

## **INVALSI - CONCORSO DI IDEE PER LA RICERCA**

---

**Tema 5** - Utilizzo dei dati delle rilevazioni standardizzate degli apprendimenti al fine di individuare azioni mirate di rafforzamento della didattica

# **Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento**

*Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa*

## **Report**

### **Team di ricerca**

Mario Ambel (Responsabile scientifico)

Anna Curci

Emiliano Grimaldi

Annamaria Palmieri

Consulenza scientifica di Roberto Serpieri

## 1. Dal progetto iniziale

*Riprendiamo qui, in estrema sintesi, le coordinate generali del nostro progetto, allo scopo di inserire in quella cornice programmatica e metodologica il resoconto delle attività svolte e le piste prototipali di lavoro poi concretamente elaborate.*

### 1.1. Background normativo e culturale

Il background del progetto ha preso le mosse dalla necessità di rendere effettivamente operativo quanto previsto dal “Regolamento dell’autonomia” (DPR 275/1999, ai sensi dell’art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59) che all’art.6 afferma: “Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l’autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l’altro: a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa”, ambiti che vengono opportunamente presentati come in forte connessione fra loro.

Il progetto di ricerca intendeva ricercare e concretizzare tale connessione in percorsi di analisi valutativa, rielaborazione concettuale e scelte strategiche che ponessero in relazione dinamica fra loro progettazione - realizzazione – valutazione dell’azione educativa.

Nella prospettiva dell’autovalutazione di scuola l’utilizzo dei dati delle rilevazioni standardizzate di sistema si inquadra così in un più ampio processo di riflessione e apprendimento che implica la partecipazione consapevole ed un forte *commitment* da parte della comunità professionale della scuola. Una comunità che si impegna intenzionalmente nell’auto-regolazione delle proprie strategie e delle attività di insegnamento/apprendimento sfidando se stessa (e gli allievi) ad intervenire sulle credenze introiettate e sugli apprendimenti significativi conseguibili.

Questa impostazione di fondo è per altro ribadita anche nel “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione”, approvato l’8.03.2013, che richiede però, oltre che adeguati interventi strutturali, la trasformazione, talvolta radicale, dei paradigmi culturali che hanno finora orientato le scelte e le pratiche valutative, sia interne alle scuole che, spesso, anche di sistema.

### 1.2. Finalità e ipotesi di ricerca

Finalità strategica del progetto di ricerca era progettare e testare un modello-standard di riflessione professionale e di ricerca-azione che fornisca alle scuole gli strumenti concettuali e il supporto in termini di expertise per attivare un ciclo continuo di miglioramento dall’analisi e dall’utilizzo dei dati delle rilevazioni standardizzate e delle valutazioni interne alla riprogettazione educativa per migliorare l’offerta formativa e le pratiche didattiche, nella prospettiva della autovalutazione di istituto.

La proposta progettuale va interpretata all’interno di un paradigma riflessivo che vede nel processo circolare tra conoscenza – azione – riflessione il vero motore del miglioramento, specie se radicato nel protagonismo degli insegnanti e nella loro capacità di ‘mettersi in gioco’, rielaborando quegli elementi delle prove standardizzate che siano stati precedentemente o poco assimilati e condivisi o addirittura vissuti come estranei al loro mondo di significati e di prassi disciplinari.

### 1.3. Progettualità e ciclo continuo di miglioramento

Il modello autovalutativo progettato e testato in un campione di scuole è costituito da un Ciclo continuo di miglioramento (Vedi Figura 1) che, una volta a regime, dovrebbe articolarsi in 4 fasi, che vanno intese come intrecciate e in una logica a spirale. Nell’ottica complessiva di

una assunzione coerente e strategica del Ciclo continuo di miglioramento, la ricerca ha prestato particolare attenzione alla fase di “Valutazione”, intensificandone le variabili e le procedure, proprio al fine di evitare relazioni restrittivamente deterministiche e soluzioni affrettate nello stabilire rapporti fra risultati conseguiti, scelte didattiche e cambiamenti da adottare.

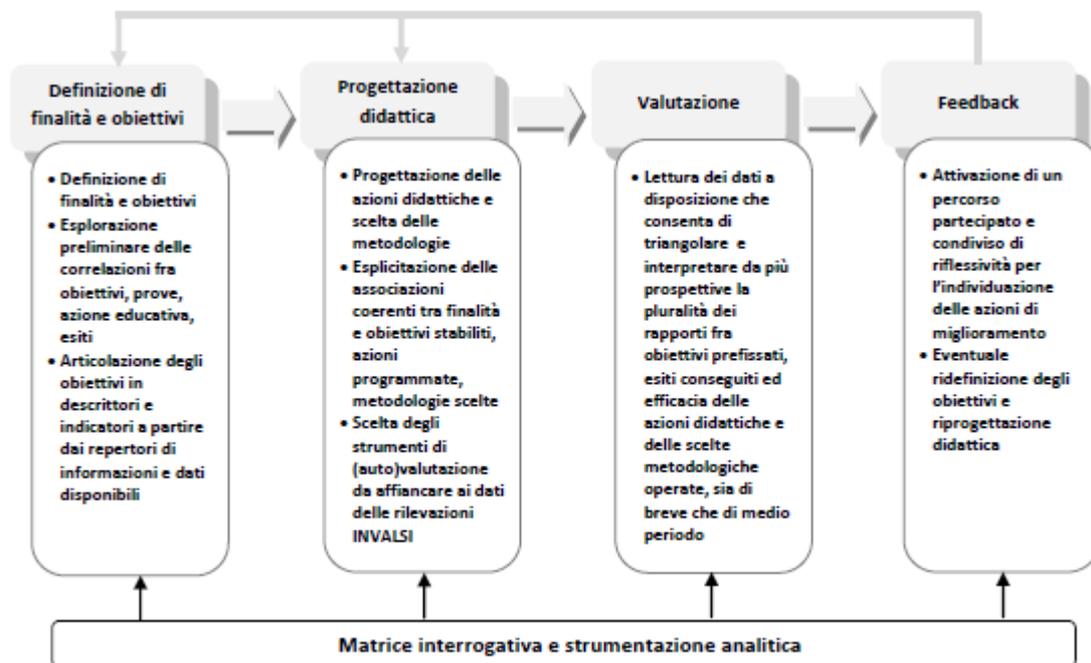


Figura 1. Il Ciclo continuo di miglioramento

La proposta che si è andata così elaborando (si veda il cap.3) prevede infatti una particolare attenzione al momento valutativo, articolato in Fasi, attraverso il coinvolgimento di soggetti diversi, finalizzato a mettere in evidenza i nodi problematici e le domande più opportune che la comunità professionale deve porsi per mettere in relazione l'attività didattica e i risultati raggiunti, nelle prove Invalsi come nelle attività curricolari.

Vedremo poi in fase di rendicontazione finale e di individuazione di prospettive di sviluppo come alla “Matrice interrogativa” – utilizzata in particolare nei momenti della Definizione degli obiettivi e della Progettazione didattica - alla “Guida operativa” – che costituisce la strumentazione analitica esplicitamente elaborata e proposta alle scuole per la fase di Valutazione – si vada delineando la necessità di un'altra serie di strumentazioni in grado di supportare l'intero ciclo progettuale.

#### 1.4. Le variabili di sistema

Il lavoro di ricerca ha ampiamente confermato, avvalorandone e rinforzandone l'ipotesi iniziale, la necessità – nel leggere e utilizzare i dati forniti dall'Invalsi - di mettere in relazione dinamica e sistemica una pluralità di variabili anche complesse, com'era stato previsto già in fase di elaborazione del progetto.

Come vedremo meglio in dettaglio, la strumentazione predisposta - e già in parte validata nell'ambito della ricerca – è stata strutturata, come previsto in sede di progetto, in modo da guidare le scuole nel lavoro di confronto pertinente di informazioni, ambiti concettuali e scelte metodologiche disponibili in repertori diversi (Vedi Figura 2); e in particolare:

- gli *esiti delle prove* (di scuola/ di classe/ di tipologie di allievi/ di singoli allievi);

- le *valutazioni interne* ovvero l'insieme delle informazioni quantitative ma anche qualitative e descrittive proprie della valutazione formativa interna alle singole classi;
- la *strumentazione e documentazione* predisposta e fornita dall'Invalsi;
- gli *strumenti progettuali e valutativi elaborati e utilizzati* dalla scuola, anche con esplicito riferimento alle Indicazioni curriculari vigenti, e le *strategie didattiche* adottate.

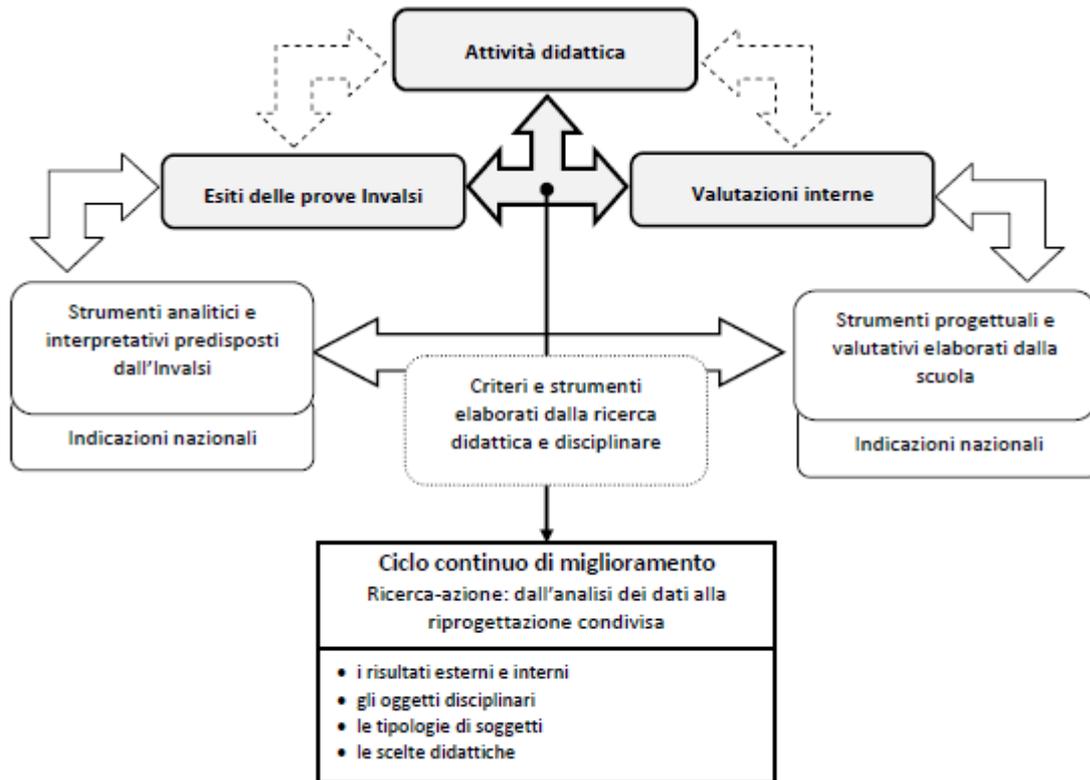


Figura 2. Repertori e contenuti

**Allegati: 1. Il Progetto iniziale**

## 2. Il lavoro svolto con le scuole

### 2.1. Fasi e contesti

Il lavoro con le scuole e con alcuni testimonial si è svolto in due fasi distinte.

*Prima fase – Elaborazione – febbraio 2014 – giugno 2014*

Incontri in tre scuole per attività di elaborazione condivisa dell'impianto della proposta e della Guida operativa

In questa fase sono stati coinvolti tre istituti scolastici tutti nel Comune di Napoli:

- a) 48° Circolo Didattico Statale 'Madre Claudia Russo'
- b) Istituto Comprensivo Statale 'Domenico Cimarosa'
- c) Liceo Scientifico Statale 'Leon Battista Alberti'

I tre istituti rappresentano, oltre che ordini di scuola diversi, differenti bacini di utenza e sono dislocati in quartieri con condizioni socio-culturali differenti.

*Seconda fase - Validazione - giugno 2014 - ottobre 2014*

Incontri in scuole, reti di scuole e con testimonial qualificati per la validazione parziale di singole parti della Guida operativa.

In questa fase sono stati coinvolti:

- a) una rete di scuole primarie e secondarie di I grado di Modena
- b) una rete di scuola primarie e secondarie di I grado di Tortona
- c) l'Istituto Comprensivo 2 di Riccione
- d) il Liceo Fermi di Aversa
- e) un gruppo di presidi e dirigenti scolastici di ordini di scuola diversi di Torino, tra cui anche un'autrice di prove Invalsi

Per tutti è stato allestito un sito provvisorio per la consultazione del materiale e del work in progress.

### 2.2. Esiti della ricerca: le difficoltà emerse nel confronto con le scuole e i testimonial

I primi incontri realizzati con le scuole ed alcuni testimoni privilegiati ci hanno offerto numerose conferme rispetto alle ipotesi iniziali da cui ha preso le mosse questo progetto. Nel discutere delle pratiche di lettura dei dati delle restituzioni Invalsi in uso nelle scuole abbiamo infatti potuto appurare l'esistenza di alcune difficoltà nella lettura dei dati Invalsi ed alcuni rischi ad esse connesse.

In particolare, sono emerse un nucleo significativo di evidenze che segnalano un'oggettiva difficoltà incontrata dalle scuole nel leggere i dati delle restituzioni con un grado di consapevolezza tale da consentire lo sviluppo di processi di riflessività sulle pratiche di insegnamento/apprendimento ed innescare quindi effettivi processi di miglioramento.



Il numero esiguo di scuole coinvolte non ci consente, certo, di generalizzare queste considerazioni. Allo stesso tempo ci sentiamo di poter affermare che è ragionevole ritenere che i problemi che proveremo ad evidenziare in questo paragrafo non siano circoscritti a poche realtà scolastiche del paese, ma al contrario intercettino quella che potremmo definire una ‘criticità di sistema’. Del resto, il dibattito pubblico nella scuola e nel paese lo conferma e l’emanazione da parte dell’Invalsi di questo bando evidenzia come lo stesso Istituto sia consapevole di tali difficoltà.

Le principali aree di criticità emerse in questa fase riguardano, a nostro avviso:

- l’opacità dei dati delle restituzioni Invalsi;
- alcuni effetti inattesi dell’attuale frame comparativo al cui interno i dati sulle scuole e sulle classi vengono rappresentati e restituiti;
- il rischio, collegato ai primi due fattori evidenziati, che in questo scenario il dato relativo alle prove Invalsi diventi un indicatore autosufficiente (o quello prevalente in quanto oggettivo) della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento.

Proviamo qui a discutere brevemente questi aspetti.

### *L’opacità del dato Invalsi*

Un primo ambito problematico su cui riflettere è quello della leggibilità/trasparenza del dato Invalsi e delle risorse che scuole ed insegnanti hanno a disposizione per decodificarne le potenzialità informative. Dirigenti ed insegnanti ci hanno più volte manifestato la necessità di una guida, di momenti formativi e di strumenti di facilitazione per la lettura dei dati Invalsi:

**Dirigente scolastica di un IC:** ... cioè io dico questo, ci vuole una formazione a parte. Loro [ndr. l’INVALSI] molto cortesemente ce lo restituiscono, ma poi restano là perché non si capisce niente! [...] Però è un peccato... (Intervista, 20 Febbraio 2014).

In molte delle interviste e dei focus realizzati per discutere con le scuole delle loro pratiche di lettura del dato Invalsi ci siamo trovati coinvolti in interazioni come quella brevemente ricostruita in questo estratto:

**Dirigente scolastica di un IC:** per noi queste erano abbastanza chiare in fase di lettura [ndr. si riferisce alle Tavole dei punteggi generali delle prove], perché su altre noi abbiamo anche la difficoltà di capire che cosa ti vuole dire quella tabella. Non è facile, ci vuole un sacco di tempo solo per capire quello che lui ti restituisce... l’altra cosa complicata è che io per esempio dico... [ndr. indica il grafico con punteggi medi delle classi in relazione alla media nazionale presentate in percentuale nella logica cross-section]...

**Docente A:** ...eh sì, le palline volanti! Mi sembrano quegli esercizi della settimana enigmistica, unisci i puntini dall’uno al trenta!

**Dirigente:** ci spiegate cosa vuol dire?

[ndr. il moderatore chiarisce alla dirigente come leggere il grafico, dal quale emerge che le classi seconde della scuola ottengono in media punteggi inferiori del 6,3% alla media nazionale]

**Dirigente:** ...cioè una rovina!

**Docente B:** ma questa è una media delle seconde?

**Docente A:** no, no è di scuola, questo è di scuola...

**Dirigente:** questa è la media delle seconde! Però non capisco, perché unisce la seconda con la quinta con questa linea di collegamento? (Focus group, 27 Marzo 2014).

Emerge qui, con una certa chiarezza, una difficoltà (che riteniamo essere diffusa nella scuola italiana) ad interpretare le potenzialità informative di quelle sezioni delle restituzioni Invalsi che vanno oltre la mera proposizione in chiave comparata delle medie dei punteggi delle singole classi e della scuola nel suo insieme.

### *Comparazione e riduzionismo*

L’effetto dell’opacità del dato Invalsi e delle difficoltà esperite nella sua lettura, sul piano percettivo e cognitivo, diviene quello di formulare una lettura semplificatoria delle

potenzialità informative del dato stesso, leggendolo semplicemente come una misura sintetica della performance della scuola e/o della singola classe da comparare con un *benchmark* esterno (la media nazionale, la media regionale, la media del campione con ECSC analogo, etc.):

**Dirigente scolastica di un CD:** [...] noi concentriamo l'attenzione solo sui punteggi generali...

**Docente F:** ...sì, i grafici dei punteggi generali per vedere se...

**Dirigente:** ...e la correlazione tra punteggi e voti...

**Docente F:** ...capire se quella determinata classe è posizionata su o giù rispetto alla media nazionale, cioè riusciamo a fare il rapporto su media nazionale e media regionale campana.

[...]

**Dirigente:** [...] noi l'utilizzo del dato INVALSI in termini migliorativi lo abbiamo lasciato un po' sullo sfondo [...]. Anche perché i nostri dati, poi, a prescindere da quel che facciamo non sono poi dati positivi. Per cui ad una lettura del dato 'secco' tu dici 'vabbè'... ma è ovvio che non può essere letto solo il dato 'secco'!

[...]

**Intervistatore:** e tra i grafici della restituzione, c'è qualche altro dato su cui vi soffermate?

**Dirigente:** mhhh... aspetta...

**Docente F:** ... sempre quelli sulla comparazione nazionale!

**Dirigente:** ... sì, sono gli unici che prendiamo in considerazione. Anche perché le altre sono novità recenti... (Intervista di gruppo, 31 Marzo 2014).

Questo passaggio estratto da un'intervista di gruppo evidenzia, a nostro avviso, come le restituzioni Invalsi, in quanto artefatto tecnologico, possono (e tendano in un numero significativo di casi) a funzionare più come 'scatola nera' (Lingard e Grek, 2008) che come effettivo innesco di processi di riflessione e crescita professionale:

**Docente A:** ...noi leggiamo il grafico 1a e 1b, quelli con i punteggi generali e poi il grafico 5a e 5b, che spostano l'attenzione dai risultati complessivi della prova agli esiti per ciascun item... e così riusciamo a vedere la differenza di risposte corrette rispetto alla media nazionale [...]. Poi abbiamo i risultati delle classi. ... prendiamo il caso della 2G... allora anche se i risultati complessivi della classe sono molto vicini a quelli della media nazionale, si può costatare come per quanto concerne gli item relativi alla grammatica, è evidente che la collocazione è molto al di sotto della linea orizzontale corrispondente all'Italia (Intervista ad una docente di un Liceo, 26 Marzo 2014).

Quel che stiamo provando a mettere a fuoco è, cioè, il rischio ben evidente in questo estratto di perdere di vista il complesso potenziale informativo dei dati Invalsi. Soprattutto nei contesti scolastici 'difficili' e con performance medio-basse, ciò può portare all'esito paradossale, ma ben esemplificato negli estratti citati, che il dato Invalsi agisca come dispositivo valutativo stigmatizzante che depotenzia le spinte verso la riflessività a livello organizzativo ed individuale, producendo sfiducia, fatalismo, resistenza di tipo oppositivo e/o la sterile ricerca di giustificazioni esterne alla propria performance negativa, piuttosto che come uno stimolo al miglioramento.

È sulla base di queste evidenze che il team di ricerca ha lavorato, nel corso di questa sperimentazione, alla costruzione di uno strumento prototipale, con un taglio fortemente operativo, che:

- rendesse *meno opachi* i dati Invalsi offrendo un supporto operativo alle scuole nel loro utilizzo ai fini del miglioramento. Tale strumento, costituito dalla Guida operativa che verrà presentata nel cap. 3 del report, propone un percorso di lettura selettivo delle restituzioni che: a) evidenzia alcuni dati particolarmente significativi (correlazione; variabilità; indice ECSC, etc.) e suggerisce alle scuole di concentrare la propria attenzione, *in prima istanza*, su di essi; b) propone alcuni chiarimenti di carattere metodologico che forniscono alle scuole gli strumenti concettuali per leggere correttamente e consapevolmente i singoli dati;
- riducesse l'effetto percettivo di sovra-enfatizzazione della *dimensione comparativa*, probabilmente connesso alla stessa configurazione materiale delle restituzioni Invalsi,

mettendo l'accento in primis sul confronto tra repertori valutativi esterni ed interni (prove Invalsi, voti, prove comuni, etc.) e poi, in un secondo momento, sul confronto con i valori medi nazionali, regionali e campionari;

- mettesse al centro il principio della *triangolazione* continua tra repertori valutativi esterni ed interni come antidoto ai rischi di riduzionismo appena evidenziati (ossia focus esclusivo sui dati Invalsi e loro utilizzo come indicatore della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento).

***Allegato: 2. Lettera di presentazione del progetto alle scuole coinvolte***

### 3. La proposta elaborata nell'ambito della ricerca

#### 3.1. Alcuni criteri-guida

Le restituzioni dei risultati delle prove nazionali operate dall'INVALSI alle scuole negli ultimi anni hanno arricchito il repertorio di dati valutativi che le scuole hanno a disposizione per riflettere sul proprio operato e sui risultati raggiunti in termini di apprendimento dei propri studenti. Questa è la logica in cui si muove questa ricerca, nella consapevolezza che ogni forma di valutazione (e di autovalutazione) deve essere anzitutto una raccolta di informazioni utili a migliorare i processi e non già un repertorio di valori per stilare graduatorie o classifiche.

La ricerca, inoltre, è mossa dal presupposto che le misurazioni restituite alle scuole dall'Invalsi non costituiscano in sé una forma di valutazione e siano comunque da intendere (come ogni forma di valutazione per altro) come *parziali e peculiari*, ovvero relative a una parte dell'esito formativo e derivate dall'applicazione di particolari criteri e parametri. Lo stesso vale ovviamente per la o le valutazioni prodotte all'interno della scuola.

Ogni modalità di comparazione fra queste valutazioni dovrà quindi tener conto di tali caratteristiche e cercare di soppesare e tenere in giusta considerazione gli elementi di omogeneità o di disomogeneità fra dati differenti. Ogni sottovalutazione o rimozione di questi aspetti può rendere distorta o inefficace la comparazione e soprattutto le implicazioni che può essere ragionevole ed utile trarne.

In tal senso l'intero progetto di ricerca è guidato dall'idea che una lettura che intenda valorizzare le potenzialità conoscitive dei dati restituiti dall'INVALSI, in un'ottica di autovalutazione e miglioramento, debba rispondere a due criteri di fondo:

- essere inserita in modo organico e integrato nell'intera **progettualità educativa** che comporta le fasi di Progettazione / Realizzazione / Valutazione / Feedback e Riprogettazione;
- essere ispirata da una logica di **triangolazione** e comparazione fra le diverse fonti valutative a disposizione delle scuole.

In quest'ottica, la **progettualità educativa** include quindi tutte le attività agite da un pluralità di soggetti all'interno dell'istituzione scolastica, che procedono dalla definizione degli obiettivi fino alla capacità collettiva, di individuare, attraverso accurate analisi, strategie e scelte che consentano di migliorare i processi in atto nella loro complessità sistemica e di conseguenza i risultati raggiunti.

La logica stessa del progetto di ricerca chiede che si abbia come punto di partenza del lavoro proposto alle scuole le dinamiche di Valutazione in una prospettiva, però, di costante riferimento alle precedenti fasi di Definizione degli obiettivi e di Progettazione e di Realizzazione dei processi di insegnamento apprendimento.

Solo in tal modo ci si può garantire che l'analisi condotta sui risultati delle prove coinvolga l'intero processo e consenta azioni di feedback realmente efficaci.

Al momento finale della proposta di strategie di intervento sarà infatti rilevante ritrovare questa organica ciclicità dell'azione educativa di ogni istituzione scolastica.

Per **triangolazione**, invece, si fa qui riferimento ad una strategia analitica di tipo comparativo che mira a confrontare punti di osservazione indipendenti, impiegando più approcci e tecniche, al fine di fornire una fotografia più accurata dell'apprendimento degli studenti. La tesi sottostante a questa proposta è che nel caso della valutazione, la triangolazione è importante nella misura in cui le conclusioni a cui essa giunge sono dipendenti dalle caratteristiche peculiari delle metodiche valutative utilizzate. Se, quindi, un giudizio valutativo è corroborato da più rilevazioni indipendenti tra loro, l'incertezza della sua interpretazione si riduce naturalmente. Detta in altri termini, l'attendibilità di un giudizio valutativo è aumentata se

diverse fonti valutative che intendono rilevare la stessa proprietà forniscono risultati congruenti tra loro. In quest'ottica, diviene essenziale interrogarsi sul senso da attribuire ad eventuali congruenze ed incongruenze tra le diverse fonti valutative, collocando tale riflessione in un quadro sinottico che metta in relazione definizione delle finalità e degli obiettivi educativi, programmazione didattica e valutazione.

