

---

# Imparare a valutare per insegnare a valutarsi<sup>1</sup>

---

Rossella D'Ugo,<sup>2</sup> Chiara Montanari<sup>3</sup> e Marta Salvucci<sup>4</sup>

## Sommario

Il contributo in oggetto ha l'obiettivo di riflettere su specifiche pratiche docimologiche, presentando la sperimentazione che, negli anni scolastici 2021-2022 e 2022-2023, è stata avviata tra il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Urbino e l'Istituto Comprensivo «Fermi» di Mondolfo, al fine di attuare un percorso di ricerca-formazione mirato alla progettazione e validazione di strumenti di valutazione e autovalutazione in grado di accompagnare i docenti non solo nel delicato passaggio «voti-giudizi descrittivi», ma anche e soprattutto nel monitoraggio di tutti quegli apprendimenti definiti in sede curricolare e promossi, poi, nelle situazioni didattiche delle molteplici unità di apprendimento.

## Parole chiave

Valutazione degli apprendimenti, Strumenti di autovalutazione, Ricerca-formazione.

---

<sup>1</sup> Il contributo è stato interamente concepito dalle tre autrici. Nello specifico, i paragrafi *Dai Voti ai Giudizi e le domande (di sempre) della valutazione*, *La ricerca-formazione: valutare e autovalutarsi per attribuire e attribuirsi valore* e *Gli strumenti di valutazione e autovalutazione degli apprendimenti* sono da attribuire a Rossella D'Ugo; il paragrafo *L'autovalutazione. Il perché di questa riflessione* a Marta Salvucci; il paragrafo *La Voce della Scuola. Punti di forza e punti di criticità della sperimentazione* a Chiara Montanari.

<sup>2</sup> PhD, Professoressa Associata di Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo».

<sup>3</sup> Docente specializzata presso l'Istituto Comprensivo «Fermi» di Mondolfo (PU).

<sup>4</sup> Dottoranda di Studi Umanistici presso l'Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo».

# Learn to evaluate to teach self-assessment

---

Rossella D'Ugo,<sup>1</sup> Chiara Montanari,<sup>2</sup> and Marta Salvucci<sup>3</sup>

## Abstract

The aim of this contribution is to reflect on specific docimological practices, presenting the experimentation that, in the schools years 2021-2022 and 2022-2023, has been launched between the Department of Human Studies of the University of Urbino and the Comprehensive Institute «Fermi» of Mondolfo, in order to implement a research-training path aimed at the design and validation of evaluation and self-assessment tools able to accompany teachers, not only in the delicate passage «marks-descriptive judgments», but also and above all in the monitoring of those learnings defined in the curriculum and then promoted in teaching situations of the multiple learning units.

## Keywords

Learning evaluation, Self-evaluation tools, Research-training.

---

<sup>1</sup> PhD, Associate Professor of Experimental Pedagogy, University of Urbino «Carlo Bo».

<sup>2</sup> Specialized teacher at the «Fermi» Comprehensive Institute of Mondolfo (PU).

<sup>3</sup> PhD student in Humanistic Studies at the University of Urbino «Carlo Bo».

## Dai Voti ai Giudizi e le domande (di sempre) della valutazione

Così come le teorie e le pratiche dell'apprendimento cambiano attraverso la ricerca, così anche la valutazione ha bisogno di mutare per riflettere sull'istruzione che oggi è (o dovrebbe essere) fornita nelle scuole. Questo anche a fronte delle nuove disposizioni in materia di valutazione avanzate dall'Ordinanza numero 172 del 4 dicembre 2020 e relative al passaggio «dai voti ai giudizi» e, per alcuni aspetti, tutt'ora in atto.<sup>1</sup> Ma, al di là che si tratti di voti o di giudizi, in realtà, la valutazione degli apprendimenti si pone sempre, e sempre più dovrebbe porsi, come un elemento cardine per la qualificazione e il miglioramento della scuola e della sua offerta culturale e questo in linea, da un lato, con le caratteristiche didattiche e organizzative di ogni suo ordine e grado e, dall'altro, in sintonia con le finalità che la società le dovrebbe attribuire.

Le domande che la valutazione porta da sempre con sé, alle quali sono state date risposte differenti nel corso degli anni, possono essere così riassunte: *perché valutare? che cosa valutare? come valutare? quando valutare? chi deve valutare?* L'insegnante, posto allora dinnanzi al tema della valutazione, si trova al cospetto di un intreccio di problematiche che può essere in grado di sciogliere solo sulla base di una professionalità di alto profilo. Questo perché la stessa valutazione degli apprendimenti si trova inserita ormai da tempo in un complesso cambiamento di prospettiva: non più una valutazione che ricade esclusivamente sull'alunno, confinata nel singolo rapporto insegnante-allievo, ma una valutazione che con la sua portata coinvolge pienamente la qualità dell'intero sistema d'istruzione.

Ingredienti necessari, allora, rigore e sistematicità, per cercare di rispondere ad alcuni quesiti che maggiormente provocano disagio negli insegnanti: l'esplicitazione e la corretta utilizzazione di strumenti di misura e delle modalità assunte nella loro somministrazione ai fini di «attribuire valore» alle prestazioni dei propri allievi (Benvenuto, 2003). Finalità, questa, che trattiene in sé il profondo impegno della scuola: la trasmissione dei saperi e il relativo controllo degli apprendimenti. Un controllo, e questo è stato il nucleo fondante intorno al quale è stata avviata la sperimentazione biennale, che ha assoluta necessità, nelle sue procedure, di un bassissimo tasso di soggettività. Sia che si tratti di voti, sia che si tratti di giudizi, fuori da qualsiasi sterile *querelle*.

