Comportamento intellettuale	<p>Modalità generali dello svolgimento dell'attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● persevera nell'attività Vs passa da una all'altra in modo disordinato? ● imposta il suo lavoro in maniera sistematica (lo progetta, sviluppa strategie particolari, ha una linea di impegno precisa, ecc.)? ● tende all'autocritica, si rivolge a compagni e docenti per eventuali forme di aiuto Vs procede in modo approssimato, senza una chiara direzione, non ha una precisa linea di impegno? <p>Caratteristiche intellettuali:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● è intellettualmente flessibile e aperto al nuovo, accetta la necessità di rivedere i propri punti di vista Vs schematizza, è rigido nel rivedere le proprie posizioni, respinge elementi inattesi e/o divergenti? ● è accurato nel definire i problemi Vs è disordinato, impreciso, approssimativo? ● dimostra una effettiva capacità di comprensione Vs finge di aver capito? ● si preoccupa delle verifiche, accetta il dubbio Vs è dogmatico? ● mette in rapporto le conoscenze già acquisite creando collegamenti Vs trascura i collegamenti? ● sviluppa idee innovative Vs è abbastanza conformista? <p>Caratteristiche linguistiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● è chiaro Vs non lo è? ● ha proprietà lessicale Vs non ne ha? ● è preciso nell'uso delle informazioni Vs non lo è? ● controlla le connessioni ed è logico Vs non lo è? ● è originale, ha uno stile personale Vs è convenzionale? <p>Caratteristiche nel corso di ricerche di gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● contribuisce Vs segue passivamente? ● è aperto al confronto Vs svaluta sistematicamente il contributo degli altri? ● rende conto del suo contributo in forma appropriata Vs è impreciso, in ritardo, ecc.? <p>Caratteristiche nel corso di una discussione:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● partecipa Vs ruolo dell'ascoltatore? ● si basa su dati Vs si dimostra avventato? ● è equilibrato nelle critiche Vs si dimostra astioso? ● è realmente interessato al tema Vs si dimostra esibizionista? <p>Capacità particolari: ____</p> <p>Interessi principali: ____</p> <p>Aspirazioni: ____</p> <p>Eventuali difficoltà: _____</p>
	Comportamento emotivo e sociale	<ul style="list-style-type: none"> ● Si è sempre dimostrato bendisposto nei confronti degli insegnanti Vs non si è dimostrato ben disposto? ● Si è sempre dimostrato bendisposto nei confronti dei compagni Vs non si è dimostrato ben disposto?