L'obiettivo ultimo, dei due criteri guida individuati, è infatti quello di produrre un feedback che consenta di ritornare sui nessi tra obiettivi, programmazione e valutazione intervenendo per introdurre i correttivi che si rivelano necessari. Nell'accezione qui proposta, la valutazione si configura come **valutazione migliorativa per l'apprendimento**, ossia attività trasformativa che si pone l'obiettivo di generare riflessività sui contenuti e sulle pratiche dei processi di insegnamento/apprendimento. L'attività valutativa e l'analisi della pluralità dei repertori valutativi a disposizione delle comunità professionali sono funzionali, in questa prospettiva, a ri/orientare e riprogettare gli interventi formativi rendendoli più adeguati al perseguimento delle finalità e degli obiettivi definiti in sede di programmazione e alle esigenze sociali e individuali delle platee scolastiche di riferimento.

### 3.2. Fasi, soggetti, strumenti

La nostra proposta si concretizza in una successione di quattro fasi di intervento supportate da una **Guida operativa**. Ciascuna fase chiede di sottoporre ad analisi comparativa le diverse fonti valutative disponibili, ovvero l'Invalsi e la scuola, sia a livello di valutazione in itinere o finale del singolo docente ratificata dal consiglio di classe sia di eventuali (e auspicabili) prove comuni progettate dal Dipartimento disciplinare.

Diviene altresì importante svolgere tale riflessione a livelli diversi. Anzitutto ponendo in relazione fra loro i dati quantitativi con modalità e procedure che in parte ne relativizzino e al contempo ne rinforzino la significatività. Quindi sottoponendo ad analisi e riflessione problematica i criteri impiegati dalle diverse fonti valutative, verificando e le analogie o le disarmonie dei loro approcci. L'ultima fase orienta invece le scuole verso l'individuazione delle possibili strategie di intervento. Il terreno va così via via ampliandosi (e risalendo) dal risultato della prova ai nodi e alle implicazioni progettuali, disciplinari e didattici.

Ciascuna fase comporta anche l'impiego di risorse differenti: anzitutto il Percorso guidato alla restituzione dei dati e ogni altra fonte di informazione realizzate da Invalsi, la documentazione progettuale dell'Istituto, le *Indicazioni nazionali* e infine alcuni materiali provenienti da altre indagini internazionali o dalla ricerca educativa e didattica, in una logica di progressivo ampliamento delle risorse disponibili o da ricercare.

Infine, la Guida Operativa, in ciascuna fase, tende a mettere in atto azioni professionali diverse: dall'analisi comparativa dei dati, alla discussione guidata, al focus group, alla vera e propria esercitazione di gruppo, sotto forma di laboratorio di riflessione professionale condivisa.

Questa impostazione, infine, comporta il coinvolgimento di più soggetti, all'interno della scuola, seppure con finalità e compiti diversi:

- lo staff di presidenza
- il responsabile o gruppo di autovalutazione interna
- il dipartimento disciplinare
- il/i singoli docenti
- il consiglio di classe

Assumono particolare rilievo le relazioni che si stabiliscono fra questi soggetti nelle differenti dinamiche che ciascuna fase del lavoro comporta. Appare infatti riduttivo che il processo di analisi e restituzione dei risultati forniti dall'Invalsi possa limitarsi all'azione, seppure legittima e anche in parte utile, di singoli soggetti chiamati a fornire dati informativi e interpretativi al collegio docenti, che ne prende atto con modalità che spesso non implicano

nessun tipo di intervento coordinato e condiviso. Oppure, nel migliore dei casi, a riflessioni individuali o di piccolo gruppo finalizzate a modificare il lavoro di classe nell'ottica prevista dalle prove e dai loro risultati spesso assunti in modo decontestualizzato.

Soprattutto il progetto affida un ruolo strategico decisivo al Dipartimento disciplinare, la cui esistenza va per altro rivitalizzata all'interno delle scuole attraverso compiti e modalità di funzionamento che ne facciano il vero cardine della progettazione educativa, dell'autonomia di ricerca e sviluppo e quindi della stessa crescita professionale dei docenti.

### 3.3. Fase I –Triangolare i repertori di valutazione

*La triangolazione tra i dati delle restituzioni Invalsi e i repertori delle valutazioni interne*

Propone una serie di operazioni di triangolazione tra gli esiti delle prove Invalsi e le valutazioni interne (dei docenti e delle prove comuni) per: a) collocare la restituzione dei dati in un quadro conoscitivo più ampio; b) commisurare i risultati delle prove con gli esiti ottenuti dagli allievi nel loro reale contesto di apprendimento; c) problematizzare concordanze e discordanze emerse dal confronto.

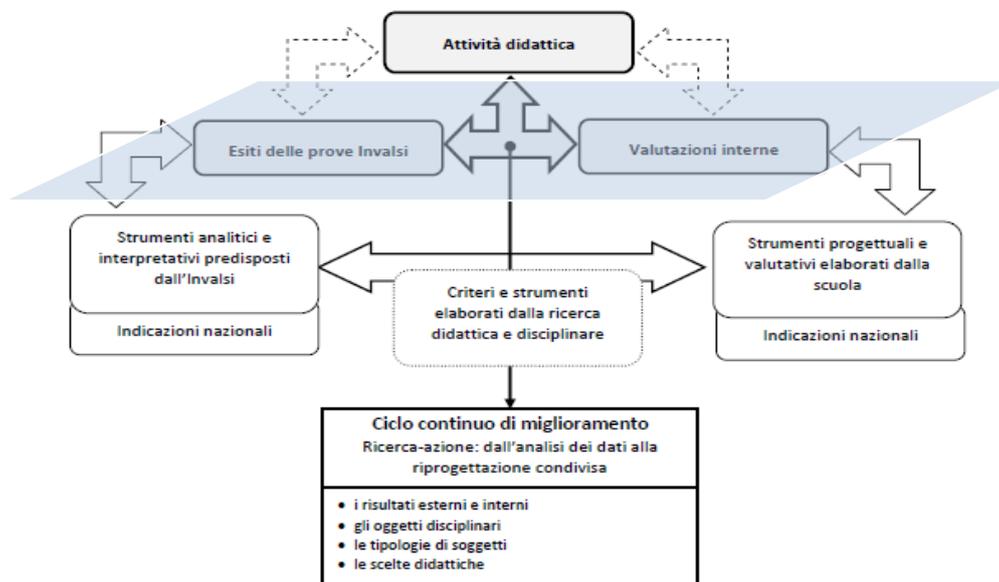


Figura 2. Repertori e contenuti

## Si veda Guida operativa - fase I

### Presentazione

### Strumentazione analitica

#### 1. Un primo livello di triangolazione

- 1.0. La triangolazione delle fonti
- 1.1. Punteggi Invalsi, voti della scuola e prove comuni
- 1.2. Dato aggregato per classi
- 1.3. Dato per singolo studente all'interno delle classi
- 1.4. L'indice ESCS
- 1.5. L'analisi delle classi per livelli di apprendimento
- 1.6. Incrociare i repertori valutativi in tabelle di contingenza classe per classe
- 1.7. La variabilità intra e tra le classi

#### 2. Un secondo livello di triangolazione

- 2.1. Parti del testo, ambiti e processi

### Check list

### 3.4. Fase II – Analisi e decostruzione dei repertori valutativi interni

*L'autoanalisi e la decostruzione dei criteri e delle modalità di valutazione della scuola*

Propone una serie di interrogativi sulle procedure valutative della scuola, sia generali che disciplinari. Il confronto, da svolgersi preva-lementemente nell'ambito del Dipartimento disciplinare, coinvolge e chiede di confrontare, a livelli diversi, le scelte dei singoli insegnanti, dei dipartimenti disciplinari, dei consigli di classe e dell'intero collegio docenti.

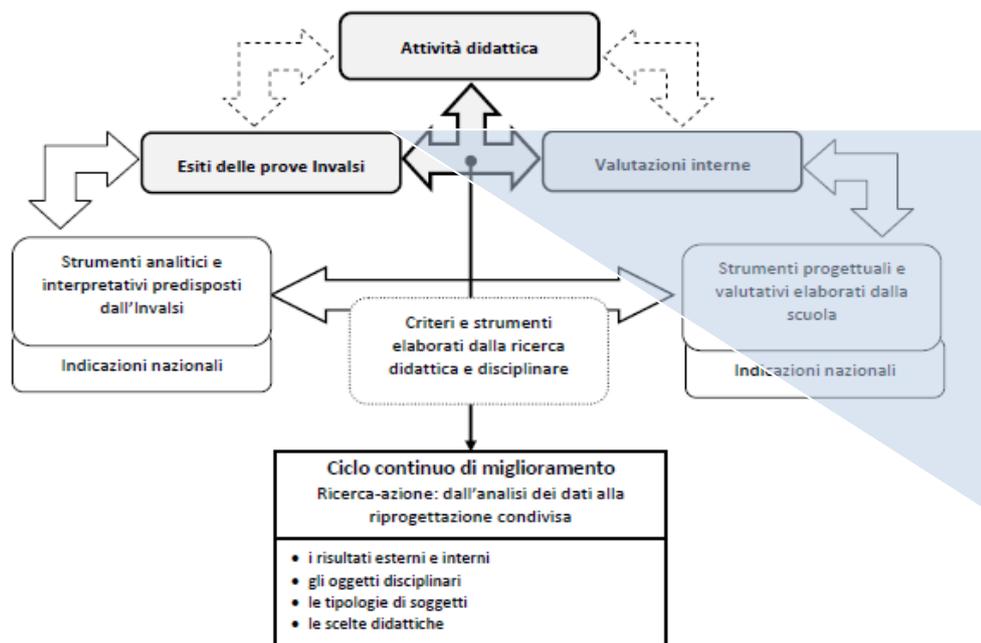


Figura 2. Repertori e contenuti

## Si veda Guida operativa - fase II

### Presentazione

### Strumentazione analitica

#### 1. La valutazione finale

- 1.1. La formulazione della valutazione finale delle singole discipline
- 1.2. Comparazione interna delle valutazioni finali
- 1.3. Comparazione esterna delle valutazioni finali

#### 2. Gli esiti delle prove comuni di istituto

- 2.1. Prove comuni per classi parallele: tempistica
- 2.2. Prove comuni per classi parallele: tipologia
- 2.3. Prove comuni di comprensione per classi parallele: orientamento, natura e scopo

#### 3. Le valutazioni del docente della disciplina

- 3.1. Criteri generali di attribuzione della valutazione finale quantitativa ("voto"/punteggio)
- 3.2. Criteri generali di attribuzione della valutazione finale descrittiva
- 3.3. Modalità generali di verifica degli apprendimenti
- 3.4. La valutazione finale quantitativa come "media": tipi di prove che la determinano
- 3.5. La valutazione finale qualitativa : componenti disciplinari (abilità) che la determinano
- 3.6. La valutazione di italiano: componenti, prove e verifiche
- 3.7. Le verifiche: criteri di attribuzione del punteggio

- 3.8. Autovalutazione e valutazione fra pari: metodologie
- 3.9. Autovalutazione e valutazione fra pari: incidenza

**4. La valutazione della comprensione e della competenza grammaticale**

- 4.1. Criteri generali che concorrono alla valutazione della comprensione nelle attività disciplinari
- 4.2. Criteri generali che concorrono alla valutazione della competenza grammaticale nelle attività disciplinari

**Check list**

**3.5. Fase III – Analisi e impiego dei criteri di valutazione dichiarati dall’Invalsi**

*L’analisi problematica dei criteri impiegati dall’Invalsi in rapporto alle Indicazioni nazionali e alle scelte didattiche della scuola.*

Propone alcuni spunti sistematici di riflessione professionale sul rapporto fra i principi e le pratiche esplicitate o implicate dalla documentazione programmatica e analitica dell’Invalsi, le Indicazioni nazionali e le scelte epistemologiche, metodologiche e didattiche operate nella scuola, per collocare l’intera gamma delle pratiche valutative in un quadro interpretativo più problematico e complesso.

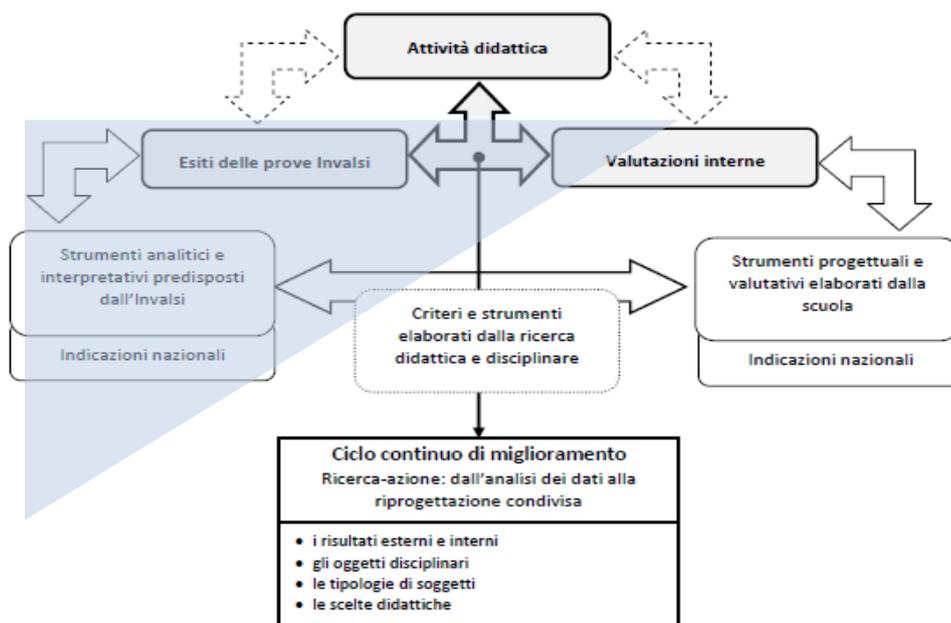


Figura 2. Repertori e contenuti

## Si veda Guida operativa - fase III

### Presentazione

### Strumentazione analitica

- 1. Atteggiamento nei confronti dei rilevamenti e delle prove Invalsi**
  - 1.1. Il rapporto con le indicazioni (dal QII)
  - 1.2. L'uso dei risultati (dal QII)
  
- 2. Natura e impostazione della disciplina**
  - 2.1. Impostazione generale della disciplina (dal QII)
  - 2.2. Momenti e modalità di crescita professionale (dal QII)
  
- 3. Scelte metodologiche e didattiche (relative agli oggetti di valutazione nelle prove )**
  - 3.1. La difficoltà della prova (dal QII)
  - 3.2. Attività propedeutiche alle prove (dal QII)
  - 3.3. Approccio teorico a comprensione e grammatica nel QdR Invalsi
  - 3.4. Gli aspetti della comprensione testati dalla prova Invalsi (dal QdR)
  - 3.5. Attività svolte per la comprensione dei testi (dal QII)
  - 3.6. Materiali di lettura e tipologie testuali (da QII)
  - 3.7. Gli ambiti della grammatica testati dalla prova Invalsi (dal QdR)
  - 3.8. Attività svolte per la competenza grammaticale (dal QII)
  
- 4. Strumenti e criteri di verifica e valutazione in ambito disciplinare**
  - 4.1 I descrittori ricavati dalle “Indicazioni” nazionali: la comprensione
  - 4.2. I descrittori ricavati dalle “Indicazioni” nazionali: la grammatica
  - 4.3 Strumenti generali di valutazione
  - 4.4. Tipologia, modalità e incidenza dei singoli quesiti: la comprensione
  - 4.5. Tipologia, modalità e incidenza dei singoli quesiti: la grammatica
  - 4.6. Incidenza delle risposte chiuse (dal QII)
  
- 5. I criteri della gradualità curricolare**
  - 5.1 Aspetti e compiti della comprensione: elementi di gradualità
  - 5.2. Ambiti e compiti per la grammatica: elementi di gradualità
  - 5.3.a. Criteri generali di progressività: il primo ciclo
  - 5.3.b. Criteri generali di progressività: la secondaria di II°

### Check list

### 3.6. Fase IV - La riflessione professionale per l'individuazione di strategie di intervento

*Iter di riflessione professionale per la messa a fuoco di questioni problematiche e l'individuazione di strategie di intervento*

Propone alcune esercitazioni di riflessione professionale condivisa, da realizzare nell'ambito del Dipartimento disciplinare o di sue articolazioni, meglio se sotto il coordinamento di un tutor esperto esterno all'Istituto. Ciascuna esercitazione prende spunto da una questione problematica e verte su un nodo teorico e metodologico della disciplina di particolare rilievo, rileggendo il rapporto fra l'attività didattica, le prove Invalsi e d'Istituto e le scelte programmatiche alla luce anche dei suggerimenti della ricerca didattica disciplinare.

La proposta, attraverso un rinforzo e un consolidamento della riflessione professionale, sia individuale che collegiale, è finalizzata a orientare le scelte, individuali e collettive, di intervento nell'ottica del miglioramento, inquadrando in una serie di variabili più complesse che, nel trascendere l'esistenza stessa delle prove e la gestione dei loro risultati, ne collocano le potenzialità in un panorama più ampio e problematico.

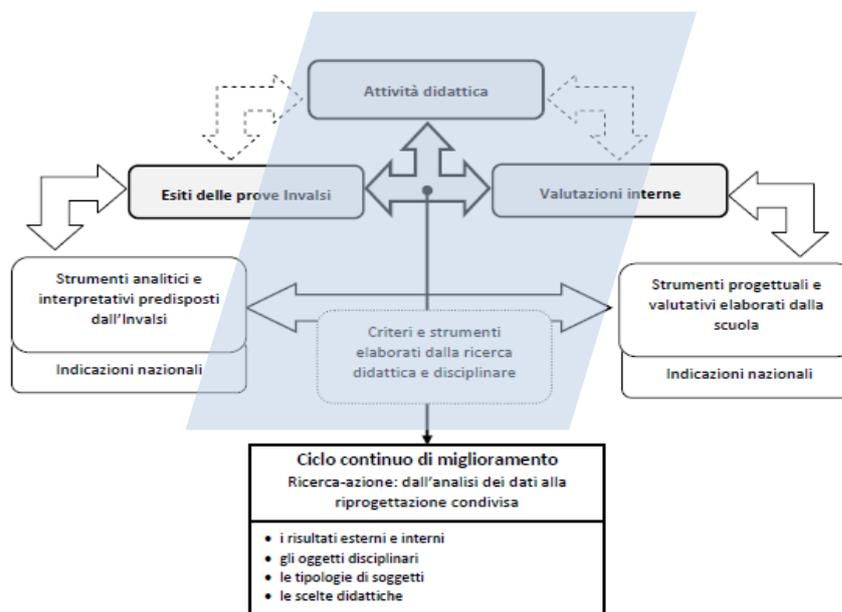


Figura 2. Repertori e contenuti

#### 3.6.1. Criteri guida e modalità di svolgimento

La fase IV assume caratteristiche e valenze diverse dalle precedenti. Per un verso, infatti, conclude l'iter di riflessione analitica e problematica sulle fonti valutative e i loro criteri; per un altro apre la successiva fase di messa in atto delle azioni di miglioramento. In tal modo si colloca a far da ponte concettuale e operativa fra Valutazione e Feedback del ciclo continuo di miglioramento.

Nella fase IV viene infatti proposto di realizzare alcune esperienze di riflessione professionale all'interno della scuola che hanno lo scopo di consentire l'individuazione delle azioni da compiere o, più probabilmente, delle aree tematiche e dei nodi problematici sui quali predisporre attività di formazione e di ricerca azione.

Nell'affrontare questa fase, il Dipartimento disciplinare deve compiere scelte dettate dalla propria autonomia di riflessione e di elaborazione, che derivano dalle fasi precedenti di analisi e orientano l'attività di autovalutazione analitica verso la messa a fuoco consapevole di possibili strategie di intervento.

Data questa peculiarità, in questa sede, non abbiamo potuto che procedere attraverso l'esposizione – in estrema sintesi - di alcuni studi di caso simulati e derivati dalle esperienze condotte, nel corso della ricerca, in contesti diversi.

In particolare proponiamo tre esempi relativi a queste differenti problematiche, collocabili a livelli diversi della progettazione e attuazione di processi di insegnamento/apprendimento.

### **Esperienza 1 - Profilo atteso di competenza, copertura delle prove Invalsi e progettazione educativa**

*Questione problematica:* “Quali competenze verificano le prove Invalsi”; “Ma noi non insegniamo solo la comprensione e la grammatica!”; “I nostri allievi hanno avuto risultati inferiori alle nostre aspettative, eppure noi curiamo molto l'educazione linguistica”

*Area di intervento:* Il profilo atteso in “italiano”: la/le competenza/e di comprensione nella definizione degli obiettivi e nella progettazione educativa

*Laboratorio di riflessione professionale:* Analisi della presenza di specifiche competenze linguistiche e in particolare di comprensione nel Profilo atteso (dalle *Indicazioni nazionali*), nelle prove Invalsi, nelle prove comuni di istituto e nella progettazione educativa

*Domanda focale per ricerca azione:* Quale ruolo dobbiamo attribuire alla Comprensione del testo e alla Grammatica? In che rapporto devono stare con tutto il resto?

### **Esperienza 2 -Analisi diacronica e comparativa delle prove di comprensione**

*Questione problematica:* “Nella scuola abbiamo lavorato meglio e di più sul testo narrativo e meno su quello espositivo e le prove Invalsi sono hanno dato esiti opposti!”

Oppure “Negli anni si sta modificando, nelle diverse tipologie testuali, la corrispondenza fra esiti delle prove Invalsi ed esiti delle prove comuni di istituto: le seconde migliorano, le prime peggiorano (o viceversa), in egual misura (oppure in modo diverso) fra testo narrativo ed espositivo Oppure “Non capisco che cosa fanno bene e che cosa sbagliano sui diversi testi della prova”

*Area di intervento individuata:* Significativa contraddizione fra gli esiti delle prove e la progettualità/realizzazione di attività didattiche in rapporto alle diverse tipologie testuali.

*Laboratorio di riflessione professionale:* Analisi diacronica e comparativa delle prove di comprensione (sia Invalsi che comuni di istituto) in relazione al rapporto fra presenza e distribuzione degli item e aspetti della comprensione rispetto a tipologie testuali e classi di riferimento.

*Domanda focale per ricerca azione:* In che misura è opportuno distribuire il rapporto fra item e aspetti della comprensione, in relazione a

- tipologia testuale
- progressione curricolare?

Nel corso della ricerca azione sarebbe opportuno verificare le differenze messe in atto fra attività per l'apprendimento e prove di verifica.

### **Esperienza 3 - Rapporto fra singoli item, compiti, processi cognitivi e modalità di errore**

*Questione problematica:* “Alcuni allievi continuano ad avere difficoltà soprattutto rispetto ad alcune domande”; “Alcuni dicono che la domanda è più difficile del testo, che non si capisce bene che cosa vogliono sapere”; “Certe volte più di una risposta sembra esatta e anch'io (insegnante) ho difficoltà a rispondere”; “Vorrei capire dove realmente sbagliano e se sbagliano tutti nelle stesse domande”.

Oppure: “Ma io non so se gli insegno le cose giuste”; “Quando facciamo quelle domande in classe molti rispondono solo se ci ragioniamo una alla volta...”.

*Area di intervento:* Incertezza e incoerenza dei risultati nel rapporto fra risposte ai singoli item, processi cognitivi e attività didattica.

*Laboratorio di riflessione professionale:* L’attività di classe alla luce del rapporto fra singoli item e loro difficoltà, compiti richiesti, processi cognitivi e modalità di errore nelle diverse fasce di livello.

*Domanda focale per ricerca azione:* Dopo aver individuato i tipi di domande (e i relativi processi) sui quali i miei allievi sono più carenti qual è il modo più opportuno per intervenire? Quali strategie didattiche sono più efficaci?

La tematica è molto ampia e può essere affrontata anche attorno ad altre aree di intervento, per esempio la distinzione fra attività di apprendimento e prove di verifica, di fondamentale importanza e spesso ignorata.

Sono stati selezionati e proposti esempi che anziché riguardare scelte organizzative o strutturali, come per esempio la formazione classi o l’attivazione di specifici momenti di rinforzo e recupero, riguardassero piuttosto la gestione progettuale e realizzativa delle metodologie didattiche disciplinari.

A corredo di questi esempi, la Guida operativa, per orientare queste procedure di riflessione professionale, mette a disposizione un’ulteriore strumentazione costituita da

- un elenco (inevitabilmente parziale) di possibili **questioni problematiche e aree di intervento** attorno alle quali organizzare i laboratori di riflessione professionale condivisa.

L’elenco non può ovviamente pretendere di essere esaustivo perché ciascun nodo problematico e il relativo modo di affrontarlo costituiscono un *exemplum* delle autonome modalità da parte dei docenti di passare, attraverso l’interpretazione complessa dei risultati delle prove, dall’individuazione di eventuali aree di contraddizione o di deficit all’individuazione più consapevole delle possibili strategie di intervento. In questo iter di indagine professionale assumono particolare rilievo le caratteristiche peculiari di ciascun contesto, solo in parte prevedibili.

## Si veda Guida operativa - fase IV

### Presentazione

#### Esperienza 1

La genesi

Il laboratorio

#### Esperienza 2

La genesi

Il laboratorio

#### Esperienza 3

La genesi

Il laboratorio

### Esempi di possibili questioni problematiche e aree di intervento

### 3.7. Verso un feedback mediato e sistemico

Nel percorso di riflessione professionale proposto dalla Guida operativa abbiamo progressivamente scelto di fornire spunti ed esempi solo per quanto riguarda l’italiano per due ordini di motivi, strettamente correlati fra loro.

Il primo. Il rapporto fra natura e caratteristiche della “prova” ed epistemologia della disciplina è molto diverso per le due “materie”: ciò avrebbe richiesto due approcci simili nell’ispirazione di fondo ma assai diversi nell’iter procedurale. Inoltre per quanto riguarda la matematica esiste già una maggior pratica di indagine sul rapporto fra natura delle prove ed attività didattica, fino all’individuazione del rapporto fra “processi”, risposta ai singoli item, analisi dell’errore e conseguenti implicazioni didattiche. Del modo con cui quelle relazioni vengono condotte e dei principi su cui si fondano quelle operazioni sarebbe assai interessante discutere, ma in altra sede; avviando un confronto degli approcci al rapporto fra prove e progettazione curricolare nelle due discipline, di cui ci sarebbe bisogno, sia dentro che fuori dalle scuole.