Per formulare un giudizio *valido e attendibile*, risulta necessario trattare rigorosamente i dati rilevati attraverso misurazioni altrettanto rigorose (Benvenuto, 2003). E misurare rigorosamente significa attuare un procedimento mirato a esplicitare, a insegnanti e allievi, la conoscenza dei processi sottesi alle fasi di

<sup>1</sup> Ciò riguarda solo «alcuni aspetti», mentre già si paventa un nuovo cambio di rotta con un ritorno ai «voti sintetici», <https://www.orizzontescuola.it/valutazione-alla-scuola-primaria-tornano-i-giudizi-ecco-cosa-preciede-lemendamento-del-governo/> (consultato il 22 maggio 2024).

insegnamento/apprendimento, permettendo così di valutare, oltre agli apprendimenti raggiunti dagli allievi, anche l'impatto del proprio insegnamento. Per garantire, però, la rappresentatività della qualità delle misurazioni, occorre avere contezza delle possibili criticità nelle quali si può inciampare e nelle relative direzioni d'intervento.

La prima e più insidiosa criticità riguarda l'assenza di criteri di valutazione esplicitati e comunicati in anticipo. Come intervenire in tal senso? Se valutare significa «attribuire valore», «ciò a cui attribuiamo valore» deve essere reso esplicito. Per prima cosa, allora, occorre dichiarare tutte le operazioni compiute (le modalità) e il metro di paragone (lo strumento di misura) usato per attribuire un dato valore: per rilevare, interpretare e valutare i comportamenti cognitivi (e non cognitivi) dei propri allievi occorre saperli descrivere, osservare, registrare, ma, ancora prima, si devono definire gli obiettivi, gli strumenti e le procedure per farlo. Non solo. Tutte queste tappe vanno rese manifeste, se non, addirittura, concordate con i propri allievi: l'insegnante dovrebbe, infatti, mettere i propri discenti in una condizione di totale consapevolezza in merito all'*insegnamento* che riceveranno, ai *processi di apprendimento* che questo determinerà e, infine, alle *verifiche* e alle *valutazioni* alle quali saranno sottoposti.

Mettere un voto e/o attribuire un giudizio richiede all'insegnante l'implicazione di molteplici prassi tra loro connesse. Quelle rappresentate dagli strumenti che seguiranno e che sono stati costruiti nell'ambito della formazione/sperimentazione possono risultare una delle vie percorribili per cercare di evitare gli errori più frequenti della valutazione.

Per una mirata applicazione facciamo nostri i consigli del collega Cristiano Corsini (2023), che ci ricorda come il passaggio dal voto ai giudizi richieda a scuole e docenti un grande impegno dal momento che si tratta di riformulare obiettivi e riprogettare l'attività didattica tenendo presente che l'impiego di indicatori, descrittori e livelli è chiamato a dare forma a insegnamento e apprendimento.

Segnaliamo, infine, quelli che sono stati i principali riferimenti normativi ai quali fare riferimento: Ordinanza numero 172 del 4 dicembre 2020 (MI, 2020a) e relative Linee Guida (MI, 2020b).<sup>2</sup>

## **La ricerca-formazione: valutare e autovalutarsi per attribuire e attribuirsi valore**

Mettere un voto e/o attribuire un giudizio richiede all'insegnante, si è detto, l'implicazione di molteplici prassi tra loro connesse.

---

<sup>2</sup> Chi volesse, inoltre, approfondire gli aspetti normativi di una valutazione scolastica sempre in cambiamento può fare riferimento alla pagina del sito del Ministero della Pubblica Istruzione: <https://www.miur.gov.it/valutazione> (consultato il 23 maggio 2024).

La prima, come ci ricorda Mario Gattullo (1968), è sicuramente quella di definire con chiarezza l'oggetto e le modalità di misurazione e valutazione.

Quelle rappresentate dagli strumenti che seguiranno e che sono stati costruiti in sede laboratoriale possono risultare una delle vie percorribili per cercare di evitare gli errori più frequenti della valutazione.

Gli strumenti presentati hanno, infatti, l'ambizione di sostenere il docente nel monitoraggio di molteplici livelli logici dell'apprendimento: risulta infatti necessario, quando si valuta (e ancor prima in sede di progettazione curricolare), correlare ai diversi livelli logici dell'apprendimento (conoscenze, abilità, competenze) prove di valutazione congruenti. Il riferimento alla *progettazione curricolare* e ai *livelli logici dell'apprendimento* ci fa comprendere che, dal punto di vista operativo, nel lavoro didattico di trasmissione dei saperi e nel lavoro docimologico di rilevazione degli apprendimenti ogni *scopo formativo* dovrà essere espressione di un *apprendimento* per il quale occorrerà allestire una o più situazioni didattiche che ne consentano l'esercizio, il relativo raggiungimento e la situazione sfidante adatta per la loro azione e manifestazione. Tali situazioni, è importante ricordarlo, facendo riferimento a contesti specifici di attività rimanderanno a *obiettivi specifici e osservabili*, che dovranno essere rilevati attraverso strumenti pertinenti.

E proprio «pertinenti in tal senso» (pertinenti nel cercare di sostenere il docente nel monitoraggio di diversi livelli logici di apprendimento) cercano di essere gli strumenti che presenteremo più avanti nel contributo e che sono stati definiti collegialmente dai docenti nel corso della Formazione.

Nello specifico, le fasi di questa ricerca-formazione — che si vorrebbero qui trattare — si sono susseguite al fine di:

1. riflettere sulle pratiche di progettazione curricolare già consolidate dai docenti, così da definirne — insieme — i principali punti di forza del curricolo ed eventuali punti da sviluppare meglio (la prima parte degli incontri del primo anno di ricerca è stata dedicata all'analisi dei curricoli adottati, con riferimento ai punti di possibile criticità);
2. riflettere sulle unità di apprendimento precedentemente definite all'interno dell'Istituto, al fine di capire quali fossero le più congrue forme di valutazione (e di quali i docenti fossero a conoscenza);
3. selezionare e declinare le competenze curricolari sulle quali far convergere le proprie azioni didattiche e i relativi strumenti di monitoraggio degli apprendimenti che, via via, il percorso ha permesso di costruire (andandole, in parte, a selezionare dal curricolo e, in parte, attuando una selezione di competenze ritenute fondamentali da promuovere e da monitorare);
4. costruire un linguaggio docimologico comune in grado di sostenere la progettazione e la definizione di processi di monitoraggio degli apprendimenti degli allievi, caratterizzati da descrizioni, indicazioni, livelli di padronanza (già portatori di descrizioni di *giudizio*);

5. progettare e validare *rubriche di valutazione* in grado di sostenere il monitoraggio delle competenze da raggiungere dichiarate nella progettazione curricolare e promosse nelle unità di apprendimento (in questa fase è stato fondamentale partire dalla definizione di rubrica, dall'obiettivo di uno strumento di questo tipo, dalle fasi che rappresentano la sua costruzione e validazione);
6. progettare e sperimentare *strumenti di autovalutazione* finalizzati a sostenere il confronto insegnanti-allievi. Quest'ultimo punto, a differenza dei precedenti che sono stati sviluppati nel «grande gruppo», è stato portato avanti esclusivamente da una «commissione interna» con il supporto delle formatrici.