Il secondo. Ci interessava invece elaborare un modello prototipale meno condizionato da approcci e materiali preesistenti e per di più su un terreno, come l’italiano, che riteniamo privilegiato dal fatto che l’area di sovrapposizione fra le componenti del profilo dello studente previste dai traguardi curricolari e quelle coperte dalle “prove” è assai inferiore. Questa constatazione di fatto può avere due esiti, uno nefasto, l’altro interessante in ottica di crescita professionale. Il primo, nefasto e giustamente stigmatizzato e sconsigliato anche dalle Indicazioni nazionali (e spesso dallo stesso Invalsi) è il ricorso a più o meno attendibili “eserciziari” ad hoc, che, con malriposta solerzia, l’editoria scolastica ha messo a disposizione di una domanda certamente esistente sul mercato. L’altro, foriero di interessanti implicazioni, consiste invece nel porre in modo dialettico e non meccanico il rapporto triangolare fra traguardi attesi di competenza, copertura ed esiti delle prove da un lato e delle valutazioni interne dall’altro, progettazione e azione didattica.

Qui, ovviamente, si giocano la delicatezza e l’eventuale efficacia della ricaduta didattica in ottica di miglioramento di tutto il lavoro di riflessione e crescita professionale che abbiamo proposto attorno agli esiti e alle prove Invalsi.

In tal senso parliamo di **feedback mediato e sistemico**: mediato, in quanto richiede una serie di mediazioni complesse che evitino facili cortocircuiti fra prova, esito, analisi degli errori, accorgimenti didattici e impostino invece quella relazione indagando più a fondo e in modo più ampio sui presupposti e i criteri epistemologici e metodologici della disciplina; sistemico, poiché, in questa prospettiva, il feedback delle attività di valutazione esterna e di autovalutazione interna esce dai confini di una riprogettazione didattica del solo docente o dello stesso dipartimento senza che vengano prese in considerazioni variabili più ampie, nonché piste di intervento e di soluzione di medio periodo che coinvolgono anche soggetti esterni o relazioni di rete.

Per questo la nostra ipotesi di feedback prevede anziché frettolose e parziali azioni di riprogettazione didattica, l’individuazione di domande e nodi problematici da affrontare con esercitazioni di riflessione professionale o con vere e proprie attività di ricerca azione, ovvero di sperimentazione e formazione in servizio. D’altro canto, come anche il recente Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (DPR n. 80 del 28 marzo 2013) sostiene, l’esistenza e l’efficacia di una valutazione di sistema non può che presupporre una risposta altrettanto di sistema. Sarebbe illusorio avviare rilevamenti analitici e a tappeto sull’intera popolazione scolastica per poi far ricadere l’onere degli interventi di miglioramento sui singoli docenti o sui dipartimenti disciplinari non assistiti da supporti anche esterni. I rilevamenti dell’istituto nazionale di valutazione devono mettere in atto rapporti virtuosi con le scuole e risposte di sistema che coinvolgano responsabilmente una pluralità di soggetti, quali l’Indire e un rinnovato rapporto fra insegnanti e associazioni professionali e disciplinari, enti di ricerca, scuole e reti di scuola e università, magari sotto il coordinamento di enti locali sensibili e attenti alle variabili territoriali dei fenomeni generali.

## 4. Note conclusive. Feedback ricevuto e prospettive di sviluppo

Il lavoro presentato in questo report ha teso a sviluppare, in via prototipale ed a partire dalla lettura dei dati delle restituzioni Invalsi, un modello-standard di riflessione professionale e di ricerca-azione per l'attuazione di un ciclo continuo di miglioramento che fosse adattabile con opportune attenzioni e varianti a contesti diversi.

Punto di partenza è stata, ovviamente, l'analisi dei dati forniti dall'Invalsi. Speriamo di aver chiarito, però, che il punto qualificante di questa proposta, al di là della sua natura provvisoria e dei numerosi aspetti su cui è possibile intervenire in chiave migliorativa, è quello di situare la lettura dei dati Invalsi all'interno di un quadro più ampio che includa e metta in dialogo costante tra loro valutazione esterna ed interna, (ri)progettazione educativa, attività e ricerca disciplinare e didattica, nella prospettiva della autovalutazione di Istituto.

In questo scenario, obiettivo concreto degli strumenti e dei percorsi di riflessione professionale proposti è quello di offrire alle scuole, impegnate nei processi di autovalutazione, un ancoraggio ed un supporto per sfruttare appieno le potenzialità informative dei dati Invalsi e delle altre fonti valutative a disposizione, tentando allo stesso tempo di porre rimedio ad alcune difficoltà esperite dalle scuole nella lettura di tali dati ( e nelle loro stesse procedure valutative) e ad alcuni effetti inattesi, che noi riteniamo essere relativamente diffusi (si veda a tal proposito il §2.2).

Nel corso della seconda fase del progetto, finalizzata a validare il prototipo elaborato, abbiamo ricevuto dalle scuole e dai testimonial a cui abbiamo presentato in dettaglio il lavoro e la strumentazione predisposta un feedback incoraggiante. Insegnanti e dirigenti ci hanno incoraggiato a proseguire il lavoro, indicando quella perseguita come la direzione giusta da seguire.

Allo stesso tempo, i feedback ricevuti dalle scuole e la riflessione interna al team di ricerca ci rendono consapevoli del fatto che la piena traduzione delle idee ispiratrici del progetto in strumenti, percorsi e pratiche di riflessione e ricerca-azione richiede ancora un lavoro di sviluppo e sperimentazione.

In questo capitolo conclusivo proveremo a sintetizzare brevemente i tratti salienti del feedback ricevuto dalle scuole e ad indicare, successivamente, quali potrebbero essere a nostro avviso le direzioni e le prospettive di sviluppo del prototipo elaborato qualora si decidesse di investire in tal senso.

### 4.1. Feedback ricevuti dalle scuole e dai testimonial nel corso della fase di validazione del prototipo

I dirigenti e gli insegnanti a cui abbiamo presentato, nella sua impostazione generale e nelle sue diverse parti, il modello prototipale sviluppato ci hanno restituito un feedback complessivamente molto positivo, individuando nel percorso di analisi dei dati Invalsi delineato e nei relativi strumenti un contributo potenzialmente molto utile per accrescere la capacità di autovalutazione degli istituti scolastici e delle loro comunità professionali.

Nel corso degli incontri, a conferma della bontà di alcune scelte strategiche alla base dell'ideazione del progetto, dirigenti ed insegnanti hanno concentrato i propri commenti ed osservazioni su:

- l'utilità di calare la riflessione sui risultati Invalsi in un quadro logico di riferimento che tematizza con attenzione le connessioni interne tra progettazione educativa e didattica, scelte metodologiche e pratiche e strumenti di valutazione. Ciò consente, è stato sottolineato, di 'relativizzare' il dato Invalsi ed allo stesso tempo di apprezzarne fino in fondo ed in maniera consapevole il potenziale informativo, aprendo spazi di riflessione non riduzionistica

sulla coerenza interna tra obiettivi dichiarati, scelte metodologiche e didattiche e risultati ottenuti;

- il contributo concreto che gli strumenti predisposti danno, pur nella loro attuale configurazione prototipale, alle scuole ed agli insegnanti nel rendere meno opaco il dato Invalsi, mettendo a disposizione risorse informative e di calcolo/rappresentazione che consentono di decodificarlo in maniera più consapevole;
- molti insegnanti hanno apprezzato il tentativo fatto dal team di ricerca di depotenziare, almeno in prima lettura, l'enfasi sulla comparazione con le medie nazionali, regionali e campionarie attualmente inscritta nella rappresentazione grafica delle restituzioni Invalsi. Nel fare ciò, hanno riconosciuto come gli strumenti predisposti siano sensibili alle differenze di contesto e guidino le scuole *in primis* ad una riflessione fortemente contestualizzata sulla propria realtà scolastica, riducendo il rischio che la valutazione esterna ingeneri effetti di stigmatizzazione, ancorando la percezione di sé ad un benchmark esterno disancorato dal contesto di riferimento delle scuole;
- i nostri interlocutori, pur sottolineando la complessità della sfida, hanno apprezzato la filosofia problematizzante che ha ispirato il progetto, riconoscendo come il team di ricerca abbia provato a costruire strumenti che mettessero a disposizione una struttura di interrogazione dei nessi tra programmazione, azione didattica e valutazione e prefigurassero pratiche di ricerca-azione e di riflessione ben delineate, concrete, senza però avere la pretesa di offrire soluzioni *ready-made*.

Allo stesso tempo non sarebbe opportuno nascondere due elementi di criticità emersi nel corso degli incontri e sui quali, con enfasi e sfumature diverse, molti insegnanti sono ripetutamente tornati. Il primo riguarda il carico di lavoro aggiuntivo che i percorsi di analisi, riflessione e ricerca-azione creerebbero per comunità professionali che si percepiscono già al limite. Riconosciamo che tale carico di lavoro, benché distribuito ai diversi livelli (collegi, dipartimenti, commissioni, consigli di classe), non sarebbe irrilevante.

A tal proposito non possiamo che sottolineare come il progetto non si sia posto, per ovvi limiti di competenza e di mandato, il problema di come e in che misura attività per certi versi così rilevanti e a tratti faticose come quelle previste in queste differenti fasi di valutazione/autovalutazione degli esiti debbano essere incentivate o riconosciute nei confronti di coloro che concretamente le dovessero mettere in atto. Né ci si è posti il problema dei modelli organizzativi e decisionali che potrebbero/dovrebbero supportarle.

Va da sé, però, che affrontare questi nodi non è per nulla ininfluente, anzi costituisce una *conditio sine qua non* per un reale miglioramento del funzionamento dell'istituzione scolastica che passi attraverso una crescita della competenza professionale dei docenti e una riqualificazione del loro agire individuale e collettivo. E diviene anzi strategicamente opportuno farlo a partire dalla finalità di migliorare gli esiti dell'attività didattica.

Collegato a ciò, e veniamo alla seconda criticità emersa, c'è il problema del vuoto di formazione ed aggiornamento professionale di cui soffre la scuola italiana, soprattutto in una fase caratterizzata sul piano istituzionale da trasformazioni di grande rilievo dei vocabolari e delle logiche pedagogiche e didattiche (almeno in sede di definizione degli obiettivi a livello nazionale – es: Indicazioni nazionali), ma anche delle logiche valutative. La problematicità di questo snodo emerge con grande nettezza dalle parole di due dirigenti coinvolte nel percorso di ricerca:

**Dirigente di un CD:** [ndr. le prove Invalsi] partono con una impostazione che purtroppo ancora non esiste o non è generalizzata nella scuola italiana. Cioè, la si parte dal presupposto che ci sia di fondo una didattica per competenze che non c'è, un'impostazione metodologica rivolta più al *problem solving* che non c'è... cioè c'è questo scarto che è un problema più della scuola in generale... perché l'INVALSI si basa e imposta... perché lo deve trovare un parametro standardizzato... imposta le sue prove su quelle che dovrebbero essere le competenze in uscita. [...] qui il problema è sempre questo...

il sistema italiano viaggia su binari completamente scollegati l'uno dall'altro... gli insegnanti se non hanno la buona volontà di formarsi, nessuno gli viene a chiedere 'che strategia adotti per poter avere una didattica per competenze?'... cioè viaggia su binari scollegati perché tu hai un piano teorico perfetto ed un piano pratico, quello della pratica didattica, che fa acqua da tutte le parti! [...] cioè nella pratica didattica non accompagno i professionisti che si dovrebbero preoccupare di aggiornare la propria professionalità e di mettersi al pari. Per cui tu chiedi ad un insegnante quale metodologia usa per l'insegnamento della lingua straniera... quella ti si arrampica sugli specchi, ma una... esatta, precisa... non te la sa dire! [...] cioè io li ho letti i quadri di riferimento, li ho anche proposti alla lettura del collegio, gliel'ho detto, guardate sono significativi. [...] perché se tu non hai una forma mentis predisposta formata, poi calarli nella pratica didattica è difficile! Non puoi pretendere che l'insegnante che ha insegnato in maniera tradizionale fino a oggi, da domani ti sappia insegnare secondo i canoni della didattica per competenze. Che presuppone proprio tutt'altro come modalità di impostazione metodologica! (Focus group, 31 Marzo, 2014).

**Dirigente di un IC:** Noi di fatto abbiamo una scuola che non ha risorse per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, quindi lo devi infilare nei Collegi dei Docenti, quindi manca tutto questo, e io trovo che i Collegi rispetto a quello che sono le indicazioni nazionali, competenze, abilità e conoscenze hanno ancora moltissimo da lavorare su questo per condividere dei concetti di base, allora voglio dire... questo sarebbe il percorso da fare [...] poi su questa base decidi cosa vai a valutare e come lo vai a valutare, capito? Mentre invece, mentre abbiamo ancora tutta questa cosa che cerchi di acchiappare, non hai il tempo, non hai lo spazio e non hai le risorse economiche, ti calano le prove INVALSI che fanno solo incavolare la gente! Perché sulla valutazione abbiamo ancora tutto da definire (Focus group, 20 Febbraio, 2014).

Esiste, cioè, un nodo formazione che è probabilmente ineludibile se si vuole davvero perseguire la strada del miglioramento e che rende necessario, ma non sufficiente, lavorare sui repertori di valutazione, ed impone parallelamente di intervenire sulle competenze degli insegnanti, sulle risorse che il sistema mette a disposizione dell'autonomia scolastica e delle comunità professionali. In questo quadro, allora, il modello prototipale presentato in queste pagine ci suggerisce da dove partire e quali prospettive di sviluppo perseguire? A nostro parere il feedback fornitoci dalle scuole ci induce a considerare come prioritarie alcune direzioni di sviluppo che proveremo a delineare brevemente in conclusione di questo report.

#### **4.2. La lettura delle restituzioni dei dati Invalsi come fase del “ciclo di miglioramento” (e dell'autovalutazione di istituto) in prospettiva sistemica**

Ad avviso del team di ricerca, le direzioni di sviluppo sulle quali sarebbe opportuno lavorare sono sintetizzabili nei seguenti *statement*.

##### *Statement 1*

La lettura dei dati Invalsi va progressivamente costruita come fase, *non autosufficiente*, di un ciclo di miglioramento continuo che deve fondare la propria capacità di individuare i nodi problematici e le azioni di miglioramento da implementare sulla esplicitazione dei nessi (e sulla circolarità) tra la definizione di finalità ed obiettivi, la progettazione e realizzazione didattica, l'analisi della pluralità delle fonti valutative e l'attivazione di percorsi di ricerca, formazione e riprogettazione (componente qualificante, anche se tra le meno sviluppate, della stessa autonomia scolastica).

Sulla base di questo principio ed esplodendo gli elementi della struttura del ciclo di miglioramento già descritto nelle pagine iniziali di questo report, abbiamo sviluppato una matrice sinottica che associa ad ognuna delle fasi di questo ipotetico ciclo continuo di riflessione, analisi e miglioramento un insieme di soggetti, di strumenti e di risorse (repertori interni, repertori istituzionali e risorse provenienti dalla ricerca). Adottare questa logica

significa, implicitamente, riconoscere che intervenire in un’ottica non integrata su una sola di queste fasi ha come esito il mancato raggiungimento degli obiettivi di miglioramento. Come una delle dirigenti citate ha ricordato, è errato partire unicamente dal dato della valutazione a prescindere da una sua problematizzazione e soprattutto da un intervento che offra alle scuole gli strumenti teorici e metodologici per leggere quel dato ed interpretarlo pienamente e consapevolmente.

Tabella 4.1 - Fasi, soggetti, strumenti e risorse del ciclo di miglioramento continuo

Fase /Azione	Soggetti	Strumenti del progetto	Risorse			
			Repertori interni	Repertori Invalsi	Repertori istituzionali	Altre
<b>Definizione di finalità ed obiettivi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ collegio docenti</li> <li>✓ dipartimenti disciplinari</li> <li>✓ singoli insegnanti</li> </ul>	Glossario Matrice di interrogazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Documenti programmatici della scuola, dei consigli di classe e dei singoli docenti</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indicazioni nazionali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Altre elaborazioni curriculari</li> </ul>
<b>Progettazione e realizzazione didattica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ dipartimenti disciplinari</li> <li>✓ consigli di classe</li> <li>✓ singoli insegnanti</li> </ul>	Glossario Matrice di interrogazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Documenti programmatici e documentali della scuola, dei consigli di classe e dei singoli docenti</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indicazioni nazionali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proposte della ricerca didattica</li> <li>✓ Repertori di esperienze</li> <li>✓ Collaborazioni di rete</li> </ul>
<b>Analisi delle fonti valutative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ staff di presidenza</li> <li>✓ commissione autovalutazione</li> <li>✓ consigli di classe</li> <li>✓ dipartimenti disciplinari</li> <li>✓ singoli insegnanti</li> </ul>	<b>Guida operativa</b>  Glossario Quadro sistematico della documentazione INVALSI	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Documenti programmatici della scuola</li> <li>✓ Criteri, repertori ed esiti valutativi della scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Percorso guidato alla lettura dei dati</li> <li>✓ Repertori delle prove e della documentazione Invalsi</li> <li>✓ Report di restituzione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indicazioni nazionali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Documentazione indagini internazionali</li> </ul>
<b>Feedback</b>  <b>Formazione Ricerca – azione</b>  <b>Riprogettazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ collegio docenti</li> <li>✓ dipartimenti disciplinari</li> <li>✓ singoli insegnanti</li> </ul>	Proposte di formazione-ricerca Matrice di interrogazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Documenti programmatici e documentali della scuola, dei consigli di classe e dei singoli docenti</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indicazioni nazionali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proposte della ricerca didattica</li> </ul>

### Statement 2

Riteniamo che una opportuna strategia di sviluppo del modello prototipale presentato in queste pagine sarebbe quella di lavorare ad un progressivo arricchimento di questa matrice, che potrebbe avvenire attraverso una azione sinergica delle diverse componenti previste nel SNV (Invalsi, Indire e MIUR nell’ambito delle rispettive competenze) e delle comunità di esperti, che possono offrire un contributo nei diversi campi di *expertise* che essa intercetta.

*Statement 3*

Nel corso del nostro lavoro, andando in questa direzione, abbiamo delineato strutture di interrogazione (vedi le *check list* presentate al termine delle singole parti della Guida operativa) da associare ad ognuna delle Fasi/Azioni del ciclo di miglioramento. Siamo consapevoli della parzialità delle scelte compiute, ovviamente legate al background di competenze dei componenti del team di ricerca. Riteniamo opportuno un lavoro di *ampliamento* di tale matrice, a cura di un tema di lavoro multidisciplinare, che consenta di sviluppare appieno il potenziale informativo: 1) del dato Invalsi; 2) del lavoro di triangolazione tra dato Invalsi e altri repertori valutativi; 3) dell'esplicitazione delle connessioni e dei processi di mutua implicazione che esistono tra progettazione, azione didattica e valutazione.

*Statement 4*

Ragionamento analogo può essere fatto in relazione agli strumenti di analisi predisposti, alle strutture di interrogazione delineate nelle parti II e III della Guida operativa ed ai percorsi di formazione, ricerca e riprogettazione proposti nella Parte IV.

Anche nel caso della costruzione di questi strumenti, le scelte che abbiamo compiuto sono selettive (anche per la natura prototipale del progetto, i tempi e le risorse disponibili). Questi strumenti possono e devono essere ampliati e affinati, ancora una volta nell'ambito di un processo di sviluppo istituzionale che preveda l'azione sinergica delle componenti del SNV ed attraverso un apporto di expertise multidisciplinare.

Questo ci sembra particolarmente evidente per quanto riguarda tre strumenti che ci è stato possibile realizzare appieno solo in parte e che, nell'ottica di una messa a sistema del ciclo di miglioramento qui proposto, rappresenterebbero tasselli chiave della strumentazione istituzionale messa a disposizione delle scuole.

Il primo strumento è quello del pacchetto Excel che consente di esplorare le potenzialità della triangolazione tra i diversi repertori valutativi esterni ed interni a disposizione delle scuole. Non sarà sfuggito come quello strumento nasca da una selezione precisa di alcuni tra i tanti dati resi disponibili dalle restituzioni Invalsi ed ai quali si potrebbe estendere la logica della triangolazione.

Il secondo strumento è il Glossario che, in una prospettiva di sviluppo, dovrebbe rappresentare un repertorio ipertestuale di definizioni concettuali, chiarimenti metodologici, risorse interpretative (working paper, riferimenti alla letteratura ed ricerca) a sostegno della de-opacizzazione dei dati Invalsi e dei presupposti didattici e metodologici che ne ispirano la costruzione, ma anche dell'intero repertorio di concetti ai quali oggi si ispirano le stesse Indicazioni nazionali e le più significative proposte di innovazione didattica.

Il terzo strumento, che rappresenta dal nostro punto di vista il cuore della proposta operativa qui presentata, è quello che potremmo definire il Portafoglio di proposte (assistite) di formazione-ricerca e riprogettazione reso disponibile alle scuole, da cui esse potrebbero attingere una volta individuati, al termine delle prime fasi del ciclo, i nodi problematici da affrontare in un'ottica di miglioramento.

Immaginiamo qui uno scenario futuro nel quale le scuole abbiano disposizione un bagaglio di risorse strutturate sulla falsariga delle esercitazioni da noi proposte nella Parte IV della Guida che consentano loro, una volta individuati i nodi problematici attraverso la lettura dei dati valutativi, di attivare concretamente un'azione di feedback sulla didattica consapevole, non riduzionistica (si pensi ad esempio al fenomeno del *teaching to test*) e di impatto sul medio e lungo periodo. Sono queste tutte condizioni imprescindibili perché ci sia vero miglioramento.

### ***Materiali integrativi***

Al fine di fornire alcune prime tracce per impostare il lavoro di sviluppo della matrice sinottica del ciclo di miglioramento prefigurato in conclusione di questo report, il team di ricerca ha impostato in via esemplificativa tre strumenti di lavoro che vengono riportati in coda al report come materiali integrativi.

Il primo è un esempio di *Planning generale delle azioni progettuali e di attuazione dei processi di insegnamento/apprendimento* che ha l'ambizione di tradurre in operazioni concrete il ciclo di miglioramento, individuando per ognuna delle fasi dei processi di insegnamento/apprendimento (progettare, realizzare, valutare, certificare): azioni concrete; soggetti coinvolti; concetti e strumenti da utilizzare; risorse a cui fare riferimento.

Il secondo costituisce un primo tentativo, anche questo di tipo esemplificativo e svolto sulle prime due, di associare ad ognuna delle fasi del ciclo di miglioramento alcune domande chiave che dovrebbero guidare il processo di problematizzazione delle scelte di programmazione, dei processi didattici e dei repertori valutativi che le scuole sono invitate a compiere nelle diverse fasi del ciclo.

Il terzo costituisce un possibile modello di sviluppo del *Glossario concettuale* di cui il team di ricerca auspicherebbe la realizzazione, nell'ambito del pacchetto di risorse da mettere a disposizione delle autonomie scolastiche a sostegno dei processi di autovalutazione.

*Materiale integrativo 1. Esempio di Planning delle azioni progettuali*

*Materiale integrativo 2. Esempio di Matrici di interrogazione*

*Materiale integrativo 3. Glossario ragionato*

## 5. Bibliografia essenziale

Colombo, M. (Ed.). (2005). *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Vita e Pensiero.

Denzin N. K., 2009 (fourth edition), *The Research Act. A theoretical Introduction to Sociological Methods*, Aldine Transaction, New Brunswick (USA), others editions 1970; 1978; 1989.

Domenici, G. (2012). *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*. *Education Sciences & Society*, 2(2).

Lichtner, M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi (Vol. 41)*. FrancoAngeli.

Lugarini, E., a cura di, (2010), *Valutare le competenze linguistiche*, Franco Angeli – Giscel.

Siniscalco, M.T., Bolletta, R., Mayer, M., Pozio, S. (2006), *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Zanichelli.

Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti (Vol. 4)*. FrancoAngeli.

## Indice

<b>1. Dal progetto iniziale</b>	<b>2</b>
1.1. Background normativo e culturale	2
1.2. Finalità e ipotesi di ricerca	2
1.3. Progettualità e ciclo continuo di miglioramento	2
1.4. Le variabili di sistema	3
<b>2. Il lavoro svolto con le scuole</b>	<b>5</b>
2.1. Fasi e contesti	5
<i>Allegato 1</i>	
2.2. Esiti della ricerca: le difficoltà emerse nel confronto con le scuole e i testimonial	5
<i>Allegato 2</i>	
<b>3. La proposta elaborata nell’ambito della ricerca</b>	<b>9</b>
3.1. Alcuni criteri-guida	9
3.2. Fasi, soggetti, strumenti	10
3.3. Fase I –Trangolare i repertori di valutazione	11
Guida operativa – Fase I	
File Excel	
3.4. Fase II – Analisi e decostruzione dei repertori valutativi interni	12
Guida operativa – Fase II	
3.5. Fase III – Analisi e impiego dei criteri di valutazione dichiarati dall’Invalsi	23
Guida operativa – Fase III	
3.6. Fase IV - La riflessione professionale per l’individuazione di strategie di intervento	15
3.6.1. <i>Criteri guida e modalità di svolgimento</i>	15
Guida operativa – Fase IV	
3.7. Verso un feedback mediato e sistemico	17
<b>4. Note conclusive. Feedback ricevuto e prospettive di sviluppo</b>	<b>19</b>
4.1. Feedback ricevuti dalle scuole e dai testimonial nel corso della fase di validazione del prototipo	19
4.2. La lettura delle restituzioni dei dati Invalsi come fase del “ciclo di miglioramento” (e dell’autovalutazione di istituto) in prospettiva sistemica	21
<i>Materiali integrativi</i>	
<b>5. Bibliografia essenziale</b>	<b>25</b>

# Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento

## *Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa*

### GUIDA OPERATIVA

#### I - Triangolare i repertori di valutazione

##### Presentazione

##### Argomento e finalità

*La triangolazione tra i dati delle restituzioni Invalsi ed i repertori delle valutazioni interne*

Questa parte della Guida propone una serie di operazioni di triangolazione tra gli esiti delle prove Invalsi e le valutazioni interne (dei singoli docenti e delle prove comuni) per: a) collocare la restituzione dei dati in un quadro conoscitivo più ampio; b) commisurare i risultati delle prove con gli esiti ottenuti dagli allievi nel loro reale contesto di apprendimento; c) problematizzare concordanze e discordanze emerse dal confronto.