Per quanto riguarda le prime quattro fasi, queste si sono sviluppate prevalentemente durante il primo anno; la quinta e la sesta fase, invece, sono state oggetto di lavoro dal secondo anno di ricerca-formazione e hanno portato alla costruzione di *strumenti di valutazione e autovalutazione* che si intende qui discutere. Si specifica che tali strumenti sono, al momento, validati da un punto di vista del contenuto. Mentre si scrive, infatti, sono in corso indagini per valutarne l'affidabilità.

## Gli strumenti di valutazione e autovalutazione degli apprendimenti

Gli strumenti che seguono sono stati pensati per il monitoraggio di alcune delle *competenze* più rappresentative dello sviluppo dei bambini e delle bambine della scuola primaria, nell'ambito della disciplina «italiano» e «matematica». *Competenze* che potranno in questo modo essere valutate dai docenti e guidare gli alunni nella propria autovalutazione seguendo i livelli proposti dalle Linee guida ministeriali: avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione (ai quali, nell'ambito di questa sperimentazione, è stato aggiunto anche il livello «non ancora acquisito»).

Iniziamo con alcune specifiche relative alle *rubriche di valutazione*.

Per definire la «competenza» e le sue relative «dimensioni» da porre sotto osservazione-controllo-monitoraggio, ci si è posta la seguente domanda guida: *Che cosa ha valore (per me docente) che l'allievo sia in grado di fare se è competente in... quel determinato ambito, dando per scontato che «io docente» lo abbia «allenato» nel raggiungere quella competenza?* Domande stimolo da porsi sono altresì:

- Che cosa mi aspetto che sappia fare?
- Che cosa mi aspetto di osservare?
- Che cosa mi aspetto di monitorare?
- Che cosa mi aspetto di valutare?

Per definire *i comportamenti e i relativi criteri* (le descrizioni che fanno da intersezioni tra le dimensioni e i livelli) nelle loro diversità e nella loro gerarchia, ci si è posti domande stimolo di questo tipo:

- Come dovranno essere tali comportamenti?
- Quali sono gli *indizi* che mi parlano di quei comportamenti/performance?
- Quali azioni del mio allievo dimostrano che il processo di apprendimento si sta realizzando/si è realizzato?

Dalla riflessione sui *criteri* hanno cominciato a emergere i punti di osservazione necessari per la definizione di «standard» relativi alla competenza presa in esame. E i criteri rappresentano gli oggetti di osservazione fondamentali per la definizione dei livelli dell'apprendimento (dal livello avanzato, al livello in via di prima acquisizione) e per questo andranno a definire proprio gli indicatori dei diversi livelli.

Grande attenzione è necessario porre poi anche alle *condizioni*, ovvero al *compito* da far agire agli allievi, senza l'esercizio del quale la competenza non sarebbe osservabile:

- In quali *condizioni* si vuole che l'allievo sia in grado di produrre il comportamento desiderato?
- Quale situazione didattica *sfidante* può metterlo nella condizione di dimostrare la sua competenza?

Dalla riflessione sulle *condizioni* sarà più chiaro il tipo di situazioni (prove, stimoli, ecc.) necessarie per *poter osservare* la competenza presa in considerazione. Non è, infatti, possibile porre sotto controllo una competenza, senza mettere l'allievo in una situazione *sfidante* «congruente» al tipo di apprendimento che si desidera monitorare.

Per quanto riguarda, invece, gli *strumenti di autovalutazione* — che potremmo definire *rubriche di autovalutazione* —, nei due anni di ricerca-formazione una Commissione interna all'Istituto, insieme alle due ricercatrici, si è riunita periodicamente per cercare di attuare un cambiamento che andasse da un'autovalutazione del *gradimento* di una certa prova di valutazione alla quale l'allievo era *sottoposto* (una prima fotografia dei documenti interni all'istituto, infatti, aveva mostrato che era questa la pratica solitamente attuata) a un'autentica e consapevole autovalutazione del proprio livello di apprendimento in una determinata situazione didattica *sfidante*.

La Commissione, nell'ambito di diversi incontri e attraverso molteplici prove su campo con i propri allievi, ha costruito un repertorio di schede di autovalutazione proprio a partire dalle rubriche che, in parallelo, il grande gruppo costruiva durante i *canonici* incontri di formazione.

Obiettivi di tale operazione:

1. attivare nei propri allievi processi metacognitivi sul proprio apprendimento;
2. costruire un linguaggio docimologico comune tra docenti e allievi, in grado di superare l'*escamotage* delle *faccine* usate solitamente per autovalutarsi.

In merito proprio a questo secondo punto, si è lavorato a lungo con i bambini e le bambine, al fine di definire e costruire dei criteri che fossero per loro maggiormente comprensibili e rappresentati da nuove *faccine* meno canoniche e create proprio dai bambini e dalle bambine.

Nelle tabelle 1-4 presentiamo 2 rubriche di valutazione e 2 rubriche di autovalutazione *corrispondenti*.<sup>3</sup>

## L'autovalutazione. Il perché di questa riflessione

Oltre alla valutazione degli apprendimenti, quindi, un aspetto fondamentale che è stato preso in grande considerazione nel corso della sperimentazione, e che dovrebbe essere centrale nel contesto scolastico, è stato quello dell'*autovalutazione* degli apprendimenti.