##### Soggetti coinvolti

- ✓ staff di presidenza
- ✓ commissione o responsabile valutazione
- ✓ dipartimenti disciplinari;

##### Modalità di attuazione

Nell'ambito di ore dedicate ad attività di autovalutazione interne è possibile procedere alla realizzazione di queste comparazioni adottando la strumentazione elaborata e fornita in questo contesto di ricerca. Farà poi seguito la riflessione analitica sui dati e sulle problematiche che il doppio livello di comparazione avrà messo in evidenza.

##### Esito

Esito finale di questa fase del lavoro sarà una serie di dati incrociati che consentano di relativizzare l'esito ottenuto dagli allievi (a livello di scuola, di classe e di singolo studente) non tanto e non solo con il dato nazionale o con quello territoriale o sociologicamente affine, ma con la pluralità degli esiti ottenuti a scuola.

Questo livello dell'indagine dovrà produrre per l'intera scuola, i dipartimenti e i singoli docenti non solo dati informativi ma spunti problematici da affrontare nei successivi approcci proposti dalla Guida.

## Strumentazione analitica

### 1. Un primo livello di triangolazione

#### 1.0. La triangolazione delle fonti

Per **triangolazione** (cfr. Denzin, 2009) si fa qui riferimento ad una strategia analitica di tipo comparativo che mira a confrontare punti di osservazione indipendenti, impiegando più approcci e tecniche, al fine di fornire una fotografia più accurata dell'apprendimento degli studenti. La tesi sottostante a questa proposta è che nel caso della valutazione, la triangolazione è importante nella misura in cui le conclusioni a cui essa giunge sono dipendenti dalle caratteristiche peculiari delle metodiche valutative utilizzate. Se, quindi, un giudizio valutativo è corroborato da più rilevazioni indipendenti tra loro, l'incertezza della sua interpretazione si riduce naturalmente. Detta in altri termini, l'attendibilità di un giudizio valutativo è aumentata se diverse fonti valutative che intendono rilevare la stessa proprietà forniscono risultati congruenti tra loro. In quest'ottica, diviene essenziale interrogarsi sul senso da attribuire ad eventuali congruenze ed incongruenze tra le diverse fonti valutative, collocando tale riflessione in un quadro sinottico che metta in relazione definizione delle finalità e degli obiettivi educativi, programmazione didattica e valutazione.

L'obiettivo ultimo è quello di produrre un feedback che consenta di ritornare sui nessi tra obiettivi, programmazione e valutazione intervenendo per introdurre i correttivi che si rivelano necessari. Nell'accezione qui proposta, la valutazione si configura come **valutazione migliorativa per l'apprendimento** (Lichtner, 2004; Vertecchi, 2003), ossia attività trasformativa che si pone l'obiettivo di generare riflessività sulle pratiche e contenuti dell'educazione (Domenici, 2012; Colombo, 2005). L'attività valutativa e l'analisi della pluralità dei repertori valutativi a disposizione delle comunità professionali sono funzionali, in questa prospettiva, a ri/orientare gli interventi formativi rendendoli più adeguati al perseguimento delle finalità e degli obiettivi definiti in sede di programmazione ed alle esigenze sociali ed individuali delle platee scolastiche di riferimento.

#### 1.1. Punteggi Invalsi, voti della scuola e prove comuni

Un **primo livello di triangolazione** che si ritiene utile esplorare è quello che riguarda la comparazione tra i risultati ottenuti dagli studenti alle prove INVALSI di Italiano e Matematica, i voti attribuiti dagli insegnanti di quelle discipline (al termine dell'anno o del primo quadrimestre a seconda del momento dell'anno scolastico scelto per fare l'analisi) ed i risultati ottenuti dagli studenti nelle prove di ingresso e nelle verifiche intermedie e finali delle stesse discipline (se presenti). In linea con quanto l'INVALSI già fa, si suggerisce qui di realizzare tale comparazione calcolando il **coefficiente di correlazione  $r$**  tra le diverse fonti valutative a disposizione, che consente di misurare se c'è una relazione sistematica tra esse, se covariano e qual è la direzione dell'eventuale covarianza.

**Nota metodologica**

Il coefficiente di correlazione può assumere valori che vanno da **-1.00** (tra le due variabili vi è una correlazione perfetta negativa) e **+1.00** (tra le due variabili vi è una correlazione perfetta positiva). Una correlazione uguale a **0** indica che tra le due variabili non vi è alcuna relazione.

Una *relazione positiva* significa che gli individui/classi che ottengono punteggi elevati alle prove INVALSI tendono ad ottenere voti/giudizi/punteggi elevati anche nelle altre prove valutative. Ed è vero anche viceversa, cioè che gli individui/classi che ottengono punteggi bassi alle prove INVALSI tendono ad ottenere voti/giudizi/punteggi bassi anche nelle altre prove valutative. Una *relazione negativa* sta a indicare, invece, che a bassi punteggi su una variabile corrispondono alti punteggi sull'altra variabile.

Un indice di correlazione pari a **0** indica invece un'assenza di correlazione. Due variabili indipendenti hanno sicuramente un indice di correlazione pari a 0, ma al contrario un valore pari a 0 non implica necessariamente che le due variabili siano indipendenti.

Ecco alcune rappresentazioni grafiche esemplificative di diversi coefficienti di correlazione tra le variabili X e Y.

La triangolazione, operata calcolando il **coefficiente di correlazione**, può fornire elementi di riflessione di grande utilità sia se operata ad un livello di aggregazione per classe che per singolo studente all'interno delle singole classi.

**1.2. Dato aggregato per classi**

Nel primo caso, in sede di dipartimento disciplinare e/o di collegio docenti, si potranno comparare, calcolando il coefficiente di correlazione, i punteggi medi ottenuti alle prove INVALSI dagli studenti delle singole classi con le medie dei voti assegnanti dagli insegnanti e poi con le medie dei voti/punteggi ottenuti dagli studenti nelle prove di ingresso e nelle verifiche intermedie.

La restituzione operata dall'INVALSI offre già un primo dato relativo alla significatività della correlazione tra risultati nelle prove e voti assegnati dalle scuole (si utilizza il voto di ammissione all'esame nel caso del III Anno della secondaria di primo grado).

In questa sede, nel tentativo di potenziare e rendere più complessa la comparazione tra repertori valutativi esterni ed interni utilizzando come strumento operativo per analizzare la correlazione il file excel a cui è possibile accedere dal link sottostante:

**[1. Triangolazione punteggi generali per classe e studenti](#)**

[vedi Allegato Excel 1. I Livello Triangolazione Corr Classi Studenti]

Tale strumento (che sviluppa ulteriormente una scelta già fatta dall'Invalsi nelle tavole delle restituzioni relative al confronto tra punteggi e voti) consente, infatti, di calcolare il **coefficiente di correlazione r** acquisendo informazioni di dettaglio

sulla direzione ed intensità della correlazione e producendo una rappresentazione grafica della dispersione dei punti nello spazio cartesiano.

La presenza di una correlazione positiva o negativa, debole o forte può sollecitare diverse riflessioni in sede di collegio e/o dipartimento che riguardano le possibili motivazioni che sottostanno ad essa, siano tali motivazioni di carattere programmatico, didattico-metodologico e/o valutativo. Affronteremo successivamente questa parte del lavoro di analisi comparativa.

Questo tipo di analisi può essere approfondita prendendo in esame anche gli istogrammi che il file Excel permette di produrre nel foglio dedicato. L'istogramma a colonne raggruppate consente infatti di comparare, classe per classe, la media del punteggio ottenuto dalla classe alla prova INVALSI calcolata su base 10 con i voti attribuiti dagli insegnanti e con i risultati ottenuti nelle prove di ingresso e nelle verifiche intermedie. Il grafico consente anche di comparare, in relazione alle diverse fonti valutative, il risultato della singola classe con quello medio della scuola.

### 1.3. Dato per singolo studente all'interno delle classi

Nel secondo caso, in sede di dipartimento disciplinare e/o di consiglio di classe, si potranno comparare, calcolando il coefficiente di correlazione, i punteggi ottenuti alle prove INVALSI dagli studenti di una singola classe con i voti assegnanti dagli insegnanti e poi con i voti/punteggi ottenuti dagli studenti nelle prove di ingresso e nelle verifiche intermedie. Come per i dati aggregati a livello di classe, in questa sede si suggerisce di utilizzare come strumento operativo per misurare la correlazione lo stesso file Excel descritto in precedenza cui è possibile accedere dal link sottostante:

#### [1. Triangolazione punteggi generali per classe e studenti](#)

[vedi Allegato Excel 1. Livello Triangolazione Corr Classi Studenti]

Anche in questo caso, utilizzando le formule predefinite nel foglio dedicato, tale strumento consente di calcolare il **coefficiente di correlazione  $r$**  acquisendo informazioni di dettaglio sulla direzione ed intensità della correlazione e producendo una rappresentazione grafica della dispersione dei punti nello spazio cartesiano.

Come nel caso precedente, la presenza di una correlazione positiva o negativa, debole o forte può sollecitare diverse riflessioni in sede di consiglio e/o dipartimento che riguardano le possibili motivazioni che sottostanno ad essa, siano tali motivazioni di carattere programmatico, didattico-metodologico e/o valutativo.

Anche ad un livello di dettaglio studente per studente questo tipo di analisi può essere approfondita prendendo in esame gli istogrammi che il file Excel permette di produrre nel foglio dedicato. L'istogramma a colonne raggruppate consente, infatti, di comparare, studente per studente, il punteggio ottenuto dalla classe alla prova INVALSI calcolata su base 10 con i voti attribuiti dagli insegnanti e con i risultati ottenuti nelle prove di ingresso e nelle verifiche intermedie. Il grafico consente anche di comparare, in relazione alle diverse fonti valutative, il risultato del singolo studente con quello medio della classe.

#### 1.4. L'indice ESCS

Un ulteriore elemento informativo messo a disposizione dalla restituzione dei dati INVALSI è quello relativo alla relazione tra background familiare e punteggi ottenuti nelle prove nazionali. Il background familiare viene espresso attraverso l'**indice ESCS** (Economic, Social and Cultural Status) che definisce sinteticamente lo status socio-economico e culturale delle famiglie degli studenti. È elaborato sulla base delle informazioni ricavate dal Questionario compilato dagli studenti stessi, come la condizione professionale dei genitori, il loro livello di istruzione, le dotazioni e gli strumenti culturali in possesso della famiglia, come il numero di libri a disposizione in casa, la possibilità di avere un luogo tranquillo in cui studiare, un computer da utilizzare per lo studio con il relativo software, ecc... La classificazione in quattro gruppi, "basso", "medio-basso", "medio-alto", "alto", è stata definita a partire dall'intera popolazione scolastica italiana (vedi il **Glossario** per una disamina specifica degli elementi informativi utilizzati dall'INVALSI per costruire questa classificazione).

*Non è disponibile per II primaria e III media (assegnati alla scuola gli indici delle V e delle I medie, in questo caso di 2 anni prima).*

In questa sede si propone di estendere, nella logica della triangolazione delineata in apertura, l'incrocio dell'indice ESCS anche agli altri repertori valutativi interni a livello dei dati aggregati per classi, interrogandosi sul valore aggiunto che tale incrocio produce in termini informativi. Si suggerisce in sostanza di interrogarsi circa la relazione che è possibile identificare tra ESCS medio della classe e risultati di apprendimento così come valutati attraverso i diversi repertori valutativi (prove INVALSI, voti e risultati prove di ingresso/verifiche intermedie). Si suggerisce, ad esempio, di chiedersi che cosa si potrebbe dedurre da una ipotetica diversificazione delle valutazioni interpretando tale diversificazione alla luce del dato sull'ESCS medio delle singole classi. Per operare tale incrocio si suggerisce di utilizzare lo strumento Excel a cui è possibile accedere attraverso il link sottostante:

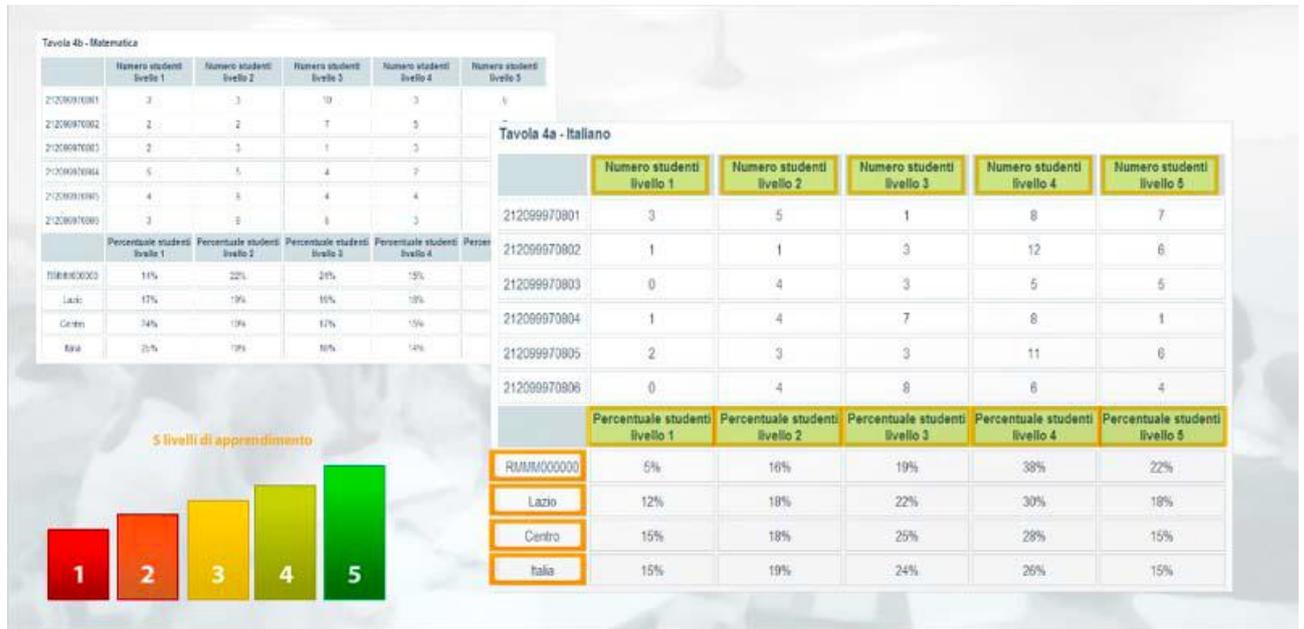
#### [2. Triangolazione Indice ESCS](#)

[vedi Allegato Excel 2. Triangolazione Indice ESCS]

A completamento di tale step dell'analisi, si sottolinea l'importanza di problematizzare l'indice ESCS prendendo in considerazione eventuali altri tratti distintivi della propria platea di riferimento non presi in considerazione dall'INVALSI che la qualificano come 'problematica' e che possono influire sui risultati di apprendimento.

### 1.5. L'analisi delle classi per livelli di apprendimento

Un altro dato di grande interesse che l'INVALSI restituisce alle scuole riguarda la fotografia della distribuzione degli studenti per livelli di apprendimento nelle singole classi, sintetizzata graficamente dalle Tavole 4a.



L'INVALSI, sulla base dei punteggi ottenuti dagli studenti nelle prove di italiano e matematica, definisce così i livelli da 1 a 5:

Livello 1 = studenti con risultati inferiori al 75% della media nazionale

Livello 2 = tra il 75 e l'95% della media nazionale

Livello 3 = tra l'95 e il 110% della media nazionale

Livello 4 = tra il 110 e il 125% della media nazionale

Livello 5 = oltre il 125% della media nazionale

Per evitare che l'analisi di questo dato si traduca in una comparazione decontestualizzata tra il livello degli studenti nelle classi e la media nazionale (valore sintetico che non tiene conto delle specificità di contesto), si suggerisce in questa sede di integrare tale rappresentazione della distribuzione degli alunni per livelli di apprendimento all'interno delle singole classi con l'analisi di una matrice diacronica che, ridefinendo i livelli di apprendimento in termini di percentuale di risposte esatte fornite dai singoli studenti, registri nel tempo gli spostamenti degli studenti della classe tra i livelli di apprendimento in senso ascendente o discendente, per singola classe e in un quadro sinottico di scuola.

Per costruire tale matrice si suggerisce di utilizzare lo strumento Excel a cui è possibile accedere attraverso il link sottostante:

[3. Analisi classi per livelli di apprendimento.xlsx](#)

[vedi Allegato Excel 3. Analisi classi per livelli di apprendimento]

Tale strumento dovrebbe consentire di identificare in una logica diacronica i miglioramenti intervenuti nel corso degli anni nelle performance delle singole classi nelle prove nazionali, tenendo in debita considerazione livello di partenza e di arrivo.

### 1.6. Incrociare i repertori valutativi in tabelle di contingenza classe per classe

Per approfondire la triangolazione tra repertori valutativi e l'analisi della correlazione tra essi, si suggerisce di approfondire in un'ottica di triangolazione anche il dato restituito dall'INVALSI nella Tavola 5 che consente il confronto tra punteggi ottenuti dagli studenti nelle prove di italiano ed in quelle di matematica a livello di scuola.

In questa sede si suggerisce di utilizzare la stessa logica di costruzione di tabelle di contingenza per confrontare i risultati ottenuti dagli studenti in base ai diversi repertori valutativi presi qui in considerazione (prove nazionali, voti scuola e prove di ingresso e/o verifiche intermedie).

Per costruire le tabelle di contingenza si suggerisce di utilizzare lo strumento excel a cui è possibile accedere attraverso il link sottostante:

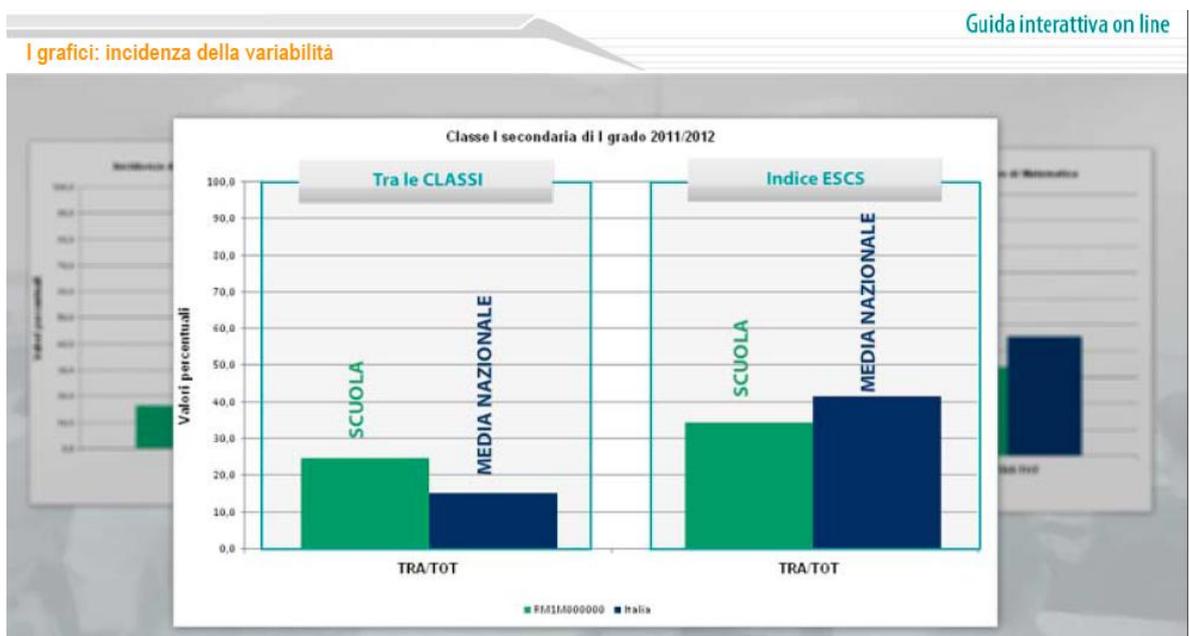
#### 4. [Incrocio tra repertori valutativi per livelli.xlsx](#)

[vedi Allegato Excel 4. Incrocio tra repertori valutativi per livelli]

Seguendo la strategia analitica proposta dall'INVALSI, si ritiene utile per fini di mera sintesi e rappresentabilità del dato, strutturare le tabelle di contingenza a partire dall'individuazione di livelli. I livelli sono definiti sulla base dei criteri riportati nella legenda contenuta nello strumento excel.

### 1.7. La variabilità intra e tra le classi

Come sottolineato a più riprese anche dall'INVALSI (vedi la sezione “Quaderni” del sito INVALSI <http://www.invalsi.it/snvpn2013/index.php?action=quadernisnv>), è molto interessante ai fini valutativi analizzare come la variabilità nei risultati delle prove si ripartisca tra la variabilità tra le classi e quella entro le classi. La ripartizione viene valutata dall'INVALSI utilizzando due valori percentuali complementari, come riportato nel grafico sottostante.



L'INVALSI suggerisce di valutare con attenzione valori di variabilità tra le classi che superino il 10%. Questi valori indicherebbero anomalie nella formazione delle classi, quali la presenza di classi in cui si concentrano alunni con determinate caratteristiche o classi in cui la didattica si rivela meno efficace rispetto al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati.

In questa sede si suggerisce di estendere all'analisi della variabilità la logica della triangolazione, comparando il **coefficiente di variazione** calcolato in relazione ai valori di ogni singolo repertorio valutativo a disposizione: prove INVALSI di italiano e matematica, voti attribuiti dagli insegnanti delle due discipline e risultati delle prove di ingresso e/o delle verifiche intermedie. Tale operazione dovrebbe consentire di arricchire la base informativa a partire dalla quale portare avanti la riflessione sulla variabilità dei risultati dell'apprendimento tra e entro le classi, problematizzando eventuali congruenze o incongruenze tra le fotografie restituite da diversi repertori valutativi e tra discipline.

#### ***Nota metodologica***

Il **coefficiente di variazione**, espresso con un valore che va da **0** a **1** si calcola dividendo la deviazione standard calcolata sulla popolazione per la media. Il coefficiente di variazione o deviazione standard relativa è un indice di dispersione che permette di confrontare misure di fenomeni riferite a unità di misura differenti, valutando la dispersione dei valori attorno alla media indipendentemente dall'unità di misura.

Per calcolare il coefficiente di variazione per ognuno dei repertori valutativi presi in considerazione si suggerisce di utilizzare lo strumento Excel a cui è possibile accedere attraverso il link sottostante:

5. [Variabilita.xlsx](#)

[vedi Allegato Excel 5. Variabilita]

## 2. Un secondo livello di triangolazione

### 2.1. Parti del testo, ambiti e processi

Un **secondo livello di triangolazione** che si ritiene utile esplorare è quello che riguarda la comparazione tra i risultati ottenuti dagli studenti alle prove INVALSI di Italiano e Matematica suddivisi per parti del testo, ambiti e processi a seconda della disciplina, i voti attribuiti dagli insegnanti di quelle discipline (al termine dell'anno o del primo quadrimestre a seconda del momento dell'anno scolastico scelto per fare l'analisi) ed i risultati ottenuti dagli studenti nelle prove di ingresso e nelle verifiche intermedie delle stesse discipline (se presenti).

Questo secondo livello di comparazione consente di approfondire le riflessioni fatte a partire dai punteggi complessivi ottenuti da classi (punteggi medi) e studenti alle prove nazionali, differenziando sulla base di aree di competenza specifiche su cui si ritiene necessario ragionare più in dettaglio.

Nello sviluppare questo secondo livello di triangolazione, si suggerisce di ripercorrere le fasi finora ad ora illustrate utilizzando gli stessi strumenti proposti.

In questo senso si propone di:

- sostituire alla media dei punteggi totali la media dei punteggi ottenuti negli item di una specifica sezione della prova (parti del testo, aspetti, ambiti o processi) nel caso dell'analisi dei dati aggregati per classi;
- sostituire ai punteggi totali i punteggi ottenuti negli item di una specifica sezione della prova (parti del testo, aspetti, ambiti o processi) nel caso dell'analisi dei dati aggregati per studente.

La stessa operazione può essere ripetuta prendendo in considerazione i dati relativi a singoli item ritenuti di particolare importanza e significatività, sulla base di altri criteri individuati e selezionati dal docente o dal dipartimento disciplinare: per esempio il livello di difficoltà dichiarato da Invalsi o ipotizzato in sede di analisi comparativa.

Tra i dati che l'INVALSI restituisce alle scuole, ci sono le tavole relative ai punteggi medi delle singole classi ed ai punteggi assoluti dei singoli studenti ottenuti nelle diverse sezioni delle prove di italiano e matematica (rispettivamente Parti del testo e Ambiti). I punteggi per classe e per studente sono anche riportati tenendo conto dei singoli processi indagati.

Questi dati hanno un grande potenziale come ulteriore stimolo alla riflessività per le scuole che intendono utilizzarli in chiave di miglioramento, consentendo di identificare le aree di debolezza sulle quali è necessario intervenire. Essi danno, infatti, indicazioni più dettagliate rispetto ai dati aggregati su dove eventualmente andare ad intervenire con azioni di riprogettazione della didattica, dei suoi contenuti e delle relative metodologie.

In questa sede, nel tentativo di cogliere il valore di questi dati mettendoli a confronto con altre fonti valutative, si suggerisce di leggerli ancora una volta in un'ottica di triangolazione, confrontandoli con il voto disciplinare e, eventualmente siano presenti, con i risultati ottenuti dagli studenti nelle sezioni delle prove comuni o di altri tipi di prove realizzate dalla scuola che affrontano lo stesso tipo di competenze di comprensione (italiano), gli stessi ambiti (matematica) e gli stessi processi (italiano e matematica).

I risultati di tale operazione vanno ovviamente letti alla luce di quanto emerso dalla riflessione sulle aree di sovrapposizione tra i profili di competenza valutati attraverso il voto, le competenze valutate dalle prove Invalsi e quelle valutate dalle eventuali prove di ingresso e/o intermedie realizzate.

Al fine di realizzare la triangolazione, come nella prima sezione di questa Parte I della guida, si propone di utilizzare lo strumento excel a cui è possibile accedere attraverso il link sottostante:

[6. \*Triangolazione Parti del testo, Ambiti e Processi\*](#)

[vedi Allegato Excel 6. Il Livello Triangolazione parti ambiti processi]

*(NB: lo strumento è impostato sulla ripartizione in Parti del Testo\* della prova di italiano. Per l'utilizzo in relazione agli ambiti della prova di matematica o ai processi, fare una copia del file e modificare le denominazioni nelle apposite celle del file Excel).*

Come nel caso del primo livello di triangolazione sui dati aggregati, lo strumento Excel consente di calcolare il **coefficiente di correlazione**  $r$  tra le 2/3 fonti valutative prese in considerazione acquisendo informazioni di dettaglio sulla direzione ed intensità della correlazione e producendo una rappresentazione grafica della dispersione dei punti nello spazio cartesiano. Questo tipo di analisi può essere approfondita prendendo in esame anche gli istogrammi che il file Excel permette di produrre nel foglio dedicato (anche qui il punteggio ottenuto dalla classe alla prova INVALSI è calcolata su base 10).

Anche qui, la presenza di una correlazione positiva o negativa, debole o forte può sollecitare diverse riflessioni in sede di collegio e/o dipartimento che riguardano le possibili motivazioni che sottostanno ad essa, siano tali motivazioni di carattere programmatico, didattico-metodologico e/o valutativo.

Si suggerisce di utilizzare, in particolare, in sede di Collegio e/o di Dipartimento la sezione del file Excel che consente di triangolare i dati su Parti del Testo, Ambiti e Processi aggregati a livello di classe e, in sede di Dipartimento e/o di Consiglio di Classe, i dati disaggregati a livello di singolo studente.

---

Nota

\* In questa sezione della Guida, abbiamo utilizzato la terminologia adottata da Invalsi nel Percorso di restituzione alle pagg. 15-16. In realtà, la dicitura “Parti del testo” è assai ambigua. Ha senso se la si intende come Parti del testo della Prova, ovvero distinguendo la parte di Comprensione da quella di Grammatica, suddivisione che consente anche facili comparazioni con analoghe valutazioni del lavoro di classe.

Non avrebbe senso invece intenderla nel senso di parti del testo del brano sottoposto a Comprensione.

Le aggregazioni più significative, per italiano, possono riguardare queste variabili:

- Parti della prova:
  - Comprensione del testo
  - Grammatica
- Tipi di testo (che sono quelle ipotizzate nel Percorso di restituzione)
  - Narrativo
  - Espositivo
  - altri...
- Aspetti della comprensione (isolando gli item relativi a ciascuno)
- Ambiti della grammatica (isolando gli item relativi a ciascuno)

## Check list

*La triangolazione tra i dati delle restituzioni Invalsi ed i repertori delle valutazioni interne*

### **Primo livello di triangolazione**

In che misura viene o non viene riscontrata una correlazione fra i risultati delle prove e quelli interni? Di che tipo? Che cosa rivela questo dato?  
 In che misura sono simili o variano le comparazioni relative alle due discipline oggetto della prova?  
 Gli esiti delle prove Invalsi appaiono più assimilabili al voto disciplinare oppure all'esito di singole prove?  
 Esistono differenze significative fra le classi dell'istituto che hanno svolto la prova?  
 Esistono dati significativi sulla variabilità interna alle classi?  
 In che misura appare rilevante il dato relativo all'ESCS  
 Avete potuto constatare variazioni diacroniche importanti? In che direzione?

### **Secondo livello di triangolazione**

Quali di questi aspetti hanno dato esiti significativi le correlazioni rispetto a

- Parti della prova
- Tipi di testo (italiano)
- Aspetti della comprensione (italiano)
- Ambiti della grammatica (italiano)

Vi sono significative differenze per questi esiti rispetto:

- classe (e quindi composizione o scelte didattiche)
- livelli di allievi
- livelli ESCS

## Indice

### Presentazione

### Strumentazione analitica

#### 1. Un primo livello di triangolazione

- 1.1. Coefficiente di correlazione
- 1.2. Dato aggregato per classi
- 1.3. Dato per singolo studente all'interno delle classi
- 1.4. L'indice ECSC
- 1.5. L'analisi delle classi per livelli di apprendimento
- 1.6. Incrociare i repertori valutativi in tabelle di contingenza classe per classe
- 1.7. La variabilità intra e tra le classi

#### 2. Un secondo livello di triangolazione

- 2.1. Parti del testo, ambiti e processi

### Check list

# Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento

## Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa

### GUIDA OPERATIVA

#### II - Analisi e decostruzione dei repertori valutativi interni

##### Presentazione

##### Argomento e finalità

*L'autoanalisi e la decostruzione dei criteri e delle modalità di valutazione della scuola*

Questa Parte II della Guida propone una serie di interrogativi sulle procedure valutative della scuola, sia generali che disciplinari. Il confronto, da svolgersi prevalentemente nell'ambito del Dipartimento disciplinare, coinvolge e chiede di confrontare, a livelli diversi, le scelte dei singoli insegnanti, dei dipartimenti disciplinari, dei consigli di classe e dell'intero collegio docenti. La proposta ha lo scopo di accrescere la consapevolezza e la condivisione sulle pratiche della valutazione interna e quindi di rinforzare la cultura condivisa dell'istituto.

Nello stesso tempo questa riflessione costituisce una indispensabile premessa affinché la comparazione fra i dati emersi dalle prove Invalsi e le valutazioni interne possa avvenire in modo coerente ed efficace.

##### Soggetti coinvolti

- ✓ commissione o responsabile valutazione
- ✓ dipartimenti disciplinari (di italiano)
- ✓ singoli insegnanti
- ✓ consigli di classe
- ✓ collegio docenti

##### Modalità di attuazione

Nell'ambito di ore dedicate ad attività di formazione e autovalutazione interne è possibile procedere alla realizzazione di queste riflessioni sotto forma di focus group coordinati da un soggetto interno, per esempio il coordinatore di dipartimento oppure il responsabile della valutazione per il confronto relativo ad altri contesti.

La verbalizzazione della discussione potrà essere utile per fissare i nodi problematici via via emersi e le possibili soluzioni.

## Esito

Esito finale di questa fase del lavoro dovrebbe essere una maggior uniformità e compattezza nelle scelte valutative della scuola, sia nei momenti di osservazione e valutazione del lavoro di classe, sia e soprattutto nei momenti di ratifica intermedia o finale. Così come aspetto ineludibile diviene adottare scelte comuni e condivise sul terreno della preparazione delle prove comuni d'ingresso e finali, passaggio ineludibile per una maggior comparabilità dei risultati forniti da Invalsi con quelli ratificati formulati e ratificati dal singolo istituto.

## Strumentazione analitica

### 1. La valutazione finale

#### 1.1. La formulazione della valutazione finale delle singole discipline

In analogia con le altre “materie”, la valutazione conclusiva (e intermedia, sulla “pagella”) di italiano e di matematica, nella scuola, viene espressa

- a.  solo con un valore numerico
  - a.1.  con un voto (da 1 a 10)
  - a.2.  con un voto (da ... a ....)
  - a.3.  altro: \_\_\_\_\_
- b.  solo con un giudizio descrittivo
- c.  con entrambi
  - in questo caso....
  - c.1.  Il valore numerico corrisponde a una descrizione qualitativa\*
  - c.2.  la descrizione qualitativa deriva da una attribuzione quantitativa\*\*
  - c.3.  non c'è corrispondenza ma complementarità fra i due dati\*\*\*

\* nel senso che viene elaborata una descrizione qualitativa, alla quale viene attribuito un valore numerico

\*\* nel senso che viene calcolato e attribuito un valore numerico (per es. la media dei voti delle verifiche) e a questo corrisponde un giudizio

\*\*\* nel senso che non c'è correlazione diretta fra le due valutazioni che rispondono a criteri differenti che si integrano (sarebbe forse la più intelligente ma è fuori norma)

**1.2. Comparazione interna delle valutazioni finali**

I voti e/o giudizi finali da parte di

1.  singoli docenti
2.  dipartimenti disciplinari
3.  consigli di classe
4.  commissioni valutazione o simili

vengono comparati con...

- a.  valutazioni di ingresso
  - a.1.  del singolo allievo
  - a.2.  della classe
  - a.3.  di classi parallele
  - a.4.  dell'intera scuola
- b.  valutazioni intermedie
  - b.1.  del singolo allievo
  - b.2.  della classe
  - b.3.  di classi parallele
  - b.4.  dell'intera scuola
- c.  punteggi Invalsi
  - c.1.  del singolo allievo
  - c.2.  della classe
  - c.3.  di classi parallele
  - c.4.  dell'intera scuola

**1.3. Comparazione esterna delle valutazioni finali**

1. Sugli esiti finali di italiano e matematica vengono effettuate queste modalità di comparazione

<b>Comparazioni tra esiti finali</b>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>
- e le valutazioni degli esiti di apprendimento disciplinari attribuiti dal docente fra classi parallele della scuola				
- e i punteggi di prove strutturate somministrate a classi parallele nella scuola				
- prove strutturate concordate fra più istituti e somministrate agli allievi di più istituti contemporaneamente				
- confronto fra classi e istituti diversi in rapporto a standard territoriali				

a) : decisamente si

c) più no che si

b) : più si che no

d) decisamente no

Ciò avviene

1.  solamente per queste materie  
oppure

2.  in analogia con quanto avviene per

✓ tutte le altre materie

✓ alcune altre materie

quali:

.....

## 2. Gli esiti delle prove comuni di istituto

### 2.1. Prove comuni per classi parallele: tempistica

Nel predisporre prove comuni per classi parallele,

- a.  sarebbe opportuno realizzare
- b.  nella vostra scuola vengono realizzate
  - 1.  solo prove conclusive di fine ciclo
  - 2.  solo prove conclusive di fine anno
  - 3.  sia prove iniziali che finali
  - 4.  prove iniziali, intermedie e finali

### 2.2. Prove comuni per classi parallele: tipologia

Nel predisporre prove comuni per classi parallele,

- a.  sarebbe opportuno realizzare
- b.  nella vostra scuola vengono realizzate
  - 1.  solo prove di comprensione del testo
  - 2.  prove di comprensione del testo e di grammatica
  - 3.  anche relative ad altre abilità/competenze:

---



---

### 2.3. Prove comuni di comprensione per classi parallele: orientamento, natura e scopo

Nel predisporre prove comuni di comprensione per classi parallele,

- a.  sarebbe opportuno realizzare
- b.  nella vostra scuola vengono realizzate
  - 1. prove che tendono a verificare aspetti di competenza effettivamente programmati ed esercitati durante l'anno nella scuola
  - 2. prove che tendono a verificare il controllo di livelli ritenuti essenziali di apprendimento (e condivisi a livello di istituto)
  - 3. prove simili a quelle predisposte dall'Invalsi per favorire il confronto e la comparazione dei dati
  - 4. prove di comprensione e/o grammatica ma con impianto e metodologie differenti da quelle predisposte dall'Invalsi per realizzare una comparazione degli esiti

### 3. Le valutazioni del docente della disciplina

#### 3.1. Criteri generali di attribuzione della valutazione finale quantitativa (“voto”/punteggio)

L’attribuzione di un “voto” finale di italiano ...

- a.  è la media aritmetica (  assoluta /  ponderata) della valutazione di singole prove
- b.  tiene conto di osservazioni di processo che fungono da correttivi della media (impegno, fatica profusa, costanza nel lavoro, ecc.)
  - in che misura? (ovvero quanto incide sulla media?)
- c.  tiene conto di comparazioni diacroniche che fungono da correttivi della media (voto più alto se la media è frutto di un andamento migliorativo o viceversa)
  - in che misura? (ovvero quanto incide sulla media?)
- d.  tiene conto di variabili comportamentali che fungono da correttivi della media (relazioni interpersonali, atteggiamenti, disponibilità, ecc.)
  - in che misura? (ovvero quanto incide sulla media?)
- e.  tiene conto dei punteggi conseguiti nelle prove Invalsi (ovviamente nelle classi dove vengono effettuate)
  - con quali criteri?

#### 3.2. Criteri generali di attribuzione della valutazione finale descrittiva

Nella formulazione di un giudizio descrittivo finale, quanto pesano (in una scala da 1, molto poco, a 5 (molto) queste singole componenti ?

In che misura la formulazione del giudizio descrittivo finale tiene conto ...	1	2	3	4	5
a) dell’esito (quantitativo e qualitativo) di singole prove					
b) di osservazioni di processo (impegno, fatica profusa, costanza nella cura dei materiali e nello svolgimento delle attività, ecc.)					
c) di comparazioni diacroniche (un andamento migliorativo, stazionario o viceversa)					
d) di variabili comportamentali (relazioni interpersonali, atteggiamenti, disponibilità, ecc.)					
e) delle modalità di svolgimento o degli esiti raggiunti nelle prove Invalsi					

**3.3. Modalità generali di verifica degli apprendimenti**

In che misura (in una scala da 1, molto poco, a 5, molto) queste diverse modalità di verifica concorrono a determinare la valutazione di italiano (indipendentemente che sia poi espressa in numero o in parole...)

Modalità di verifica	1	2	3	4	5
a. uso di test "oggettivi" (prove strutturate)					
b. prove scritte individuali ( "temi", vari tipi di testo...)					
c. interrogazioni orali					
d. esposizioni e colloqui individuali (dialoghi, esposizioni, etc...)					
e. discussione in aula guidata, dibattito, focus group etc...					
f. lavori di gruppo					
g. produzione materiali vari a partire da stimoli condivisi (relazioni scritte, cartelloni, lavori multimediali, ecc.)					
e. altro: _____					
_____					

**3.4. La valutazione finale quantitativa come "media" : tipi di prove che la determinano**

Nel caso in cui il voto finale sia la media aritmetica di voti parziali, quali tipologie di prove concorrono a determinarlo e con quale "peso" (indicare approssimativamente una percentuale da 0% a 100%; segnare NO se non vengono effettuate o non "fanno media")

Quali "prove valutate" o "verifiche" concorrono a "far media" e quanto pesano	
a. Interrogazioni orali	
b. Prove di ascolto e/o parlato	
c. Prove di comprensione del testo	
d. Prove di parafrasi, analisi e commento di testi	
e. Prove (varie) di scrittura	
f. Esposizioni orali (anche con supporti multimediali)	
g. Verifiche di grammatica	
h. Altro: .....	
i. Altro: .....	

**3.5. La valutazione finale qualitativa : componenti disciplinari (abilità) che la determinano**

Nel caso in cui il voto o il giudizio descrittivo finale NON siano solo il frutto di una media aritmetica, provate a indicare anche approssimativamente quanto “pesano” queste diverse abilità nella formulazione della valutazione complessiva (indicare approssimativamente una percentuale da 5% a 100%; segnare 0 se non vengono effettuate o non contano nulla nella valutazione finale)

Quanto “incide” nella valutazione finale ciascuna di queste componenti del potenziale “profilo” di competenza di “italiano”...	
- interazione dialogica	
- attività di ascolto	
- attività di parlato	
- lettura e comprensione di vari tipi di testo (anche su supporti digitali)	
- letto-scrittura di sintesi	
- analisi e commento di testi letterari	
- letto-scrittura documentata	
- scrittura narrativa e altre scritture “creative”	
- scrittura argomentativa	
- esposizione orale di contenuti disciplinari	
- esposizione scritta di contenuti disciplinari	
- lettura e produzione di testi su supporti digitali	
- produzione di forme di comunicazione mista o multimediale (cartellonistica; audio-video; slide)	
- conoscenza di elementi del codice, della testualità e della comunicazione (grammatica esplicita)	
- applicazione della conoscenza di elementi del codice e della testualità all’esercizio di abilità linguistiche	
- controllo delle procedure e delle strategie comunicative	
- altro: _____	
- altro: _____	

### 3.6. La valutazione di italiano: componenti, prove e verifiche

In relazione alle diverse abilità che concorrono a determinare il profilo di competenza in italiano, indicare quale o quali modalità di osservazione o misurazione fra quelle proposte in calce vengono impiegate per verificarne il controllo e quindi per determinare la valutazione complessiva dell'allievo.

Come viene valutata la padronanza di ciascuna componente del profilo di competenza	a)	b)	c)	d)	e)	f)
- interazione dialogica						
- attività di ascolto						
- attività di parlato						
- lettura e comprensione di vari tipi di testo (anche su supporti digitali)						
- letto-scrittura di sintesi						
- analisi e commento di testi letterari						
- letto-scrittura documentata						
- scrittura narrativa e altre scritture "creative"						
- scrittura argomentativa						
- esposizione orale di contenuti disciplinari						
- esposizione scritta di contenuti disciplinari						
- lettura e produzione di testi su supporti digitali						
- produzione di forme di comunicazione mista o multimediale (cartellonistica; audio-video; slide)						
- conoscenza di elementi del codice, della testualità e della comunicazione (grammatica esplicita)						
- applicazione della conoscenza di elementi del codice e della testualità all'esercizio di abilità linguistiche						
- controllo delle procedure e delle strategie comunicative						
- altro: _____						
- altro: _____						

a) prova strutturata o verifica orale, scritta o mista misurata con criteri espliciti e un punteggio relativo a quella particolare prestazione

b) osservazione indiretta nell'esercizio di altre attività o prestazioni comunque in una situazione di prova o di verifica valutata

c) valutazione formativa nel corso o alla fine di attività espressa in sola forma discorsiva per evidenziare punti di forza o di debolezza, miglioramenti, necessità di correzione, ecc.

d) osservazione nello svolgimento delle normali attività didattiche che non prevede momenti valutativi espliciti

e) questionari e griglie di osservazione predisposti per la valutazione di specifici apprendimenti e/o protocolli di osservazione mirata (anche se gestiti dagli allievi)

f) altro (specificare) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3.7. Le verifiche: criteri di attribuzione del punteggio

Nelle verifiche valutate con un punteggio - caso a) del punto precedente - viene utilizzata

- a.  una scala decimale
- b.  una scala non decimale : quale?
- c. il punteggio attribuito
  - c.1.  è sincretico e globale
  - c.2.  è frutto della somma aritmetica o ponderata di singoli punteggi assegnati sulla base di criteri espliciti e noti (esempi nella documentazione)
- d. al punteggio viene affiancato
  - d.1.  un giudizio sintetico (aggettivo, sostantivo o altro)
  - d.2.  una descrizione/commento
    - dei soli aspetti negativi
    - di aspetti positivi e negativi
    - con suggerimenti sui migliorativi da adottare
- e. accanto a singole parti della prova, sono annotati
  - e.1.  segnalazioni di errore senza intervento correttivo
  - e.2.  soluzioni o esempi di svolgimento corretto
  - e.3.  commenti positivi

**3.8. Autovalutazione e valutazione fra pari: metodologie**

In che misura (in una scala da 1, molto poco, a 5, molto) vengono messe in atto queste diverse modalità di intervento degli allievi nelle dinamiche valutative nella sua disciplina

Modalità di verifica	1	2	3	4	5
a. <input type="checkbox"/> Uso di questionari sulla difficoltà incontrata in particolari attività o prestazioni					
b. <input type="checkbox"/> Discussioni collettive “meta cognitive” sulle procedure adottate e sulle difficoltà incontrate in particolari attività o prestazioni					
c. <input type="checkbox"/> Coinvolgimento attivo dell'allievo nella formulazione del giudizio su una prestazione o una prova					
d. <input type="checkbox"/> Correzioni collettive con particolare attenzione alla discussione sulla natura dell'errore e le sue “cause”					
e. <input type="checkbox"/> Compilazione da parte dell'allievo di griglie di osservazione e riflessione predisposte per la verifica di specifici apprendimenti e/o protocolli di osservazione mirata					

**3.9. Autovalutazione e valutazione fra pari: incidenza**

In che misura le attività sopra indicate concorrono a determinare la valutazione di italiano (indipendentemente che sia poi espressa in numero o in parole...)

- a.  vengono prese in considerazione dal docente in modo indiretto ma significativo e concorrono alla formulazione della valutazione di sintesi
- b.  contribuiscono in modo diretto alla formulazione delle valutazioni parziali e quindi di quelle di sintesi
- c.  contribuiscono in modo diretto alla formulazione delle sole valutazioni “formative”, ma non hanno incidenza su quelle sommative
- d.  non hanno nessuna incidenza sulla valutazione del docente, né parziale che finale

#### 4. La valutazione della comprensione e della competenza grammaticale

##### 4.1. Criteri che concorrono alla valutazione della comprensione nelle attività disciplinari

Quale di questi criteri più e meglio concorre a determinare la vostra valutazione della comprensione (in una scala da 1, molto poco, a 5, molto)

<b>Criteri che concorrono alla valutazione della “comprensione”</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>a. Leggere e comprendere...</b>					
a.1. vari tipi di testo per scopi diversi per informarsi e riusare					
a.2. testi narrativi e poetici (letterari) per capire, interpretare, commentare					
a.3. divulgativi e/o saggistici per acquisire conoscenze e per studiare					
<b>b. Applicare tecniche e strategie adeguate...</b>					
b.1. lettura ad alta voce					
b.2. lettura silenziosa e analitica					
b.3. lettura globale, selettiva, esplorativa					
<b>c. Livelli di comprensione</b>					
c.1. letterale					
c.2. inferenziale					
c.3. integrativa, ricostruttiva a livello locale e globale					
c.4. analitica, interpretativa e valutativa					

**4.2. Criteri che concorrono alla valutazione della competenza grammaticale nelle attività disciplinari**

Quale di questi criteri più e meglio concorre a determinare la vostra valutazione della grammatica (in una scala da 1, molto poco, a 5, molto)

<b>Criteri che concorrono alla valutazione della “competenza grammaticale”</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>a. Conoscere nomenclatura e regole relative</b>					
a.1. ai fenomeni propri della testualità (tipologie, coerenza, coesione)					
a.2. ai fenomeni della sintassi (del periodo e della frase)					
a.3. ai fenomeni propri della morfologia					
a.4. ai fenomeni propri della semantica e del controllo del lessico					
<b>c. Svolgere in modo adeguato e corretto esercizi e attività di</b>					
b.1. individuazione di parti grammaticali					
b.2. correzione di formulazioni errate					
b.3. trascrizione e completamento di frasi su consegne specifiche					
<b>c. Conoscere e usare una terminologia adeguata per</b>					
b.1. descrivere eventi e situazioni comunicativi					
b.2. capire, analizzare testi e commentare testi					
b.3. capire, svolgere o integrare attività di (auto)correzione di testi					

## Check list

*L'autoanalisi e la  
decostruzione dei criteri e  
delle modalità di  
valutazione della scuola*

Qual è il tasso di consapevolezza e condivisione delle modalità con cui vengono attribuiti i voti finali? E quelli in itinere?

C'è poca o molta uniformità fra le classi? Sulla valutazione globale o su questioni di maggior dettaglio?

In che misura è necessaria una maggior condivisione sulle componenti che determinano la valutazione quantitativa e qualitativa nella disciplina?

In che misura c'è accordo nella formulazione delle prove comuni?

In che misura è necessaria una maggior condivisione sulle componenti che determinano la valutazione della comprensione e della competenza grammaticale?

## Indice

### Presentazione

### Strumentazione analitica

#### 1. La valutazione finale

- 1.1. La formulazione della valutazione finale delle singole discipline
- 1.2. Comparazione interna delle valutazioni finali
- 1.3. Comparazione esterna delle valutazioni finali

#### 2. Gli esiti delle prove comuni di istituto

- 2.1. Prove comuni per classi parallele: tempistica
- 2.2. Prove comuni per classi parallele: tipologia
- 2.3. Prove comuni di comprensione per classi parallele: orientamento, natura e scopo

#### 3. Le valutazioni del docente della disciplina

- 3.1. Criteri generali di attribuzione della valutazione finale quantitativa (“voto”/punteggio)
- 3.2. Criteri generali di attribuzione della valutazione finale descrittiva
- 3.3. Modalità generali di verifica degli apprendimenti
- 3.4. La valutazione finale quantitativa come “media”: tipi di prove che la determinano
- 3.5. La valutazione finale qualitativa : componenti disciplinari (abilità) che la determinano
- 3.6. La valutazione di italiano: componenti, prove e verifiche
- 3.7. Le verifiche: criteri di attribuzione del punteggio
- 3.8. Autovalutazione e valutazione fra pari: metodologie
- 3.9. Autovalutazione e valutazione fra pari: incidenza

#### 4. La valutazione della comprensione e della competenza grammaticale

- 4.1. Criteri generali che concorrono alla valutazione della comprensione nelle attività disciplinari
- 4.2. Criteri generali che concorrono alla valutazione della competenza grammaticale nelle attività disciplinari

### Check list

# Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento

## *Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa*

### GUIDA OPERATIVA

#### Parte III - Analisi e impiego dei criteri di valutazione dichiarati dall'Invalsi

##### Presentazione

##### Argomento e finalità

*L'analisi sistematica dei criteri impiegati dall'Invalsi in rapporto alle Indicazioni nazionali e alle scelte didattiche della scuola.*

Questa Parte III della Guida propone alcuni spunti di riflessione sul rapporto fra i principi e le pratiche esplicitate o implicate dalla documentazione programmatica e analitica dell'Invalsi, le Indicazioni nazionali e le scelte epistemologiche, metodologiche e didattiche operate nella scuola, per collocare l'intera gamma delle pratiche valutative in un quadro interpretativo più problematico e complesso.

La proposta ha lo scopo di accrescere la consapevolezza dei criteri e delle modalità con cui l'Invalsi procede alla progettazione e realizzazione delle prove, ponendo in relazione tali criteri con le "Indicazioni" nazionali e con le proprie progettazioni curricolari.

Questo livello di riflessione dovrebbe sostanziare di dati qualitativi e relative problematiche didattiche gli esiti delle correlazioni effettuate con la parte II della Guida.

##### Soggetti coinvolti

- ✓ dipartimenti disciplinari di italiano e matematica;
- ✓ singoli insegnanti

##### Modalità di attuazione

Nell'ambito di ore dedicate ad attività di formazione e autovalutazione interne è possibile procedere alla realizzazione di queste riflessioni sotto forma di focus group coordinati da un soggetto interno, per esempio il coordinatore di dipartimento oppure il responsabile della valutazione.

La verbalizzazione della discussione potrà essere utile per fissare i nodi problematici via via emersi e le possibili soluzioni.