In Italia si inizia a parlare di autovalutazione con il decreto 62 della Legge 107 del 2015, ma, nonostante ciò, a scuola ancora risulta essere una pratica poco diffusa.

Lo dimostra il fatto che, quando chiediamo a qualcuno cosa si intende per autovalutazione, la risposta più frequente che ci viene data è che l'autovalutazione consiste nell'atto degli studenti di controllare le proprie risposte in un test a scelta multipla e di darsi un voto. Brown e Harris hanno definito l'autovalutazione come un «atto descrittivo e valutativo compiuto dallo studente riguardo al proprio lavoro e alle proprie capacità accademiche» (Brown e Harris, 2013, p. 368), ma è ancora di più di questo. «L'autovalutazione riguarda gli studenti che sviluppano le loro capacità di apprendimento... Non si tratta principalmente di individui che si danno voti. E non si tratta di soppiantare il ruolo degli insegnanti» (Boud, 1995, p. 17). L'autovalutazione fa sì che lo studente non venga visto come soggetto passivo, ovvero come destinatario di un atto valutativo ove non vi è spazio per una sua produzione autonoma (Coggi, 2005), ma come soggetto attivo della valutazione.

Il problema fondamentale nella visione dominante della valutazione è che si concepiscono gli studenti come soggetti passivi. Si presume, cioè, che gli studenti non abbiano altro ruolo se non quello di sottoporsi ad atti valutativi condotti da altri, per misurare e classificare. Essi si devono conformare alle regole e alle procedure decise da altri per soddisfare le esigenze della burocrazia della valutazione: si presentano a orari prestabiliti per gli esami, sui quali hanno poca o nessuna influenza, e completano compiti che sono, in linea di massima, determinati con poca o nessuna attenzione per coloro che vengono valutati (Boud e Falchikov, 2007, p. 17).

---

<sup>3</sup> Per la disamina di tutti gli strumenti, si rimanda al sito *Includere*: <https://includere.uniurb.it/matrix/index.php/2024/04/21/kit-di-rubriche-di-valutazione-ed-eterovalutazione/> (consultato il 23 maggio 2024).

**Tabella 1**

Rubrica di valutazione, Italiano, Classe terza (Rubrica 1a)

| <b>Competenza:</b><br>Ascoltare e comprendere messaggi e brevi testi   | <b>Descrittore Livello Avanzato</b>  | <b>Descrittore Livello Intermedio</b>  | <b>Descrittore Livello Base</b>  | <b>Descrittore Livello In via di prima acquisizione</b>                   | <b>Descrittore Livello Non ancora acquisito</b>                            |
|--|--|--|--|---|--|
| <b>Dimensione 1:</b><br>Fornire risposte corrette alle domande di comprensione del testo poste dopo la lettura.  | Fornisce risposte corrette a quasi tutte le domande (almeno 9/10).                                       | Fornisce risposte corrette alla maggior parte delle domande (almeno 7/10).         | Fornisce risposte corrette a più della metà delle domande (6/10).                                    | Fornisce solo alcune risposte corrette (almeno 5/10).                     | Fornisce poche risposte corrette (meno di 5/10).                           |
| <b>Dimensione 2:</b><br>Esporre oralmente il contenuto del testo ascoltato.  | Espone in modo autonomo, ricco e pertinentemente tutto il testo ascoltato, rielaborando le informazioni. | Espone in modo autonomo due terzi del testo, ma necessita di alcune domande guida. | Espone in modo autonomo, ma essenziale (un terzo) il testo ascoltato, necessitando di domande guida. | Espone parzialmente il testo ascoltato solo con l'aiuto di domande guida. | Non riesce a esporre il testo ascoltato, pur sollecitato da domande guida. |
| <p><b>Consegna di lavoro (modalità e materiali):</b><br/>                     Si chiede all'allievo di rispondere in modo corretto e completo a un questionario a scelta multipla (lavoro in autonomia).<br/>                     Si chiede all'allievo di esporre oralmente il contenuto del testo ascoltato.<br/>                     Il compito rientra in una situazione nota.</p> |  |  |  |   |  |

**Tabella 2**  
 Rubrica di autovalutazione, Italiano, Classe terza (Rubrica 1b)

| <b>Competenza:</b><br>Ascoltare e comprendere<br>messaggi e brevi testi  | <b>Descrittore</b><br>Livello<br>Avanzato   | <b>Descrittore</b><br>Livello<br>Intermedio                                       | <b>Descrittore</b><br>Livello<br>Base   | <b>Descrittore</b><br>Livello<br>In via di prima<br>acquisizione                  | <b>Descrittore</b><br>Livello<br>Non ancora<br>acquisito   |
|--|---|---|---|---|--|
| <b>Dimensione 1:</b><br>(Fornire risposte corrette alle<br>domande di comprensione del<br>testo poste dopo la lettura)<br>Rispondo nel modo giusto alle<br>domande |  |  |  |  |  |
| <b>Dimensione 2:</b><br>(Esporre oralmente il conte-<br>nuto del testo ascoltato)<br>Riesco a raccontare quello che<br>ha letto la maestra                         | Ho risposto bene a tut-<br>te le domande.   | Ho risposto bene a<br>quasi tutte le doman-<br>de.                                | Ho risposto bene alla<br>metà delle domande.                                      | Non ho saputo rispon-<br>dere a molte delle do-<br>mande.                         | Non riesco a raccon-<br>tare quello che ha<br>letto la maestra, ma<br>ad alcune delle sue<br>domande riesco a ri-<br>spondere. |