## Esito

Esito finale di questa fase del lavoro dovrebbe essere una serie di dati relativi alle scelte progettuali e didattiche da adottare in funzione delle diverse aree di intervento: dalle scelte organizzative più ampie (come la composizione delle classi), alle scelte strategiche dell'istituto (come i criteri valutativi), fino alle scelte epistemologiche e didattiche (quale idea di comprensione o di grammatica, quale metodologia di insegnamento/apprendimento, ecc.). L'esplicitazione e la discussione dei criteri, sia generali che specifici, adottati dall'Invalsi e la comparazione analitica delle scelte fatte nella scuola dovrebbe fornire un quadro ampio ma non rigido e schematico di possibili ipotesi di miglioramento...

## Strumentazione analitica

### 1. L’atteggiamento nei confronti dei rilevamenti e delle prove Invalsi

#### 1.1. Il rapporto con le Indicazioni (dal QII)

Nell’ambito del Dipartimento disciplinare si raccolgano e si discutano i risultati della domanda A1

#### **A1. Secondo Lei, in che misura la prova di Italiano somministrata quest’anno recepisce le Indicazioni nazionali per il curriculum?**

*(Segnare una sola risposta.)*

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Eccessiva, appiattendosi sulle Indicazioni Nazionali -----             | <input type="checkbox"/> |
| Adeguate, rispondendo in modo coerente alle Indicazioni Nazionali ---- | <input type="checkbox"/> |
| Insufficiente, allontanandosi troppo dalle Indicazioni Nazionali ----- | <input type="checkbox"/> |
| Non so/non saprei -----  | <input type="checkbox"/> |

#### 1.2. L’uso dei risultati (dal QII)

Nell’ambito del Dipartimento disciplinare si raccolgano e si discutano i risultati della domanda G8

#### **G8. Dica ora quanto è d’accordo con le seguenti affermazioni:**

*(Segnare una risposta per ogni riga.)*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/non saprei
a) i risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere usati dagli insegnanti per valutare i singoli studenti nel corso dell’anno, contribuendo a definire il loro voto finale -----	<input type="checkbox"/>				
b) i risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento nelle diverse classi all’interno di una scuola -----	<input type="checkbox"/>				
c) i risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere utilizzati dalle singole scuole per l’autovalutazione di Istituto -----	<input type="checkbox"/>				
d) i risultati delle prove INVALSI dovrebbero essere resi pubblici e utilizzati per confrontare i livelli di apprendimento tra scuole diverse -----	<input type="checkbox"/>				

## 2. Natura e impostazione della disciplina

### 2.1. Impostazione generale della disciplina (dal QII)

Nell'ambito del Dipartimento disciplinare si raccolgono e si discutano i risultati delle domande A6 e A8

**A6. Complessivamente, indichi per quante ore ogni settimana insegna Italiano nella Sua classe, tenendo conto sia dell'orario curricolare sia di quello extra-curricolare:**

□□□

*Numero ore di insegnamento nella classe ogni settimana (max 30 ore)*

**A8. Con quale frequenza Lei attua le seguenti pratiche didattiche in classe?**

*(Segnare una risposta per ogni riga.)*

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
a) Applico tecniche apprese nei corsi di aggiornamento ---	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Organizzo gli studenti in gruppi di lavoro -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Assegno agli studenti ricerche su temi specifici -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Discuto e correggo con gli studenti i compiti per casa --	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Organizzo attività extra-scolastiche di potenziamento dell'italiano -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Organizzo attività extra-scolastiche di recupero -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.2. Momenti e modalità di crescita professionale (dal QII)**

Nell’ambito del Dipartimento disciplinare si raccolgano e si discutano i risultati delle domande G10 e G11

**G10. Con quale frequenza il Suo Dirigente Scolastico ...**

*(Segnare una risposta per ogni riga.)*

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre	Non so/non saprei
a) promuove iniziative di aggiornamento per gli insegnanti ----	<input type="checkbox"/>				
b) organizza momenti di confronto fra docenti della stessa disciplina-----	<input type="checkbox"/>				
c) organizza occasioni di confronto interno sulle metodologie didattiche -----	<input type="checkbox"/>				
d) organizza riunioni per stabilire criteri comuni di valutazione degli studenti -----	<input type="checkbox"/>				
e) monitora il raggiungimento degli obiettivi educativi -----	<input type="checkbox"/>				
f) esprime valutazioni sull’operato degli insegnanti -----	<input type="checkbox"/>				

**G11. Con quale frequenza Lei ha svolto le seguenti attività con i colleghi della Sua scuola?**

*(Segnare una risposta per ogni riga.)*

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
a) Scambi di opinione sul modo di insegnare determinati argomenti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Preparazione di materiali per l’insegnamento -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Scambi di materiali per l’insegnamento-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Condivisione di prove di valutazione -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Scambi di informazioni su libri o fonti web utili per insegnare -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Le scelte metodologiche e didattiche disciplinari per comprensione e grammatica

#### 3.1. La difficoltà della prova (dal QII)

Nell'ambito del Dipartimento disciplinare si raccolgano e si discutano i risultati della domanda A2

#### A2. Pensando alla prova di Italiano somministrata quest'anno, dica quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni:

*(Segnare una risposta per ogni riga.)*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Non so/non saprei
a) le domande della prova sono troppo difficili rispetto alle abilità e conoscenze che gli alunni dovrebbero acquisire a scuola -----	<input type="checkbox"/>				
b) le domande di Comprensione della Lettura ripropongono esercizi e attività svolte durante l'anno in quest'ambito -----	<input type="checkbox"/>				
c) le domande di Grammatica riflettono quanto insegnato durante l'anno in quest'ambito ----	<input type="checkbox"/>				
d) il tempo previsto per lo svolgimento della prova è stato sufficiente per i miei alunni ----	<input type="checkbox"/>				

### 3.2. Attività propedeutiche alle prove (dal QII)

Nell'ambito del Dipartimento disciplinare si raccolgano e si discutano i risultati della domanda A5.

In particolare sulle alternative proposte da questa domanda si organizzi un confronto, con opportune esemplificazioni, sui margini di autonomia della programmazione curricolare di classe rispetto alle prove.

#### A5. Nel corso dell'anno scolastico, quali tra le seguenti attività ha proposto agli studenti della Sua classe?

*(Sono possibili più risposte.)*

- a) Ho fatto svolgere e corretto in classe prove simili a quelle INVALSI .....
- b) Ho invitato gli studenti a esercitarsi a casa su prove simili a quelle INVALSI .....
- c) Ho fatto esercitare gli studenti sulle prove usate dall'INVALSI negli anni precedenti .....
- d) Ho utilizzato testi contenenti prove costruite sul modello delle Rilevazioni INVALSI .....
- e) Non ho svolto nessuna di queste attività .....

### 3.3. Approccio teorico a comprensione e grammatica nel QdR Invalsi

Individuare le pagine del QdR Invalsi dove viene esposto in sintesi l’approccio adottato alla lettura e alla grammatica per la compilazione delle prove.

Indicare in che misura (in una scala da 1, molto poco, a 5, molto), si sono realizzate nella scuola queste opportunità di riflessione metodologico-didattica su questi temi (si fa riferimento qui non agli esiti delle prove ma al loro impianto teorico).

<b>Opportunità di riflessione metodologico-didattica</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a. <input type="checkbox"/> Lettura e discussione collettiva nel Dipartimento disciplinare o in Gruppi di lavoro					
b. <input type="checkbox"/> Invito alla lettura e all’approfondimento individuali da parte dei docenti					
c. <input type="checkbox"/> Organizzazione di attività di formazione in servizio autogestite o condotte da esperti					
d. <input type="checkbox"/> Partecipazione autonoma da parte dei docenti ad attività di formazione esterna					
e. <input type="checkbox"/> Consultazione del sito Invalsi o di altri siti dedicati a temi specifici di educazione linguistica					
f. <input type="checkbox"/> Sperimentazione nella scuola di modalità di verifica e valutazione della comprensione rispetto a concezioni differenti della lettura					

### 3.4. Gli aspetti della comprensione testati dalla Prova Invalsi (dal QdR)

Si osservi con attenzione l’elenco degli “aspetti” della comprensione utilizzati nella preparazione delle prove Invalsi.

Quindi se ne discuta in dipartimento disciplinare affrontando in particolare queste questioni:

- in che misura ci si riconosce in questa “idea della comprensione” ;
- a quali di questi aspetti si dedica maggior attenzione nelle attività didattiche (indicando una percentuale da 0% a 100% nella colonna libera);
- se varia l’approccio a questi aspetti lungo il percorso scolastico o rispetto alle differenti tipologie testuali;
- se alcune componenti o finalità della lettura comprensione restano escluse da un simile approccio...

Aspetti	
1. Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.	
2. Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.	
3. Fare un’inferenza diretta, ricavando un’informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall’enciclopedia personale del lettore.	
4. Cogliere le relazioni di coesione (organizzazione logica entro e oltre la frase) e coerenza testuale.	
5a. Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.	
5.b. Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.	
6. Sviluppare un’interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.	
7. Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.	

### 3.5. Attività svolte per la comprensione dei testi (dal QII)

Nell'ambito del Dipartimento disciplinare si raccolgano e si discutano i risultati della domanda A7.

Si discuta in particolare del rapporto che è possibile stabilire fra queste scelte di didattica della comprensione e le prove Invalsi.

#### A7. Con quale frequenza Le capita di far svolgere in classe agli alunni le seguenti attività in relazione ai testi letti per la scuola?

*(Segnare una risposta per ogni riga)*

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
a) Ricercare informazioni all'interno del testo -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Riassumere per iscritto ciò che si è letto -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Fare previsioni su quello che accadrà in seguito nel testo che si sta leggendo -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Fare generalizzazioni e inferenze a partire dal testo letto -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Analizzare le caratteristiche stilistiche del testo letto -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Esprimere le proprie opinioni e i propri giudizi a proposito di ciò che si è letto -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Discutere con i compagni su ciò che si è letto -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Individuare il punto di vista o le intenzioni dell'autore -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Scrivere le proprie riflessioni e commenti su quello che si è letto -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Utilizzare materiali di lettura diversi dai libri di testo (giornali, riviste, materiale pubblicitario, etc.) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Sollecitare gli alunni alla lettura spontanea -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3.6. Materiali di lettura e tipologie testuali

Indicare con una percentuale da 0% a 100% (oppure indicando NO se non vengono utilizzati) l'incidenza dei seguenti "materiali di lettura" (desunti e riadattati dal Questionario per gli insegnanti dell'a.sc. 2011-12.)

Quindi si provi a dire se le attività indicate nella domanda precedente mutano con il mutare dei materiali testuale e delle tipologie di testi.

"Materiali di lettura"	%
a. Testi letterari (narrativi, poetici, ecc.) tratti da un'antologia	
b. Articoli di quotidiani e riviste	
c. Narrativa (romanzi o racconti)	
d. Saggi	
e. Testi informativi/ espositivi continui	
f. Testi regolativi	
g. Altro: .....	
h. Altro: .....	
i. Altro: .....	

"Materiali di lettura"	%
a. Testi continui (lineari, senza interruzioni; come i romanzi)	
b. Testi non continui (con forte presenza di titolazioni, immagini, didascalie, riquadri, grafici, ecc. come le pagine di riviste, quotidiani, dépliant, ecc.)	
c. Testi misti (come le pagine di molti libri di testo o della divulgazione)	

### 3.7. Gli ambiti della grammatica testati dalla Prova Invalsi

Si osservi con attenzione l’elenco degli “aspetti” della comprensione utilizzati nella preparazione delle prove Invalsi.

Quindi se ne discuta in dipartimento disciplinare affrontando in particolare questi aspetti:

- in che misura ci si riconosce in questa “idea della grammatica;
- a quali di questi aspetti si dedica maggior attenzione nelle attività didattiche(indicando una percentuale da 0% a 100% nella colonna libera);
- se varia l’approccio a questi diversi ambiti lungo il percorso scolastico

1	<b>Ortografia</b>	Uso di accenti e apostrofi, maiuscole e minuscole, segmentazione delle parole ( <i>gliel’ho detto</i> ), uso delle doppie, casi di non corrispondenza tra fonemi e grafemi (uso dell’ <i>h</i> , della <i>q</i> , dei digrammi, ecc.).	
2	<b>Morfologia</b>	Flessione (tratti grammaticali: genere, numero, grado, modo, tempo, persona, aspetto, diatesi); categorie lessicali (nome, aggettivo, verbo, ecc.) e sottocategorie (aggettivo possessivo, nome proprio, ecc.) e loro funzione nella frase.	
3	<b>Formazione delle parole</b>	Parola-base e parole derivate; parole alterate; parole composte; polirematiche ( <i>ferro da stiro, asilo nido</i> ).	
4	<b>Lessico e semantica</b>	Relazioni di significato tra parole; campi semantici e famiglie lessicali; polisemia; usi figurati e principali figure retoriche; espressioni idiomatiche; struttura e uso del dizionario.	
5	<b>Sintassi</b>	Accordo (tra articolo e nome, tra nome e aggettivo, tra soggetto e predicato, ecc.); sintagma (nominale, verbale, preposizionale); frase: minima, semplice (o proposizione), complessa (o periodo); frase dichiarativa, interrogativa, ecc.; elementi della frase semplice: soggetto (esplicito o sottinteso, in posizione pre-verbale o post-verbale), predicato, complementi predicativi e altri complementi (obbligatori, facoltativi); gerarchia della frase complessa: frase principale, coordinate, subordinate (diverse tipologie); uso di tempi e modi nella frase.	
	<b>Testualità</b>	Segnali di organizzazione del testo e fenomeni di coesione: anafora, connettivi, punteggiatura, ecc.; aspetti pragmatici del linguaggio (fenomeni del parlato, funzioni dell’enunciato, ecc.).	

**3.8. Attività svolte per la competenza grammaticale (dal QII)**

Nell’ambito del Dipartimento disciplinare si raccolgano e si discutano i risultati della domanda A12 e A14.

Si discuta in particolare del rapporto che è possibile stabilire fra queste scelte di didattica della comprensione e le prove Invalsi.

**A12. Nell’insegnare grammatica, Lei segue un preciso modello teorico?**

*(Segnare una sola risposta.)*

- Si, quello della grammatica valenziale (o argomentale) -----
- Si, quello della grammatica tradizionale (analisi grammaticale e logica) -----
- Seguo un modello misto, a seconda dei contenuti affrontati -----
- Non seguo un modello preciso ma mi affido al libro di testo -----

**A14. Con quale frequenza Lei svolge le seguenti attività di grammatica nella Sua classe?**

*(Segnare una risposta per ogni riga.)*

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
a) Osservazione di specifici fenomeni, a partire dai testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Osservazione di specifici fenomeni, a partire dagli errori più comuni degli studenti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Presentazione di esempi e inferenza in comune delle regole grammaticali -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Spiegazione delle regole a partire dal libro di testo, seguita da esercizi applicativi -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Presentazione di un “problema” linguistico, raccolta in comune di materiale, formulazione e verifica di ipotesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 4. Criteri e strumenti di verifica e valutazione in ambito disciplinare

### 4.1. I descrittori ricavati dalle “Indicazioni” nazionali e le prove: la comprensione

Utilizzando i descrittori della comprensione forniti (se ci sono, anche sotto forma di “obiettivi”) dalle “Indicazioni” ministeriali per il proprio ordine di scuola

- a.  il singolo docente
- b.  il dipartimento disciplinare

compili un elenco di quelli che ritenuti più significativi e che vanno quindi certamente impiegati nella valutazione della comprensione, indipendentemente dal livello di effettivo controllo da parte degli allievi e indicando la classe cui ci si riferisce.

Quindi si discuta della congruenza fra questo elenco e le finalità dichiarate dall’Invalsi per la classe più vicina.

*Consultare la documentazione relativa alle Indicazioni dei diversi ordini di scuola*

### 4.2. I descrittori ricavati dalle “Indicazioni” nazionali e le prove: la grammatica

Utilizzando i descrittori della competenza grammaticale forniti (se ci sono, anche sotto forma di “obiettivi”) dalle “Indicazioni” ministeriali per il proprio ordine di scuola

- a.  il singolo docente
- b.  il dipartimento disciplinare

compili un elenco di quelli che ritenuti più significativi e che vanno quindi certamente impiegati nella valutazione della comprensione, indipendentemente dal livello di effettivo controllo da parte degli allievi e indicando la classe cui ci si riferisce

Quindi si discuta della congruenza fra questo elenco e le finalità dichiarate dall’Invalsi per la classe più vicina.

*Consultare la documentazione relativa alle Indicazioni dei diversi ordini di scuola*

### 4.3. Strumenti generali di valutazione (dal QII)

Nell'ambito del Dipartimento disciplinare si raccolgano e si discutano i risultati della domanda A11, confrontandoli anche con gli esiti del confronto relativo alla domanda 3.1 di questa Guida, parte I

In particolare si rifletta sull'incidenza quantitativa e qualitativa delle prove strutturate, predisposte dal docente o dal dipartimento.

#### A11. Nella valutazione degli studenti della Sua classe, indicativamente con quale frequenza utilizza i seguenti strumenti?

*(Segnare una risposta per ogni riga.)*

	Uso regolare	Uso saltuario	Non uso
a) Interrogazione orale individuale programmata -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Interrogazione orale individuale non programmata -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Interrogazione in gruppo o all'intera classe -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Compito scritto con svolgimento aperto (componimento scritto, tema, ecc.) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande in prevalenza a risposta "chiusa" (scelta multipla, vero-falso, ecc) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande in prevalenza a risposta "aperta" -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Prova attinta dal manuale/libro di testo (o da altra fonte) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4.4. Tipologia, modalità e incidenza dei singoli quesiti: la comprensione

Si leggano e analizzino con molta attenzione le tipologie di quesiti adottate nelle prove Invalsi di comprensione ed esposte nel QdR.

1. Ci si interroghi sulla congruenza fra queste modalità di verifica della comprensione e dei relativi esempio forniti dal QdR e le modalità adottate nelle prove disciplinari o comuni per lo stesso scopo.

I quesiti a risposta chiusa usati nelle prove possono avere i seguenti formati:

- Quesiti a **scelta multipla (QSM)**: sono costituiti da una domanda e da 4 alternative di risposta, di cui una sola è esatta. Le altre risposte, errate, sono chiamate **distrattori**.
- Quesiti a **scelta multipla complessa (QSMC)**: sono domande articolate in diversi elementi, generalmente costituite da una domanda generale, un'istruzione sul modo di rispondere (es. "fai una o più crocette in ciascuna riga") e una tabella dove compaiono i diversi elementi del quesito, cioè i diversi *item*<sup>15</sup>. In genere, le righe della tabella contengono la formulazione degli item, mentre le colonne contengono le categorie di risposte possibili (SÌ o NO, VERO o FALSO, ecc.).
- Quesiti nei quali lo studente deve stabilire delle **corrispondenze (matching)**, associando gli elementi di due categorie o elenchi. Sono un'altra forma di quesiti a scelta multipla complessa. Rientrano qui anche i quesiti nei quali si chiede agli studenti di **riordinare** diversi elementi secondo una sequenza temporale o causale.
- In alcuni casi, infine, allo studente può essere richiesto di inserire nelle lacune di un testo parole scelte da una lista che gli è proposta (**cloze a scelta multipla**).

I quesiti a risposta aperta sono essenzialmente di due tipi:

- Quesiti **aperti a risposta univoca**: sono quelli dove la risposta richiesta è breve e ve ne è una sola che possa essere considerata come corretta (a volte con un numero limitato di varianti possibili). Gli item di **cloze** più comuni (dove lo studente deve produrre lui stesso la risposta da inserire per completare una frase o un breve testo) fanno parte di questa categoria di quesiti aperti.
- I quesiti **aperti a risposta articolata** sono quelli dove la risposta è più lunga e ci sono diverse possibilità di risposta corretta. Le domande a risposta aperta articolata sono corredate da precise indicazioni per la correzione, che includono esempi di risposte accettabili, eventuali esempi di risposte parzialmente accettabili ed esempi di risposte non accettabili.

<sup>15</sup> Per convenzione, si intende per "item" l'unità di interrogazione più elementare. Un quesito può essere formato da un solo item o da più item.

2. Quindi si ripeta la stessa riflessione a proposito di queste modalità di formulazione dei quesiti.

Nella formulazione dei quesiti di comprensione, si osservano i seguenti criteri generali:

- le domande sono distribuite sulle diverse parti del testo e in genere ne seguono l'ordine;
- le domande si incentrano su aspetti nodali o comunque significativi per la comprensione locale o globale del testo;
- le domande sono caratterizzate da diversi livelli di difficoltà, in modo da coprire un'ampia scala di prestazioni degli studenti, dalle più basse alle più alte;
- il numero di domande di comprensione del testo è tale da consentire una misura sufficientemente robusta della competenza oggetto di rilevazione.

3. Si ipotizzi, infine, quale diversa incidenza quantitativa e qualitativa dovrebbero avere le singole tipologie di domande nella prova del proprio ordine di scuola

#### 4.5. Tipologia, modalità e incidenza dei singoli quesiti: la grammatica

Si leggano e analizzino con molta attenzione le tipologie di quesiti adottate nelle prove Invalsi di comprensione ed esposte nel QdR.

1. Ci si interroghi sulla congruenza fra queste modalità di verifica della grammatica e quelle adottate nelle prove disciplinari o comuni per lo stesso fine.

Modalità 1) Nella domanda compare un termine grammaticale specifico, mentre la risposta è costituita da frasi, espressioni o parole.

Modalità 2) A partire da una espressione o da una frase data, nella domanda si chiede di riconoscere e/o denominare la forma, la struttura o la funzione di un particolare elemento.

Modalità 3) A partire da un contesto dato, si richiedono operazioni di trasformazione, sostituzione, integrazione, ecc. Sia nella domanda che nella risposta compaiono frasi o espressioni della lingua ma nessun termine specifico della grammatica.

3. Si ipotizzi, infine, quale diversa incidenza quantitativa e qualitativa dovrebbero avere le singole modalità di verifica nella prova del proprio ordine di scuola

#### 4.6. Incidenza delle risposte chiuse (dal QII)

Nell'ambito del Dipartimento disciplinare si raccolgano e si discutano i risultati della domanda A4.

##### **A4. Nella prova somministrata quest'anno, le domande a risposta chiusa sono:**

*(Segnare una sola risposta.)*

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| troppe, col risultato di non recepire a sufficienza le abilità più significative degli studenti -----  | <input type="checkbox"/> |
| in giusta proporzione, rendendo la prova ben bilanciata -----  | <input type="checkbox"/> |
| poche, col rischio di rendere ambigua la valutazione delle risposte fornite dai diversi studenti ----- | <input type="checkbox"/> |
| non so/non saprei -----  | <input type="checkbox"/> |

## 5. Criteri della progressione curricolare

### 5.1. Aspetti e compiti della comprensione : elementi di gradualità

Utilizzando l’elenco di aspetti e compiti forniti nel QdR Invalsi,

- ogni docente, indicando la classe a cui si riferisce

scelga quelli che ritenuti più significativi e che vanno quindi certamente impiegati nella valutazione della comprensione, indipendentemente dal livello di effettivo controllo da parte dei suoi allievi.

Quindi, nell’ambito del

- dipartimento disciplinare

si confrontino le risposte, individuando, se possibile, criteri di gradualità e progressione fra le diverse classi.

*Consultare la documentazione che segue : tavola aspetti e compiti per comprensione*

Comprensione		
Aspetti	Compiti	
<b>1. Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.</b>	Comprendere il significato di parole ed espressioni, ricostruendolo dal contesto (cioè utilizzando indizi testuali)	
	Riconoscere il significato di parole ed espressioni usate nel testo, ad esempio indicando quale parola o espressione potrebbe sostituirle	
	Riconoscere rapporti, ad es. di sinonimia, antonimia, iponimia, iperonimia, tra parole o espressioni	
	Comprendere il significato di parole ed espressioni idiomatiche, oppure usate in senso figurato	
	Individuare i lessemi che afferiscono a un determinato campo semantico	
<b>2. Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.</b>	Individuare una o più informazioni date nel testo, riprese nella domanda in modo letterale o parafrastico	
	Cercare informazioni nel testo per uno scopo specifico indicato nella consegna	
<b>3. Fare un’inferenza diretta, ricavando un’informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall’enciclopedia personale del lettore.</b>	Inferire il luogo o il tempo in cui si svolge una storia o un evento	
	Inferire una caratteristica di un personaggio dal suo comportamento	
	Inferire ed esplicitare la causa o le motivazioni di un fatto o di una azione	
	Anticipare informazioni a partire dal titolo o da una parte del testo	
<b>4. Cogliere le relazioni di coesione (organizzazione logica entro e oltre la frase) e coerenza testuale.</b>	Identificare il riferimento di una anafora o di catene anaforiche (sinonimi, pronomi, aggettivi e pronomi possessivi, deittici, ecc.)	
	Riconoscere il significato e la funzione dei connettivi frasali e testuali	
	Riconoscere il significato e la funzione dei segni d’interpunzione	

	Riconoscere i rapporti tra frasi o porzioni di testo (riformulazione, esemplificazione, opposizione, ecc.)	
	Esplicitare una frase implicita (costruita con forme implicite del verbo: gerundio, participio)	
<b>5a. Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</b>	Esplicitare relazioni (ad es. causa-effetto o temporali) tra fatti ed eventi anche distanti nel testo, integrandolo anche con informazioni tratte dall'enciclopedia personale	
	Esplicitare aspetti relativi ai personaggi (carattere, sentimenti, atteggiamenti, motivazioni, scopi)	
	Esplicitare le proprietà di un oggetto o di un fenomeno di cui si parla nel testo	
	Individuare elementi o informazioni del testo che autorizzano un'inferenza complessa (fornita nella domanda oppure da costruire nel processo di risposta)	
<b>5.b. Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</b>	Cogliere il tema o l'argomento principale di un testo	
	Cogliere un'informazione o un concetto sotteso all'intero testo e presupposto per la sua comprensione	
	Sintetizzare un testo (ad esempio, dandogli un titolo o riassumendolo in una frase o individuando la frase che lo riassume meglio)	
	Individuare le sequenze di cui un testo si compone e/o ricostruirne l'ordine	
	Riconoscere i personaggi principali o il protagonista di una storia	
	Riconoscere o ricostruire la successione temporale degli eventi	
	Identificare la tesi sostenuta nel testo e gli argomenti a supporto*	
<b>6. Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.</b>	Cogliere le intenzioni, il punto di vista dell'autore o lo scopo per cui il testo è stato scritto	
	Cogliere la morale di una storia o il messaggio che il testo vuole comunicare	
	Identificare il registro, il tono e lo stile di un testo	
	Identificare il genere testuale e il genere letterario	
<b>7. Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.</b>	Valutare la verosimiglianza o la plausibilità di quanto si dice nel testo	
	Valutare la coerenza e la validità di un'argomentazione rispetto alla tesi	
	Argomentare a favore o contro il punto di vista dell'autore o di un personaggio	
	Confrontare punti di vista diversi espressi nel testo (o in testi diversi) ed esprimere il proprio accordo o disaccordo	
	Ragionare sul contenuto del testo per trarne conclusioni o applicazioni che vanno al di là del suo contenuto esplicito	
	Valutare l'efficacia espressiva e comunicativa del testo	
	Valutare le scelte stilistiche dell'autore (scelte lessicali e di registro, parole chiave, metafore ecc.)	
	Valutare la chiarezza e l'organizzazione di una mappa, di una tabella, di un grafico	
	Riflettere su come elementi iconografici o tipografici contribuiscono alla comprensione del testo	

**5.2. Ambiti e compiti per la grammatica: elementi di gradualità**

Utilizzando l’elenco di ambiti e compiti forniti nel QdR Invalsi,

- ogni docente, indicando la classe a cui si riferisce

scelga quelli che ritenuti più significativi e che vanno quindi certamente impiegati nella valutazione della comprensione, indipendentemente dal livello di effettivo controllo da parte dei suoi allievi.