**Tabella 3**

Rubrica di valutazione, Matematica, Classe terza (Rubrica 2a)

| Competenza:<br>Calcolare a mente<br>e in forma scritta   | Descrittore<br>Livello<br>Avanzato  | Descrittore<br>Livello<br>Intermedio  | Descrittore<br>Livello<br>Base   | Descrittore<br>Livello<br>In via di prima<br>acquisizione  | Descrittore<br>Livello<br>Non ancora<br>acquisito |
|--|---|---|--|--|---|
| <b>Dimensione 1:</b><br>Riconoscere il valore<br>delle cifre.  | Il bambino sa riconoscere con sicurezza il valore posizionale delle cifre entro il 9999 (10 e 9 su 10). | Il bambino sa riconoscere, leggere, scrivere i numeri entro il 9999 (8 e 7 su 10).                                | Il bambino non sempre sa riconoscere, leggere, scrivere i numeri entro il 9999 (6 e 5 su 10).  | Il bambino non sa riconoscere, leggere, scrivere i numeri entro il 9999 (< di 5 su 10).  |   |
| <b>Dimensione 2:</b><br>Confronta il valore<br>delle cifre.  | Sa confrontare e ordinare numeri interi (10 e 9 su 10).   | Sa confrontare e ordinare numeri interi (8 e 7 su 10).  | Non sempre sa confrontare e ordinare numeri interi (6 e 5 su 10).  | Non sa confrontare né ordinare numeri interi (< di 5 su 10).   |   |
| <b>Dimensione 3:</b><br>Opera con i numeri.  | Sa operare con i numeri interi con sicurezza (10 e 9 su 10).  | Sa operare con i numeri interi (8 e 7 su 10).   | Opera con i numeri interi con difficoltà (6 e 5 su 10).  | Opera con i numeri interi con notevole difficoltà (< di 5 su 10).  |   |
| <b>Dimensione 4:</b><br>Effettua scomposizioni e composizioni  | Sa effettuare composizioni e scomposizioni ed equivalenze tra numeri con sicurezza (10 e 9 su 10).      | Sa effettuare composizioni e scomposizioni in K, h da u e riesce a eseguire equivalenze tra numeri (8 e 7 su 10). | Sa effettuare composizioni e scomposizioni solamente quando K, h da u sono in ordine posizionale. Spesso non riesce a eseguire equivalenze tra numeri (6 e 5 su 10). | Effettua composizioni e scomposizioni solamente quando K, h da u sono in ordine posizionale e con l'utilizzo di strumenti compensativi. Non riesce a eseguire equivalenze tra numeri (< di 5 su 10). |   |
| <b>Consegna di lavoro: (modalità e materiali)</b><br>Problemi, tabelle con numeri fantasia, giochi a coppie, percorsi con uguaglianze e differenze, scomposizioni e composizioni di numeri. Equivalenze tra numeri. Gioco della banca e dell'ufficio cambio. Materiale non strutturato, tabelle. |   |   |  |  |   |

**Tabella 4**

Rubrica di autovalutazione, Matematica, Classe terza (Rubrica 2b)

| <b>Competenza:</b><br>Calcolare a mente e in forma scritta       | <b>Descrittore Livello Avanzato</b><br>                              | <b>Descrittore Livello Intermedio</b><br>             | <b>Descrittore Livello Base</b><br>  | <b>Descrittore Livello In via di prima acquisizione</b><br>  | <b>Descrittore Livello Non ancora acquisito</b> |
|--|---|--|---|---|---|
| <b>Dimensione 1:</b><br>Riconoscere il valore delle cifre.       | So leggere e scrivere con sicurezza i numeri entro il 9999 e riconosco le unità, le decine, le centinaia e le migliaia in un numero (9/10 volte su 10). | So leggere e scrivere i numeri entro il 9999 e riconosco le unità, le decine, le centinaia e le migliaia in un numero (7/8 volte su 10). | So leggere e scrivere i numeri entro il 9999 con qualche difficoltà. Riconosco le unità, le decine, le centinaia e le migliaia in un numero con qualche difficoltà (5/6 volte su 10). | Non so leggere e scrivere i numeri entro il 9999 e riconosco le unità, le decine, le centinaia e le migliaia in un numero con molte difficoltà (meno di 5 volte su 10).                                       |   |
| <b>Dimensione 2:</b><br>Confrontare il valore delle cifre.       | So confrontare e ordinare numeri interi con sicurezza (9/10 volte su 10).   | So confrontare e ordinare numeri interi (7/8 volte su 10).   | So confrontare e ordinare numeri interi con qualche difficoltà (5/6 volte su 10).   | So confrontare e ordinare numeri interi con molta difficoltà (meno di 5 volte su 10).   |   |
| <b>Dimensione 3:</b><br>Operare con i numeri.                    | So operare con i numeri interi con sicurezza (9/10 volte su 10).  | So operare con i numeri interi (7/8 volte su 10).  | So operare con i numeri interi con qualche difficoltà (5/6 volte su 10).  | So operare con i numeri interi con molta difficoltà (meno di 5 volte su 10).  |   |
| <b>Dimensione 4:</b><br>Effettuare scomposizioni e composizioni. | So effettuare composizioni e scomposizioni in K, h da u e riesco a eseguire equivalenze tra numeri con sicurezza (9/10 volte su 10).                    | So effettuare composizioni e scomposizioni in K, h da u e riesco a eseguire equivalenze tra numeri (7/8 volte su 10).                    | So effettuare composizioni e scomposizioni in K, h da u e riesco a eseguire equivalenze tra numeri con qualche difficoltà (5/6 volte su 10).  | Effettuo composizioni e scomposizioni solamente quando K, h da u sono in ordine posizionale e con l'utilizzo di strumenti compensativi. Non riesco a eseguire equivalenze tra numeri (meno di 5 volte su 10). |   |

Lo scopo dell'autovalutazione consiste nel fatto che essa genera un feedback al fine di promuovere l'apprendimento e il miglioramento delle prestazioni. L'autovalutazione consente dunque allo studente di divenire più autonomo e di riflettere sulla propria crescita educativa. Dire dunque che l'autovalutazione consiste nel darsi un voto risulta riduttivo: autovalutarsi consente infatti allo studente di capire a che punto del proprio percorso si trova. Inoltre, l'autovalutazione si lega a un'attività riflessiva del soggetto, ovvero un'attività stimolata da un confronto con gli altri. L'interazione deve permettere al discente di decentrarsi con uno sguardo riflessivo ed esteriore sui propri atti, accompagnato dalla riflessione dell'altro (Pillonel e Rouiller, 2001).

È dunque importante praticare l'autovalutazione nel contesto scolastico al fine di sostenere l'apprendimento dei nostri studenti e anche perché si tratta di un'abilità che verrà richiesta agli studenti nel loro futuro professionale. Inoltre, l'autovalutazione può essere vista come un'operazione metacognitiva: guardiamo il nostro vissuto come altro da noi. La competenza metacognitiva necessita di tempi lunghi ma occorre iniziare a svilupparla fin dai primi anni di scuola. Vediamo nella tabella 5 i punti di forza e di criticità della valutazione.

**Tabella 5**

Benefici e problematiche associati all'autovalutazione (Leach, 2012)

| Punti di forza  | Eventuali criticità   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Migliora l'apprendimento.</li> <li>● Prepara gli alunni al ruolo che rivestiranno nella società democratica.</li> <li>● Fa sentire agli studenti di avere controllo sulla loro valutazione.</li> <li>● Sviluppa l'autonomia degli studenti, le abilità cognitive e l'impegno metacognitivo.</li> <li>● Promuove l'impegno attivo con l'apprendimento.</li> <li>● Promuove una migliore comprensione dei contenuti e una maggiore qualità e riflessione sulle assegnazioni.</li> <li>● Allevia l'ansia degli studenti e facilita il conflitto studente-insegnante, demistificando il processo di classificazione.</li> <li>● Migliora le competenze sociali di sviluppo personale o intellettuale.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Alcuni studenti sono riluttanti a effettuare l'autovalutazione; sentono che non hanno le competenze necessarie, la fiducia o la capacità di giudicare il proprio lavoro.</li> <li>● Gli studenti preferiscono e si aspettano di essere valutati da esperti e considerano la valutazione una responsabilità degli insegnanti.</li> <li>● Gli studenti hanno paura di sbagliare o sono troppo duri con se stessi e sono a disagio con la responsabilità.</li> <li>● Gli studenti non la gradiscono e non vi vedono alcun beneficio.</li> <li>● Gli studenti affermano di «avere abbastanza da pensare così com'è».</li> <li>● Per alcuni studenti, le questioni culturali incidono sull'autovalutazione.</li> <li>● Chi è il «Sé» in «autovalutazione»? Coinvolge una parte del Sé che valuta un'altra parte delle azioni del Sé e dei suoi lati, «solleva alcune domande profonde sulla natura del Sé, sulla consapevolezza di se stessi e sull'autocontrollo».</li> <li>● Incoraggia l'internalizzazione della responsabilità e, se possibile, il collegamento con nozioni di sorveglianza e controllo sociale.</li> </ul> |

L'autovalutazione deve essere vista come una competenza da costruire. È dunque compito del docente insegnare all'alunno come autovalutarsi e fornirgli diverse opportunità per praticare l'autovalutazione. «L'apprendimento dell'autovalutazione costituisce il mezzo essenziale che permette all'alunno di superare un semplice *savoir-faire* non ponderato, puramente operativo, per accedere a un *savoir-faire* riflessivo grazie al quale può intervenire e agire coscientemente» (Cardinet, 1988, p. 155).

Affinché l'alunno possa apprendere al meglio le pratiche di autovalutazione è importante che esse vengano introdotte in modo graduale, che si realizzino in un clima di classe privo di giudizi, che vi sia sostegno da parte della classe e che tali pratiche appartengano a un sistema valutativo che sostiene la natura formativa della valutazione (Mariani, 2013). Infatti, l'autovalutazione ha più successo se viene usata come strumento di valutazione formativa. È quindi fondamentale il ruolo del docente nel trasmettere la cultura e la pratica dell'autovalutazione ai propri studenti. Il docente, in sintesi, non deve essere interessato al risultato finale dell'apprendimento dei propri alunni, ma a come essi siano arrivati a tale risultato e dovrebbe fornire loro una serie di incoraggiamenti affinché essi rendano esplicita la strategia che hanno utilizzato (Pastore, 2019). Ma cosa deve fare il docente per impostare un'autovalutazione di successo?

- spiegare i benefici dell'autovalutazione;
- insegnare esplicitamente agli alunni ad autovalutarsi fornendo loro dei supporti;
- consentire agli alunni di contribuire alla creazione di standard e criteri;
- creare una cultura di classe positiva e fondata sulla fiducia;
- usare l'autovalutazione come strumento formativo e non sommativo;
- utilizzare rubriche di autovalutazione (The Education Hub).

Concentriamoci su quest'ultimo punto. Come si evince dall'articolo l'IC «Fermi» ha deciso proprio di seguire tale indicazione e di costruire, oltre a delle rubriche di valutazione, anche delle rubriche di autovalutazione che consentissero ai bambini di autovalutarsi al fine di riflettere sul proprio operato in vista di un miglioramento costante. Le rubriche di autovalutazione chiariscono agli studenti le aspettative dei propri docenti e permettono ad essi di riflettere sulla qualità del loro lavoro sulla base dei criteri dichiarati. Sono dunque degli strumenti che possono facilitare la pratica dell'autovalutazione. È stato dimostrato che l'utilizzo delle rubriche di autovalutazione aumenta la capacità di autoefficacia (Panadero e Romero, 2014) e l'autoregolazione (Panadero e Jonsson, 2013). Oltre ad aumentare la trasparenza nei voti, consente di ridurre l'ansia da prestazione chiarendo i criteri di successo, incoraggiare gli studenti quando ottengono feedback e migliorare la loro autoefficacia (Panadero e Jonsson, 2013).

L'autovalutazione può dunque diventare una parte preziosa dell'insegnamento poiché aiuta gli studenti a raggiungere migliori risultati di apprendimento e

l'uso di rubriche in autovalutazione indirizza meglio il pensiero degli studenti ad applicare i criteri di valutazione e a identificare i punti in cui necessitano di miglioramenti. L'IC «Fermi» sta continuando a utilizzare sia le rubriche di valutazione che quelle di autovalutazione e speriamo in futuro di continuare a osservare miglioramenti. Ci auguriamo che questo possa essere anche uno spunto affinché anche altre scuole seguano un percorso di questo tipo e inizino a riflettere sull'autovalutazione, oltre che sulla valutazione.