Quindi, nell’ambito del

- dipartimento disciplinare

si confrontino le risposte, individuando, se possibile, criteri di gradualità e progressione fra le diverse classi.

*Consultare la documentazione che segue : tavola aspetti e compiti per la grammatica*

Grammatica		
Ambiti	Compiti	
<b>1. Ortografia</b>	Saper scrivere le parole in forma corretta	
	Conoscere e saper applicare le convenzioni d’uso delle maiuscole e minuscole	
	Conoscere e saper applicare le regole d’uso di accenti e apostrofi	
	Conoscere e saper applicare le regole della divisione tra parole	
	Conoscere, saper applicare e saper spiegare le regole ortografiche	
<b>2. Morfologia</b>	Distinguere parole variabili e invariabili	
	Riconoscere e saper denominare i tratti grammaticali (numero, genere, grado, persona, tempo, modo, aspetto, diatesi)	
	Riconoscere, saper denominare e saper usare correttamente le forme verbali (modi e tempi) in contesti dati	
	Riconoscere le categorie lessicali (parti del discorso) in base a criteri formali o funzionali	
	Riconoscere, all’interno delle categorie, le sottocategorie lessicali (ad esempio diversi tipi di pronomi, aggettivi, ecc)	
<b>3. Formazione delle parole</b>	Riconoscere i principali meccanismi di derivazione (prefissi e suffissi) e il loro valore semantico	
	Riconoscere i principali meccanismi di alterazione e il loro valore semantico	
	Riconoscere i principali meccanismi di composizione delle parole e il loro valore semantico	
<b>4. Lessico e semantica</b>	Riconoscere le relazioni di significato tra parole (sinonimia, antonimia, iperonimia, ecc.)	
	Riconoscere fenomeni di polisemia	
	Riconoscere l’organizzazione delle parole in campi semantici e in	

	famiglie lessicali	
	Saper ritrovare le parole nel dizionario	
	Saper leggere il lemma di un dizionario, ricavandone tutte le informazioni: fonologiche, grammaticali, semantiche (usi propri e figurati), etimologiche, ecc.	
	Riconoscere gli usi propri, figurati, settoriali, situazionali (relativi al registro), gergali, di parole o espressioni	
	Riconoscere le principali figure retoriche	
<b>5. Sintassi</b>	Riconoscere fenomeni di concordanza tra le parole di una frase	
	Identificare in una frase gli elementi costitutivi (sintagmi)	
	Individuare gli argomenti richiesti necessariamente dal predicato di una frase semplice	
	Individuare le diverse tipologie di frasi: dichiarativa, interrogativa e responsiva, negativa, imperativa, esclamativa	
	Riconoscere le fondamentali funzioni sintattiche in una frase (soggetto, predicato verbale e predicato nominale, complementi predicativi, complemento oggetto, complementi indiretti o preposizionali)	
	Saper individuare le proposizioni di un periodo e riconoscerne l'articolazione gerarchica (rapporti di reggenza, subordinazione, coordinazione)	
	Saper riconoscere le principali tipologie di frasi subordinate in un periodo sia in forma esplicita sia in forma implicita (causale, temporale, finale, consecutiva, oggettiva, ecc.)	
<b>6. Testualità</b>	Riconoscere la funzione dei segni di punteggiatura e saperli usare correttamente	
	Riconoscere il significato e la funzione dei connettivi e saperli utilizzare correttamente in contesti dati	
	Riconoscere la funzione pragmatica di un enunciato (ad esempio: richiesta, suggerimento, ordine, ecc.) anche quando espressa in forma non letterale	
	Riconoscere le caratteristiche fondamentali della comunicazione orale e scritta	

**5.3.a. Criteri generali di progressività: il primo ciclo**

La Parte II del QdR 2013, dopo una breve introduzione, propone una serie di dettagliati esempi di domande tratte da prove per il primo ciclo, sulla base di queste variabili:

**Aspetto – Compito**

**Item - Risposta corretta**

Dopo aver attentamente analizzato premessa ed esempi, il Dipartimento discuta se si riconosce nel livello di progressività esposto.

**5.3.b. Criteri generali di progressività: la secondaria di II°**

La Parte III del QdR 2013, dopo una breve introduzione, propone una serie di dettagliati esempi di domande tratte da prove per la II classe della secondaria di II° , sulla base di queste variabili:

**Aspetto – Compito**

**Item - Risposta corretta**

Dopo aver attentamente analizzato premessa ed esempi, il Dipartimento discuta se si riconosce nel livello di progressività esposto.

## Check list

*L'analisi sistematica dei criteri impiegati dall'Invalsi in rapporto alle Indicazioni nazionali e alle scelte didattiche della scuola.*

È opportuno modificare l'atteggiamento complessivo nei confronti delle rilevazioni Invalsi? In che senso?

C'è più o meno coerenza fra le scelte dell'istituto e quelle dei docenti

- nell'impostazione della disciplina
- nell'approccio teorico e metodologico alla comprensione del testo
- nell'approccio teorico e metodologico alla grammatica
- nelle attività svolte in classe.

In che misura differiscono i criteri di valutazione della comprensione e della grammatica tra scuola e Invalsi.

Le scelte di progressione curricolare della scuola sono in sintonia con quelle dell'Invalsi?

## Presentazione

## Strumentazione analitica

### 1. Atteggiamento nei confronti dei rilevamenti e delle prove Invalsi

- 1.1. Il rapporto con le indicazioni (dal QII)
- 1.2. L'uso dei risultati (dal QII)

### 2. Natura e impostazione della disciplina

- 2.1. Impostazione generale della disciplina (dal QII)
- 2.2. Momenti e modalità di crescita professionale (dal QII)

### 3. Scelte metodologiche e didattiche (relative agli oggetti di valutazione nelle prove )

- 3.1. La difficoltà della prova (dal QII)
- 3.2. Attività propedeutiche alle prove (dal QII)
- 3.3. Approccio teorico a comprensione e grammatica nel QdR Invalsi
- 3.4. Gli aspetti della comprensione testati dalla prova Invalsi (dal QdR)
- 3.5. Attività svolte per la comprensione dei testi (dal QII)
- 3.6. Materiali di lettura e tipologie testuali (da QII)
- 3.7. Gli ambiti della grammatica testati dalla prova Invalsi (dal QdR)
- 3.8. Attività svolte per la competenza grammaticale (dal QII)

### 4. Strumenti e criteri di verifica e valutazione in ambito disciplinare

- 4.1. I descrittori ricavati dalle “Indicazioni” nazionali: la comprensione
- 4.2. I descrittori ricavati dalle “Indicazioni” nazionali: la grammatica
- 4.3. Strumenti generali di valutazione
- 4.4. Tipologia, modalità e incidenza dei singoli quesiti: la comprensione
- 4.5. Tipologia, modalità e incidenza dei singoli quesiti: la grammatica
- 4.6. Incidenza delle risposte chiuse (dal QII)

### 5. I criteri della gradualità curricolare

- 5.1. Aspetti e compiti della comprensione: elementi di gradualità
- 5.2. Ambiti e compiti per la grammatica: elementi di gradualità
- 5.3.a. Criteri generali di progressività: il primo ciclo
- 5.3.b. Criteri generali di progressività: la secondaria di II°

## Check list

# Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento

## *Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa*

### GUIDA OPERATIVA

#### IV - Iter di riflessione professionale per la messa a fuoco di questioni problematiche e l'individuazione di strategie di intervento.

##### Presentazione

##### Argomento e finalità

Questa parte della Guida propone alcune esperienze di riflessione professionale condivisa, da realizzare nell'ambito del Dipartimento disciplinare o di sue articolazioni, meglio se sotto il coordinamento di un tutor esperto esterno all'Istituto. Ciascuna esperienza verte su un nodo teorico e metodologico della disciplina di particolare rilievo e consente di rileggere il rapporto fra l'attività didattica, le prove Invalsi e d'Istituto e le scelte programmatiche e metodologiche alla luce anche dei suggerimenti della ricerca didattica disciplinare.

La proposta, attraverso un rinforzo e un consolidamento della riflessione professionale, sia individuale che collegiale, è finalizzata a orientare le scelte, individuali e collettive, di intervento nell'ottica del miglioramento, inquadrando in una serie di variabili più complesse che, nel trascendere l'esistenza stessa delle prove e la gestione dei loro risultati, ne collocano le potenzialità in un panorama più ampio e problematico.

##### Soggetti coinvolti

- ✓ dipartimenti disciplinari di italiano
- ✓ singoli insegnanti

##### Modalità di attuazione

Queste in sintesi le operazioni che il Dipartimento disciplinare dovrebbe compiere, sotto la guida e supervisione di un tutor esperto esterno:

##### Questione problematica

A partire da emergenze rilevate e sulla base dei risultati cui sarà pervenuta la riflessione nelle fasi precedenti, dovrà assumere come punto di partenza l'esplicitazione di una questione problematica relativa a difficoltà, carenze o contraddizioni riscontrate.

##### Area di intervento

Individuare, utilizzando anche le fasi di indagine già svolte in precedenza, l'area di intervento su cui svolgere un approfondimento di indagine.

<b>Laboratorio di riflessione professionale</b>	Mettere in atto un vero e proprio laboratorio di riflessione professionale condivisa, finalizzato a prendere maggiore coscienza del problema individuato, delle sue variabili e delle possibili strategie di intervento.
<b>Azioni conseguenti</b>	Individuare: 1) eventuali azioni da compiere o strategie da attivare sul versante organizzativo, progettuale o didattico; 2) la necessità di percorsi di formazione in servizio su tematiche metodologiche e didattiche specifiche e di rilievo.
<b>Domanda focale per attività di ricerca azione</b>	Nel caso infatti che la strategia di intervento individuata consista nell'approfondimento di specifiche questioni metodologiche e didattiche, questa fase di lavoro dovrebbe consentire di mettere a fuoco la <i>domanda focale</i> attorno alla quale attivare nella scuola progetti di ricerca azione quali momenti di crescita professionale e formazione in servizio.

## Esito

Il tutto dovrebbe aver cura di orientare progressivamente l'elaborazione collettiva verso scelte di miglioramento condivise che tengano conto di tutto l'iter di riflessione condotto.

Esito finale dei lavori potrebbe essere sia l'indicazione di opportune scelte organizzative o didattiche da compiersi da parte dei singoli docenti, sia scelte strategiche più complessive da adottare da parte dell'intero dipartimento (per esempio in relazione alle prove comuni), sia delibere più organiche e generali da proporre all'intero collegio docenti, in particolare per l'attivazione di momenti di formazione in servizio o per progetti mirati di ricerca-azione.

## Esperienza 1 - La genesi

### Questione problematica

“Ma noi non insegniamo solo la comprensione e la grammatica!”

Una delle difficoltà più significative incontrate discutendo con gli insegnanti di italiano riguarda il rapporto generale fra ciò che viene insegnato e ciò che valuta la prova Invalsi. Non tanto come lo fa, ma di che cosa si occupa. In particolare gli insegnanti più avvertiti si soffermano sulla sicura importanza del ruolo della comprensione, ma sottolineano come, nelle reali attività didattiche e quindi nella valutazione degli allievi siano importanti anche altre competenze linguistiche, in primis la scrittura ma anche l’ascolto e il parlato, oggi certamente non più trascurabili com’è avvenuto spesso nella nostra tradizione scolastica.

Tutto ciò rischia di incidere pesantemente nell’esito del rilevamento nazionale.

“Ma quali competenze verificano le prove Invalsi?”; “I nostri allievi hanno avuto risultati inferiori alle nostre aspettative, eppure noi curiamo molto l’educazione linguistica.”; “Dobbiamo modificare gli equilibri fra le diverse attività?”; “Il rischio è di finire col privilegiare la comprensione anche per pressione dei genitori.”; “Ai genitori, ormai, quasi più interessa come fanno l’Invalsi che non cosa fanno a scuola”... ecc.

### Area di intervento

Diviene così importante confrontare le aspettative della scuola, redatte sulla traccia delle Indicazioni nazionali, con le competenze effettivamente verificate dalle prove Invalsi. Ciò implica una riflessione sul profilo atteso di competenza e un confronto fra come viene ipotizzato nella documentazione ministeriale, tradotto operativamente nella progettazione di singoli docenti e poi vagliato dalle prove.

Possiamo definire così quest’area problematica di intervento:

Il profilo atteso in “italiano”: la competenza (di comprensione) nella definizione degli obiettivi e nella progettazione educativa

### Laboratorio di riflessione professionale

Per rispondere a queste esigenze è stato ipotizzato un Laboratorio di riflessione professionale il cui tema centrale può essere così riassunto:

Analisi della presenza di specifiche competenze linguistiche e in particolare di comprensione nel Profilo atteso (dalle Indicazioni nazionali), nelle prove Invalsi, nelle prove comuni di istituto e nella progettazione educativa.

Sotto la guida di un tutore esperto esterno, nello svolgere il laboratorio, gli insegnanti hanno la possibilità di anche di confrontare e discutere le diverse componenti della loro progettazione così come sono state anche raccolte nelle fasi precedenti di questa analisi

### Domanda focale per ricerca azione

Dall’ulteriore analisi potrebbe derivare la scelta di modificare le proprie scelte progettuali oppure, più opportunamente, di avviare un approfondimento specifico con attività di ricerca azione che potrebbero prendere lo spunto da una domanda focale di questo tipo:

Quale ruolo dobbiamo attribuire alla Comprensione del testo e alla Grammatica? In che rapporto devono stare con tutto il resto?

## Esperienza 1 - Il laboratorio

### Profilo atteso di competenza, copertura delle prove Invalsi e progettazione educativa

Questa proposta di riflessione implica la condivisione e l'utilizzo – ovviamente anche problematico – di due costrutti complessi, diffusi sia in ambito normativo che nella letteratura didattica: “competenza” e “profilo di competenza”.

Scopo della riflessione è infatti interrogarsi sui rapporti fra il profilo di competenza (e le competenze che lo compongono), le prove Invalsi e la progettualità educativa.

A) Leggere, analizzare e discutere collegialmente le seguenti definizioni.

#### Materiale 1. Definizioni di “competenza”

Insieme integrato di abilità, conoscenze e atteggiamenti che un soggetto, in determinati contesti reali, è in grado di attivare, realizzando una prestazione consapevole finalizzata al raggiungimento di uno scopo.

IRRSAE Piemonte, 2001

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

Michele Pellerey, 2004

“Competenze” indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le “competenze” sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Raccomandazione europea (per la costituzione del QEQT), 2008

#### Materiale 2. Definizione di “profilo di competenza”.

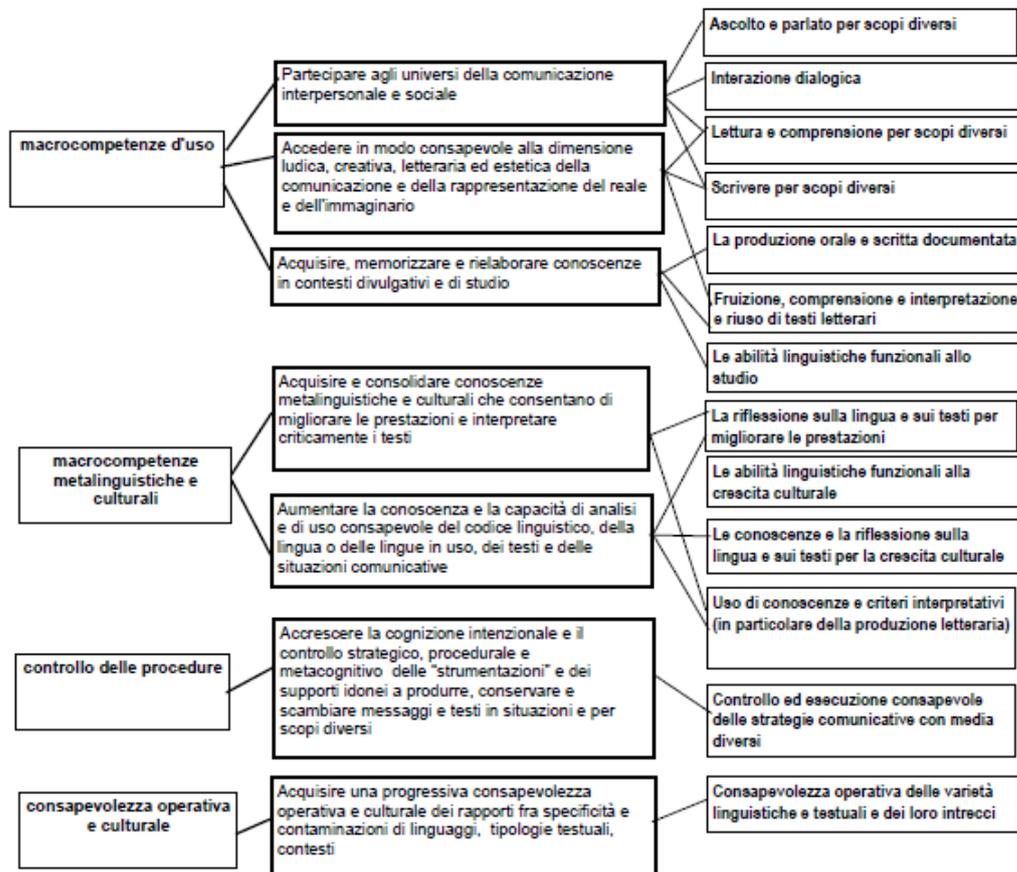
Per **profilo dello studente** possiamo intendere la descrizione dell'insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti (appreso e agito in contesto educativo) che alla fine di un percorso scolastico riteniamo auspicabile (ma non obbligatorio) che l'allievo acquisisca in modo integrato nei diversi campi di sapere e di esperienza che definiscono il progetto curricolare; oppure che certifichiamo che ha effettivamente acquisito.

Nel primo caso potremo parlare di **profilo atteso**, nel secondo di **profilo certificato** o di certificazione delle competenze.

Mario Ambel, 2012

B) Osservare questa articolazione potenziale di un profilo atteso di italiano e discuterne il livello di coerenza rispetto alla propria progettazione disciplinare

**Materiale 3. Articolazione del profilo di competenza di italiano**



© ambel, 2012

C) Individuare nella parte delle “Indicazioni” relative al vostro ordine di scuola la sezione direttamente o indirettamente riconducibile al concetto di “profilo di competenza” e poi di lì provate ad estrapolare le singole categorie astratte cui ciascuna parte è riconducibile, come dall’esempio allegato. Nel farlo si completi l’indicazione di alcune abilità cui sono riconducibili singole parti del profilo.

Materiale 4. Esempio di estrapolazione di categorie astratte dal “Traguardo di competenza” di italiano della scuola secondaria di I°

**Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado**

L’allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Interazione dialogica

Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell’elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l’intenzione dell’emittente.

Esposizione in ambito disciplinare

Esponde oralmente all’insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer, ecc.).

Abilità di studio

Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l’utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.

Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un’interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.

Scrittura di diversi tipi di testo

Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario.

Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l’accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Competenza lessicale e pragmatica

Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale; di alto uso; di alta disponibilità).

Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate.

Conoscenze e competenze metalinguistiche

Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo

Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all’organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.

D) Interrogarsi sull'area di copertura delle prove Invalsi rispetto all'ampiezza e alle scelte specifiche del profilo nel vostro ordine di scuola.

Materiale 5. Esempio di copertura delle prove Invalsi rispetto al profilo disciplinare desumibile dal "Traguardo di competenza" della scuola secondaria di I°

### **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado**

L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente.

Esponde oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer, ecc.).

Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.

Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.

Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario.

Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale; di alto uso; di alta disponibilità).

Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate.

Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo

Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti.

E) A livello di maggior dettaglio, individuare dalle “Indicazioni” del proprio ordine di scuola una serie di obiettivi riconducibili alle aree del profilo interessate dalle prove Invalsi e valutarne la congruenza con la natura delle prove stesse, delle prove di Istituto o delle programmazioni dei singoli docenti.

Materiale 6. Esempio di estrapolazione di “obiettivi di apprendimento” relativi alle aree di copertura delle prove Invalsi per il profilo disciplinare desumibile dal “Traguardo di competenza” della scuola secondaria di I°

Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti;

Abilità di studio

- Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.
- Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).

Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un’interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.

Letture di testi letterari

- Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell’autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

**ecc.**

F) Si valuti infine l’incidenza e l’importanza, in termini di progettazione educativa e quindi di conseguente valutazione, delle aree eventualmente non coperte dalle prove Invalsi e se ne discutano le implicazioni nelle scelte di progettazione e di realizzazione dei percorsi didattici.

## Esperienza 2 - La genesi

### Questione problematica

“Nella scuola abbiamo lavorato meglio e di più sul testo narrativo e meno su quello espositivo e le prove Invalsi sono hanno dato esiti opposti!”

Spesso viene rilevato dagli insegnanti come l’esito delle prove non corrisponda alle aspettative generate dalle attività svolte, in generale o sui diversi tipi di testo. Ci si chiede allora se i risultati deludenti o contraddittori derivino dalla scelta dei testi, dalla natura delle domande o più semplicemente dalla diversa resa degli allievi nelle regolari attività didattiche rispetto alle “prove” e provoca talvolta un disappunto generalizzato: “Non capisco più quale tipo di testo sanno comprendere meglio”; “Ma cambia nei diversi tipi di testo che cosa devono saper fare, se capire il testo in generale oppure cogliere aspetti particolari?”

La riflessione in altri casi assume opportunamente un rilievo diacronico, spesso più significativo del puro dato decontestualizzato: “Negli anni si sta modificando, nelle diverse tipologie testuali, la corrispondenza fra esiti delle prove Invalsi ed esiti delle prove comuni di istituto: le seconde migliorano, le prime peggiorano (o viceversa), in egual misura (oppure in modo diverso) fra testo narrativo ed espositivo”.

### Area di intervento

Diviene così importante indagare sulla presenza e sulla distribuzione dei singoli item in rapporto ai diversi aspetti della comprensione nelle differenti tipologie testuali ed è possibile svolgere queste indagini comparando le prove relative a differenti tipologie testuali in uno stesso anno, oppure l’evoluzione in anni diversi sullo stesso tipo di testo.

Possiamo definire così quest’area problematica di intervento:

Significative contraddizioni (sincroniche o diacroniche) fra gli esiti delle prove e la progettualità/realizzazione di attività didattiche in rapporto alle diverse tipologie testuali.

### Laboratorio di riflessione professionale

Per rispondere a queste esigenze è stato ipotizzato un Laboratorio di riflessione professionale il cui tema centrale può essere così riassunto:

Analisi diacronica e comparativa delle prove di comprensione (sia Invalsi che comuni di Istituto) in relazione al rapporto fra presenza e distribuzione degli item e aspetti della comprensione rispetto a tipologie testuali e classi di riferimento.

Sotto la guida di un tutore esperto esterno, nello svolgere il laboratorio, gli insegnanti hanno la possibilità di anche di confrontare e discutere le diverse componenti della loro progettazione così come sono state anche raccolte nelle fasi precedenti di questa analisi

### Domanda focale per ricerca azione

Dall’ulteriore analisi potrebbe derivare la scelta di modificare le proprie scelte progettuali oppure, più opportunamente, di avviare un approfondimento specifico con attività di ricerca azione che potrebbero prendere lo spunto da una domanda focale di questo tipo:

In che misura è opportuno distribuire il rapporto fra item e aspetti della comprensione, in relazione alle diverse tipologie testuali?

## Esperienza 2 - Il laboratorio

**Analisi diacronica e comparativa delle prove di comprensione su tipologie testuali diverse**

Questa proposta di riflessione consiste nell’analisi della presenza e della distribuzione delle differenti modalità di formulazione degli item in rapporto agli aspetti della comprensione in alcune prove, distribuite su una progressione diacronica e raggruppate in funzione di questo criteri:

- le tipologie testuali;
- l’età degli allievi cui le prove sono sottoposte.

Scopo della riflessione è interrogarsi su quali aree di comprensione vengono effettivamente verificate e valutate dalle singole prove e con quale livello di coerenza sull’asse diacronico queste variabili sono determinate dalla natura del testo e/o dall’età degli allievi. Nell’esercitazione i criteri e le scelte dell’Invalsi verranno analizzati e confrontati con altri possibili criteri, adottati in altri contesti o nella scuola stessa.

La riflessione prevede l’utilizzo di uno strumento di analisi comparativa e diacronica con queste caratteristiche di fondo:

- una tabella a doppia entrata che consente di attribuire ogni singolo item a uno degli aspetti della comprensione testati e a una modalità di formulazione del quesito.

Materiale 1.a. Modello generale di tabella comparativa per l’analisi comparativa e diacronica delle prove di comprensione.

Prova Italiano		Classificazione degli item della prova di comprensione					
anno: _____		Titolo del brano: _____					
Tipologia testuale : _____		Tipologie delle domande					
classe: _____							
Aspetti della comprensione							

Il modello proposto è applicabile a prove diverse, ma va ovviamente adattato alle modalità con cui la prova è stata realizzata. Per questo, nel corso dell’esercitazione, ne vengono proposte alcune variabili diverse. Ciascuna è applicabile al tipo di prova da cui è stata desunta, mentre toccherà a ogni singola scuola scegliere le variabili più coerenti per analizzare le proprie prove comuni di istituto oppure utilizzare le variabili proposte per orientarne l’elaborazione.