### **La Voce della Scuola. Punti di forza e punti di criticità della sperimentazione**

Il presente e ultimo paragrafo intende porre, infine, l'attenzione sui dati qualitativi riferiti alla sperimentazione svolta presso l'Istituto Comprensivo «Fermi» di Mondolfo e in tal senso ci si soffermerà su un'analisi di merito delle risposte che la Dirigente scolastica Anna Maria Landini ha rilasciato durante l'intervista che le è stata sottoposta.

Verranno raccolte anche le riflessioni di Francesca Blasi, docente che ha partecipato in maniera attiva e significativa all'intero percorso di sperimentazione.

Sarà interessante analizzare, tramite l'intervista, il punto di vista della Dirigente scolastica e dei docenti in un'ottica di rilevamento di punti di forza e di criticità della sperimentazione stessa, tenendo sempre a mente una crescita migliorativa e qualitativa dell'intero percorso professionale dei docenti.

#### *L'intervista*

L'intervista alla Dirigente Scolastica Anna Maria Landini ci accompagna in un affascinante viaggio all'interno del percorso intrapreso dalla scuola per implementare l'Ordinanza 172/2020 e la nuova valutazione basata sui giudizi. Attraverso le parole della Dirigente e della docente, veniamo condotti alla scoperta di un processo ricco di sfide, riflessioni e azioni concrete che hanno plasmato il volto dell'istituzione scolastica.

Il punto di partenza di questo viaggio è sottolineato dalla Dirigente Scolastica in uno stralcio dell'intervista stessa: «La finalità è dare a tutti i docenti gli strumenti conoscitivi dell'intero processo valutativo avvenuto negli anni e soprattutto cercare di capire in maniera più dettagliata e significativa la nuova Ordinanza; per fare questo si è deciso di intraprendere un percorso di sperimentazione riferito alla nuova valutazione con l'Università di Urbino e condotto dalla prof. ssa Rossella D'Ugo».

Partendo da questo spunto la Dirigente Scolastica ha cercato inizialmente di promuovere tra i docenti la conoscenza dell'iter storico della valutazione nella scuola italiana e dei cambiamenti normativi; è emersa quindi la necessità

di attivare un percorso di ricerca-formazione finalizzato a riflettere, prima, sul processo valutativo e a progettare e validare, dopo, strumenti di valutazione e autovalutazione. Inizialmente è stato importante analizzare in maniera precisa e puntuale i documenti scolastici in essere nell'Istituto, quali il curriculum verticale e gli obiettivi specifici di apprendimento delle discipline.

Successivamente è stata attivata una sperimentazione biennale, sul campo, che desse la possibilità ai docenti di costruire strumenti di valutazione oggettivi e di imparare a usarli in modo ricorsivo e riflessivo.

Nella fase iniziale della sperimentazione, come riferisce la docente Francesca Blasi, si è posta maggiore attenzione al significato e all'importanza della valutazione, in quanto attribuzione di valore all'intero processo di apprendimento e dell'iter didattico promosso dal docente.

In tal senso è stato necessario, come riferisce la docente: «Scegliere una terminologia specifica che determinasse l'accuratezza e l'esattezza a livello docimologico, dando la possibilità di verificare la competenza individuata e osservata dai docenti», questo a significare che l'intero percorso di selezione di una prima terminologia specifica è stato motivo di grande riflessione. La docente sottolinea che tale terminologia doveva essere in grado di riflettere fedelmente le competenze osservate e valutate dagli insegnanti. Questo processo di selezione terminologica ha richiesto un'attenta riflessione e un approccio critico, data la complessità di individuare termini che fossero allo stesso tempo precisi e univoci.

Nel prosieguo della ricerca sono state poi identificate alcune competenze curricolari significative per la costruzione di rubriche di valutazione; tale processo si è rivelato un'operazione complessa e articolata, ricca di sfide ma anche di preziose opportunità.

Come ci riferisce la docente: «Si è trattato di scomporre le competenze in dimensioni più facilmente osservabili e di individuare degli indizi che potessero fornire una descrizione chiara, precisa e puntuale che desse un giudizio attendibile e quantificabile della competenza scelta»; a tal proposito si è raccolta la difficoltà dei docenti nel costruire strumenti adeguati, strutturati e allo stesso tempo misurabili, in grado di coniugare rigore e flessibilità nel processo valutativo.

Durante la sperimentazione è emersa come punto di forza, da parte dei docenti, la necessità di superare la visione della valutazione come mero atto soggettivo e approssimativo del docente.

Per supportare il pensiero e le riflessioni dei docenti è stato importante valorizzare il percorso di sperimentazione, che è risultato fondamentale per riflettere e costruire strumenti di valutazione che avessero le caratteristiche di essere strutturati, misurabili e adeguati ai contesti di apprendimento e alle caratteristiche degli studenti.

Il percorso di sperimentazione ha rappresentato un'esperienza preziosa per i docenti, offrendo loro molteplici opportunità di crescita e sviluppo professionale.

Tra i principali benefici emersi, si evidenzia lo sviluppo di un clima collaborativo e costruttivo che ha favorito la collaborazione tra i docenti, creando un ambiente di scambio costruttivo e di aiuto reciproco.

Si sottolinea un perfezionamento delle competenze valutative determinato da una sperimentazione sul campo che ha portato i docenti ad approfondire e raffinare gli strumenti di valutazione.

È emersa una maggiore consapevolezza di quanto sia centrale e inequivocabile il ruolo della valutazione nel processo di apprendimento. I docenti hanno compreso, come evidenziato nell'intervista, che «la valutazione dovrebbe essere anche un atto iniziale, proprio perché è importante conoscere la classe, da dove si parte e quali sono le competenze già acquisite e, sulla base di questa valutazione iniziale, poter poi cucire la progettazione sulla classe stessa».

La valutazione viene vista non come un atto conclusivo, ma bensì un tassello fondamentale per monitorare i progressi degli alunni, orientare l'insegnamento e promuovere il miglioramento continuo.

In ultima analisi la ricerca è stata determinante per incardinare nei docenti l'importanza della valutazione reciproca e del supporto tra colleghi; in tal senso la condivisione di griglie e la discussione costruttiva sui risultati valutativi hanno favorito una maggiore uniformità di giudizio e una più precisa capacità di comprendere e valutare le competenze raggiunte dagli alunni.

In sintesi, il percorso di sperimentazione ha rappresentato un'esperienza di grande valore per i docenti, contribuendo a ragionare sulle proprie competenze valutative, a promuovere la collaborazione e a consolidare la consapevolezza del ruolo centrale della valutazione nel processo di apprendimento.

A corollario sia la Dirigente Scolastica che la docente si soffermano e sottolineano quanto questo percorso di ricerca sia stato determinante per instillare nei docenti alcune buone prassi di pratiche valutative e quanto sia ancora costantemente necessario sperimentare e provare sul campo l'intero processo valutativo.

La sperimentazione descritta nell'intervista si conclude con una riflessione di fondamentale importanza: la formazione continua e permanente rappresenta un elemento imprescindibile per la crescita professionale dei docenti.

Le parole della Dirigente Scolastica sottolineano con forza questo concetto: «Si sta andando più verso la figura del Dirigente come Manager che gestisce e organizza aspetti burocratici, amministrativi e gestionali che lo allontanano dalla sua mission principale, che è quella di traghettare i docenti verso un orizzonte di senso pedagogico condiviso e orientarli nel percorso di crescita professionale», questo a sottolineare in maniera positiva e costruttiva quanto il ruolo del Dirigente Scolastico come leader educativo, didattico e pedagogico sia fondamentale per promuovere una cultura di apprendimento continuo, di sperimentazione e di innovazione, favorendo la crescita professionale dei docenti e il miglioramento della qualità dell'insegnamento.

Il passaggio dal voto ai giudizi, lo abbiamo ribadito più volte, richiede a scuole e docenti un grande impegno che parta da una riformulazione di obiettivi e da una riprogettazione dell'attività didattica, che tenga presente quanto l'impiego di indicatori, descrittori e livelli sia chiamato a dare forma a insegnamento e apprendimento. La ricerca iniziata e qui descritta brevemente prevede il prosieguo nella definizione, prima, nella validazione, dopo, di ulteriori rubriche di valutazione e autovalutazione aderenti a tutte le discipline contemplate nei programmi della scuola primaria.

## Bibliografia

- Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno*, Torino, UTET.
- Benvenuto G. (2003), *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci.
- Boud D. (1995), *Enhancing learning through self-assessment*, London, Kogan Page.
- Boud D. e Falchikov N. (2007), *Introduction: Assessment for the longer term*. In D. Boud e N. Falchikov (a cura di), *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term*, London, Routledge.
- Brown G.T.L. e Harris L.R. (2013), *Student Self-Assessment*. In J.H. McMillan (a cura di), *The Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*, Thousand Oaks, Sage.
- Cardinet J. (1988), *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- Coggi C. (2005), *Valutare gli studenti. Problemi teorici e prassi nella facoltà*. In C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Corsini C. (2023), *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, FrancoAngeli.
- Domenici G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza.
- D'Ugo R. (2012), *La valutazione degli apprendimenti*. In M. Baldacci (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Napoli, Tecnodid, pp. 99-120.
- Gattullo M. (1968), *Didattica e docimologia*, Roma, Armando.
- Grion V. e Restiglian E. (a cura di) (2020), *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*, Trento, Erickson.
- Includere, <https://includere.uniurb.it/matrix/index.php/2024/04/21/kit-di-rubriche-di-valutazione-ed-eterovalutazione/> (consultato il 22 maggio 2024).
- Leach L. (2012), *Optional self-assessment: Some tensions and dilemmas*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», vol. 37, n. 2, pp. 137-147.
- Mariani L. (2013), *Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire*, «Lingua e Nuova Didattica», vol. 42, n. 2, pp. 23-32.
- Ministro dell'Istruzione (2020a), *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*, [https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172\\_4-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf) (consultato il 22 maggio 2024).
- Ministro dell'Istruzione (2020b), *Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, <https://miur.gov.it/documents/20182/o/Linee+Guida.pdf/a1cddb25-2306-b9f8-726a-cd9158c80364?version=1.0&t=160711181704> (consultato il 22 maggio 2024).
- Orizzonte Scuola (2024), *Valutazione alla scuola primaria: tornano i giudizi sintetici. Negli altri gradi obbligatoria la valutazione anche al primo quadrimestre. Emendamento del governo*,

- <https://www.orizzontescuola.it/valutazione-alla-scuola-primaria-tornano-i-giudizi-ecco-cosa-preciede-lemendamento-del-governo/> (consultato il 22 maggio 2024).
- Panadero E. e Jonsson A. (2013), *The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review*, «Educational Research Review», vol. 9, pp. 129-144.
- Panadero E. e Romero M. (2014), *To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance, and self-efficacy*, «Assessment in Education: Principles, Policy & Practice», vol. 21, n. 2, pp. 133-148.
- Pastore S. (2019), *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*, Novara, UTET.
- Perla L. (2019), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia, Morcelliana.
- Pillonel M. e Rouiller J. (2001), *L'auto-évaluation: une pratique prometteuse mais paradoxale*, «Éducateur», vol. 15, pp. 30-32.
- The Education Hub, *How to successfully introduce self-assessment in your classroom*, <https://www.theeducationhub.org.nz/wp-content/uploads/2018/03/How-to-successfully-introduce-self-assessment-in-your-classroom.pdf> (consultato il 27 febbraio 2024).
- Vannini I. (a cura di) (2022), *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi «Didattica e docimologia» in dialogo con Mario Gattullo*, Roma, Armando.
- Vertecchi B. (2006), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli.
- Vinci V. e Olivieri Stiozzi S. (a cura di) (2016), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, Milano, FrancoAngeli.