A. Si osservino preliminarmente le caratteristiche generali del modello generale proposto; quindi la sua applicazione ai parametri dichiarati dal QdR Invalsi e il relativo esempio di

compilazione tratto da due prove utilizzate nell'indagine SNV 2010-11 per la classe I della scuola secondaria di I°.  
 Ci si confronti in piccoli gruppi sull'impianto complessivo e sull'esempio fornito.

**Materiale 1.b.1 - Modello di tabella comparativa che utilizza i criteri adottati da Invalsi**

Prova Italiano SNV...		Classificazione degli item della prova di comprensione					
anno: _____		Titolo del brano: _____					
Tipologia testuale : _____		Tipologie delle domande					
classe: _____		Domanda a scelta multipla semplice*	Domanda a scelta multipla complessa*	Corrispondenze e riordino	Cloze a scelta multipla	Domanda a risposta aperta univoca*	Domanda a risposta aperta articolata*
Aspetti della comprensione	1. Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.						
	2. Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.						
	3. Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore..						
	4. Cogliere le relazioni di coesione (organizzazione logica entro e oltre la frase) e coerenza testuale.						
	5a. Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.						
	5.b. Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.						
	6. Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.						
7. Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.							

**Materiale 1.b.2 - Esempio di applicazione comparativa a due prove Invalsi**

Prova Italiano SNV 2010-11	Classe I secondaria di I grado			
narrativo – Il padrone della luna	Domanda a scelta	Domanda a	Domanda a	Domanda a

espositivo – Nella jungla nera	multipla semplice		scelta multipla complessa		risposta aperta univoca		risposta aperta articolata	
1. Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni; riconoscere le relazioni tra parole.	A1- A8 - A9-A16	B3				B7 – B8 – B9		
2. Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.	A5	B1-B5		B6		B10		
3. Fare un’inferenza diretta, ricavando un’informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall’enciclopedia personale del lettore.	A4 - A6- A11 – A13 – A15							
4. Cogliere le relazioni di coesione (organizzazione logica entro e oltre la frase) e coerenza testuale.	A7 – A17	B2			A12			
5.a. Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.	A2- A10- A14 – A18 –							
5.b. Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.	A19	B12						
6. Sviluppare un’interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.	A3 – A20	B11- B13						
7. Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali (...)		B4						

B. Ci si procurino le prove di comprensione Invalsi distribuite su una serie storica di almeno 4 anni e relative al proprio ordine di scuola. Utilizzando il modello proposto nell’Allegato 1.b. si elaborino le diverse tabelle analitiche per ciascuna delle tipologie testuali previste. Si tenga conto che l’Invalsi, nelle strumentazioni predisposte a corredo delle prove, dichiara a quale aspetto o tipologia di domanda. Quindi si discuta il risultato ottenuto cercando in particolare di valutare se e in che modo la scelta e la distribuzione degli item risponda a una qualche logica riconoscibile o ipotizzabile e in che misura sia da ricondurre al tipo di testo o all’età degli allievi.

C. Si svolga ora un’indagine sulle scelte fatte dall’Invalsi in relazione al testo narrativo (o espositivo, a scelta) nello stesso anno analizzando prove assegnate ai diversi ordini di scuola. Si compilino le relative tabelle e si valuti la diversa incidenza degli aspetti di comprensione e delle tipologie di domande in funzione dell’ordine di scuola.

D. Si prendano ora in esame le variabili proposte dalla tabella del Materiale 1.c. , frutto di un lavoro collegiale in alcune scuole primarie e di I grado per la realizzazione di prove comuni di Istituto.

Si discuta della sua utilizzabilità in momenti diversi della progettazione educativa: elaborazione di prove comuni di scuola, elaborazione di attività di comprensione al termine

di unità di lavoro di singole classi, nell’analisi critica di prove proposte dall’Invalsi o da altre fonti (eserciziari, libri di testo, ecc.)

Materiale 1.c. - Modello di tabella comparativa che utilizza criteri elaborati da alcune scuole

Prova Italiano		Classificazione degli item della prova di comprensione				
anno: _____		Titolo del brano: _____				
Tipologia testuale : _____		Tipologie delle domande e modalità di riscrittura				
classe: _____		a. Riconoscimento e trascrizione letterale di parti di testo	b. Riconoscimento o scelta fra parafrasi o risposte date	c. Stesura o completamento di risposte sotto forma di parafrasi parziali o globali	d. Stesura di sintesi o di rappresentazioni globali o parziali	e. Stesura di parafrasi interpretative e commenti
Componenti della comprensione	<b>A. Decodificazione</b> Decodificare i significanti grafici lungo la superficie del testo					
	<b>B. Comprensione letterale</b> Riconoscere le informazioni e i concetti espliciti					
	<b>C. Comprensione inferenziale e integrativa</b> Comprendere significati impliciti, attraverso inferenze, integrazioni, collegamenti					
	<b>D. Comprensione ricostruttiva e interpretativa</b> Seguire lo sviluppo del testo e ricostruire i significati globali, le intenzioni e gli scopi dell'autore					
	<b>E. Comprensione analitica e valutativa</b> Analizzare e valutare la forma, il contenuto e le dimensioni contestuali					

D. L’Allegato 1.d. consente di confrontare le scelte fatte dall’Invalsi, in due diversi QdR, con i criteri adottati in due importanti indagini internazionali: quella dello IEA-PIRL, che si rivolge ad allievi di 8 anni, e quella dell’OCSE-PISA, che riguarda invece allievi di 15 anni. Si confrontino e si discutano le analogie e le differenze fra i diversi approcci.

Materiale 1.d. - Le componenti della comprensione secondo le principali indagini

IEA-PIRL	OCSE PISA	Invalsi 2009	Invalsi 2011-13
			Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni; riconoscere le relazioni tra parole.
Ricavare informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo.	Individuare informazioni.	Individuare informazioni date nel testo.	Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.
Fare semplici inferenze.		Formulare semplici inferenze.	Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore.
Interpretare e integrare informazioni e concetti.	Comprendere il significato generale del testo.	Elaborare una comprensione globale del testo.	Cogliere le relazioni di coesione (organizzazione logica entro e oltre la frase) e coerenza testuale.
			Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.
	Sviluppare un'interpretazione.	Sviluppare un'interpretazione, integrando informazioni e concetti presentati in diverse parti del testo.	Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.
Analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali.	Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo.	Valutare il contenuto del testo, la lingua e gli elementi testuali.	Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali (riflettendo sulla plausibilità delle informazioni, sulla validità delle argomentazioni, sulla efficacia comunicativa del testo, ecc.)
	Riflettere sulla forma del testo e valutarla.		

E. Si prenda infine in considerazione la possibilità di realizzare (o di modificare se già esistenti) le prove comuni di Istituto relative alla comprensione. Si scelga a questo scopo fra le diverse soluzioni proposte e discusse quella che si ritiene più idonea alle proprie esigenze.

### Esperienza 3 - La genesi

#### Questione problematica

“Alcuni allievi continuano ad avere difficoltà soprattutto rispetto ad alcune domande”; “Alcuni dicono che la domanda è più difficile del testo, che non si capisce bene che cosa vogliono sapere”; “Certe volte più di una risposta sembra

esatta e anch'io (insegnante) ho difficoltà a rispondere”; “Vorrei capire dove realmente sbagliano e se sbagliano tutti nelle stesse domande”.

Spesso la natura delle singole domande genera negli insegnanti molte perplessità. Se ne discute il livello di difficoltà, si cerca di indagare se è la formulazione della domanda a trarre in inganno oppure se talvolta non siano proprio i distruttori a svolgere in modo contraddittorio o... eccessivo il loro ruolo!

E ovviamente questi interrogativi suscitano dubbi, anche se spesso generici, sulle proprie metodologie d'insegnamento e sulle procedure didattiche adottate: “Ma io non so se gli insegno le cose giuste”; “Quando facciamo quelle domande in classe molti rispondono solo se ci ragioniamo una alla volta...”.

### **Area di intervento**

Si tratta di problematiche sulle quali l'Invalsi da tempo riflette e invita i docenti a fare altrettanto, predisponendo materiali esplicativi, attivando anche attività di formazione. È infatti certamente necessario indagare con molta attenzione attorno ai rapporti, certamente complessi, fra item, processi attivati, possibilità di errore o di fraintendimento, anche per evitare la tentazione di stabilire nessi troppo meccanici e diretti fra domanda, compito errore e intervento correttivo.

Possiamo così definire quest'area problematica di intervento:

Incertezza e incoerenza dei risultati nel rapporto fra risposte ai singoli item, processi cognitivi e attività didattica.

### **Laboratorio di riflessione professionale**

È possibile indagare in modi diversi su queste problematiche; qui - per esemplificare un approccio possibile - è stato ipotizzato un Laboratorio di riflessione professionale il cui tema centrale può essere così riassunto:

L'attività di classe alla luce del rapporto fra singoli item e loro difficoltà, compiti richiesti, processi cognitivi e modalità di errore nelle diverse fasce di livello.

### **Domanda focale per ricerca azione**

Dall'ulteriore analisi potrebbe derivare la scelta di modificare le proprie scelte didattiche oppure, più opportunamente, di avviare un approfondimento specifico con attività di ricerca azione che potrebbero prendere lo spunto da una domanda focale di questo tipo:

Dopo aver individuato i tipi di domande (e i relativi processi) sui quali i miei allievi incontrano maggiori difficoltà e averne capito la natura, qual è il modo più opportuno per intervenire? Quali strategie didattiche sono più efficaci?

La tematica è molto ampia e può essere affrontata anche attorno ad altre aree di intervento, per esempio la distinzione fra attività di apprendimento e prove di verifica, di fondamentale importanza e spesso ignorata.

## **E Esperienza 3 - Il laboratorio**

### **Rapporto fra singoli item, compiti, processi cognitivi e modalità di errore**

Questa proposta di riflessione riguarda l'analisi del rapporto fra aspetti della comprensione, tipo di item proposto, compito assegnato dalla prova e processo linguistico e cognitivo che l'allievo deve mettere in atto per rispondere. L'indagine viene svolta prendendo anche in considerazione la difficoltà, reale o presunta, delle singole domande e l'importanza dell'analisi dell'errore condotta in classe con gli allievi.

È questa la parte della riflessione che più direttamente coinvolge il lavoro di classe, le modalità di insegnare/apprendere la comprensione del testo e che consente quindi, in un rapporto attivo con le prove, di stabilire un rapporto virtuoso e non di dipendenza con le prove stesse o con il puro addestramento al loro superamento.

Scopo della riflessione è infatti evitare di limitarsi all'individuazione di singole carenze cognitive cui rimediare con interventi più o meno diretti, bensì di interrogarsi sulle effettive dinamiche che intervengono nel processo di comprensione.

Si propone quindi di agire a questo livello utilizzando una serie di strumenti analitici e procedure in parte ricavabili dalla documentazione messa a disposizione dall'Istituto (e segnatamente nella "Guida alla lettura Prova di Italiano Classe Terza – Scuola secondaria di Primo grado" per l'anno s.c. 2012-13) e in parte originali, elaborate dai componenti del team in contesti di formazione svolti per l'Istituto stesso o in altre circostanze simili.

A. Si osservi attentamente la strumentazione analitica e l'esempio di compilazione tratti dalla documentazione Invalsi. Ci si procuri un esempio di prova così commentata, quindi la si osservi e discuta a coppie o in piccoli gruppi. Meglio se dopo aver svolto la prova, senza preventiva consultazione della documentazione.

Materiale 1. Strumentazione analitica per la gestione in classe della riflessione sui meccanismi linguistico-cognitivi implicati dalle prove

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><b>Tipo di testo:</b> _____</p> <p><b>Tipo di item:</b> _____</p> <p><b>Aspetto 5a:</b> _____</p> <p>_____</p> <p><b>Risposta corretta:</b> _____</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Materiale 1.b. Esempio di applicazione tratto dalla documentazione Invalsi

Domanda	Caratteristiche	Descrizione del compito e commento

<p><b>A5. L’espressione “vicini nello spazio ma separati da una crepa del tempo” (righe 12-13) significa che i passanti</b></p> <p>A. <input type="checkbox"/> si muovono nello stesso spazio, alcuni rapidamente e altri lentamente</p> <p>B. <input type="checkbox"/> sono fisicamente vicini ma non comunicano fra loro</p> <p>C. <input type="checkbox"/> percorrono le stesse strade ma è come se vivessero in epoche diverse</p> <p>D. <input type="checkbox"/> condividono gli stessi luoghi ma hanno ritmi di vita differenti</p>	<p><b>Tipo di testo:</b> narrativo</p> <p><b>Tipo di item:</b> domanda a scelta multipla</p> <p><b>Aspetto 5a:</b> Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</p> <p><b>Risposta corretta:</b> C</p>	<p>Per rispondere lo studente deve ricostruire il senso della frase riportata nella domanda a partire da due elementi: 1) il significato figurato dell’espressione “crepa del tempo”, che fa riferimento a una rottura temporale; 2) l’opposizione tra le “donne velate” e “i vecchi venditori di frutta con il carretto tirato dall’asino” da una parte, e “le donne vestite all’occidentale” e “gli impiegati in giacca e cravatta” dall’altra parte, figure che, pur coesistendo nello spazio, appartengono ad epoche diverse. Per quanto la comprensione del lessico figurato giochi un ruolo nella scelta della risposta corretta, essa non è sufficiente e deve essere integrata dalla ricostruzione del significato complessivo del punto del testo in cui la frase citata si trova.</p>
---	--	---

B.1. Ci si procuri una prova Invalsi relativa al proprio ordine di scuola, che sia corredata dall’applicazione della strumentazione precedente e per la quale sia possibile risalire alle percentuali di risposta corrette sul piano nazionale.

Il modello utilizzato è questo:

Dato nazionale						
Domanda/ Item	Ambito della comprensione	% Risposte mancanti	% Opzioni scelte			
			A	B	C	D
A1						
A2						

Si utilizzi il dato delle risposte nazionali per suddividere gli item in tre livelli di difficoltà, discutendo e scegliendo il criterio: alta – media – bassa

Ora si distribuiscano le domande in ordine di difficoltà, correlandole dei relativi “compiti” richiesti, secondo questo modello:

Difficoltà	Domanda/ Item	Aspetto della comprensione	Compito richiesto
------------	------------------	----------------------------	-------------------

<b>alta</b>			
<b>media</b>			
<b>bassa</b>			

B.2. Se si dispone dei dati, si realizzino due tabelle analoghe con i dati relativi propria scuola. Quindi se ne discutano analogie e differenze.

C.1. Sulla base dei dati rilevati e attraverso una attenta osservazione delle domande si compili un elenco delle possibili difficoltà che a vostro giudizio gli allievi potrebbero incontrare su ciascun item.

C.2. Si faccia quindi realizzare la prova in una o più classi corrispondenti della vostra scuola. Si proceda alla correzione e quindi, sulla base delle risposte date, alla compilazione della tabella relativa ai livelli di difficoltà effettivamente riscontrati in ciascuna classe.

C.3 Si proceda ad una correzione collettiva in aula con particolare attenzione alla riflessione sui meccanismi con cui gli allievi spiegano le risposte date, sia corrette che sbagliate. Si tenga documentazione della discussione in classe, meglio ancora se alla presenza di un “osservatore esterno”.

Alla fine si provi a realizzare una comparazione di questo tipo:

<b>Difficoltà</b>	<b>Item</b>	<b>Aspetto della comprensione /Compito richiesto</b>	<b>Difficoltà ipotizzate</b>	<b>Difficoltà incontrate</b>
<b>alta</b>				
<b>media</b>				
<b>bassa</b>				

Nelle attività in classe di “analisi dell’errore” si abbia l’accortezza di indagare tutte le componenti che possono aver generato un scelta non corretta: certamente la mancata o parziale comprensione del testo, ma anche la difficoltà di capire la domanda, o ancora l’essere stati fuorviati da una particolare formulazione dei distrattori che ha generato forte incertezza fra le possibilità offerte... Per cui l’esito dell’indagine potrebbe essere di questo tipo...

<b>Difficoltà</b>	<b>Item</b>	<b>Aspetto della</b>	<b>Difficoltà ipotizzate</b>	<b>Difficoltà incontrate</b>
-------------------	-------------	----------------------	------------------------------	------------------------------

		<b>comprensione /Compito richiesto</b>		<b>(% nella classe)</b>
⋮	....	1/ Riconoscere termini specialistici in base ai campi di discorso.	Non ritrovare la parte di testo Non capire il significato di alcune parole Non disporre di conoscenze adeguate	Ambiguità dei distrattori (35%) Mancanza di conoscenze adeguate (40%)
⋮	...	2/ Ricavare informazioni esplicite da testi (attraverso opportune inferenze)	Non ritrovare la parte di testo Non capire il significato di alcune parole Fare un'inferenza scorretta	Inferenza scorretta (50%) Incertezza fra le risposte proposte (30%) Mancata comprensione di alcune parole (20%)

Sarebbe anche utile incrociare i rilevamenti fatti con le tipologie di allievi, avendo a disposizione gli esiti del rilevamento divisi per fasce di livello, relative alla prova stessa o anche alla valutazione complessiva di italiano.

D. Infine si confrontino gli esiti dell'indagine svolta in sede di Dipartimento disciplinare, mettendo al centro della riflessione quali possibili strategie di intervento siano ipotizzabili oppure se si ritiene che tutta la materia vada approfondita attraverso una indagine più accurata sui meccanismi che generano la comprensione del testo ( e delle domande)

### Esempi di possibili questioni problematiche e aree di intervento

## La definizione degli obiettivi e la progettazione

- **La formazione delle classi**

*Questione problematica:* “Abbiamo riscontrato esiti troppo diversi nelle prove Invalsi fra le diverse classi, confermati da una sostanziale coerenza con le valutazioni di classe e quelle delle prove comuni.”

*Area di intervento :* Criteri di formazione delle classi

---

- **La grammatica: teorie e pratiche didattiche**

*Questione problematica:* “Non sempre capisco le domande di grammatica”; “Non ho capito bene se devo fare o no l’analisi logica”; “Ma un tempo facevamo distinzione fra riflessione sulla lingua e grammatica: e adesso”;

*Area problematica :* Gli orientamenti della ricerca didattica per la grammatica e la riflessione sulla lingua

---

## La realizzazione didattica

- **La differenza fra attività per apprendere e prova per verificare ciò che si è appreso**

*Questione problematica:* “Ormai si rischia di fare solo più “prove”; “Ma siamo sicuri che facendo le attività che ci sono sull’antologia imparino a rispondere alle domande dell’Invalsi?”; “E la lettura con commento libero? Non era meglio quando si leggeva e poi si commentava insieme quel che si era capito?”

*Area di intervento:* La differenza fra attività per l’apprendimento e prove di verifica

---

- **I tipi di testo, gli aspetti della comprensione e gli scopi del lettore**

*Questione problematica:* “In classe leggiamo sapendo a che cosa ci serve leggere un testo e cambiando il modo di leggere in funzione dello scopo: e qui?”; “I miei allievi sono abituati a farsi da soli le domande o a scambiarsele fra loro e queste spesso li spiazzano”.

*Area di intervento:* Il rapporto fra tipi di testo e natura della prova

---

## Verifica, valutazione, certificazione

- **Competenze, abilità, conoscenze: che cosa testano le prove Invalsi?**

*Questione problematica:* “Ma siamo sicuri che le prove Invalsi verifichino competenze?”; “Molte domande sono di pura conoscenza, come quelle di grammatica!”; “I processi cognitivi... ma i processi cognitivi non sono mica competenze!”; “Ma la lettura non era un’abilità?”

*Area problematica :* Competenze, abilità, conoscenze: che cosa testano le prove Invalsi?

---

- **Le disomogeneità valutative o metodologiche dei docenti**

*Questione problematica:* “Abbiamo riscontrato, per alcune sezioni, la sostanziale congruenza fra prove Invalsi e valutazioni di classe e per altre

invece delle marcate differenze. E inoltre non riusciamo a metterci d'accordo per realizzare prove comuni.”

*Area problematica* : Forti differenze nei criteri di progettazione e/o di verifica e valutazione fra i diversi docenti

---

- **Le prove comuni e le “indagini”**

*Questione problematica*: “Noi facciamo da sempre le prove comuni di Istituto, ma sono molto diverse da quelle dell’Invalsi”; “Che senso ha investire fatica e tempo nelle prove comuni: ora basta l’Invalsi”

*Area problematica*: Compatibilità, analogie e differenze fra prove Invalsi e prove d’Istituto

---

Indice

Presentazione

Esperienza 1

La genesi

Il laboratorio

Esperienza 2

La genesi

Il laboratorio

Esperienza 3

La genesi

Il laboratorio

Esempi di possibili questioni problematiche e aree di intervento

**Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento**

*Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa*

## **GUIDA OPERATIVA**

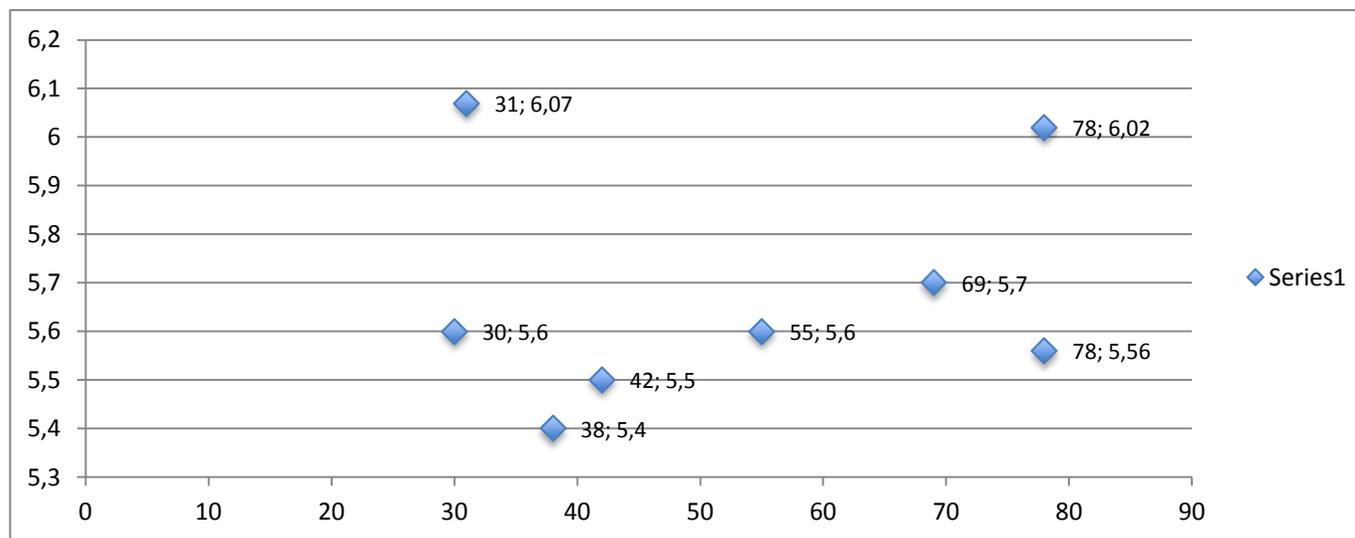
**I - Triangolare i repertori di valutazione**

**Allegati. File excel**

## I Livello Triangolazione Correlazione Classi e Studenti / Correlazione per classi

Classe	Media Punteggio Prove INVALSI	Media Voti Scuola
classe I A	78	6,02
classe II A	31	6,07
classe III A	42	5,5
classe I AB	69	5,7
classe II B	55	5,6
classe IIIB	30	5,6
classe I C	78	5,56
classe II C	38	5,4

**Indice di correlazione r** 0,1495545  
**Media scuola Punteggi INVALSI** 52,625  
**Media Voti Scuola** 5,68125



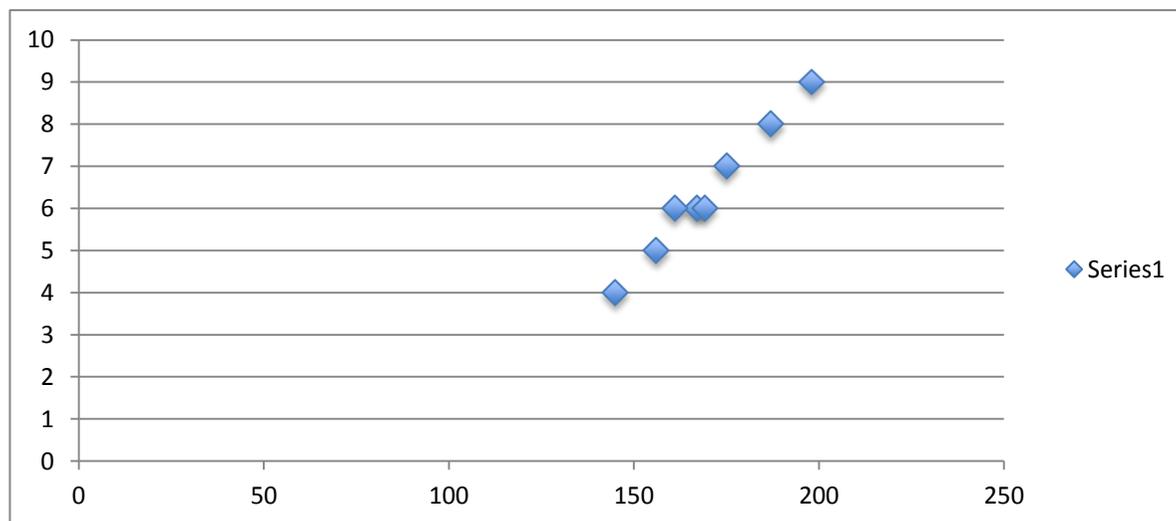
## I Livello Triangolazione Correlazione Classi e Studenti / Correlazione per classi

Classe	Media Punteggio Prove INVALSI	Media Voti/Punteggi Prove Ingresso
classe I A	187	8
classe II A	167	6
classe III A	198	9
classe I AB	145	4
classe II B	161	6
classe IIIB	175	7
classe I C	169	6
classe II C	156	5

**Indice di correlazione r** 0,99063328

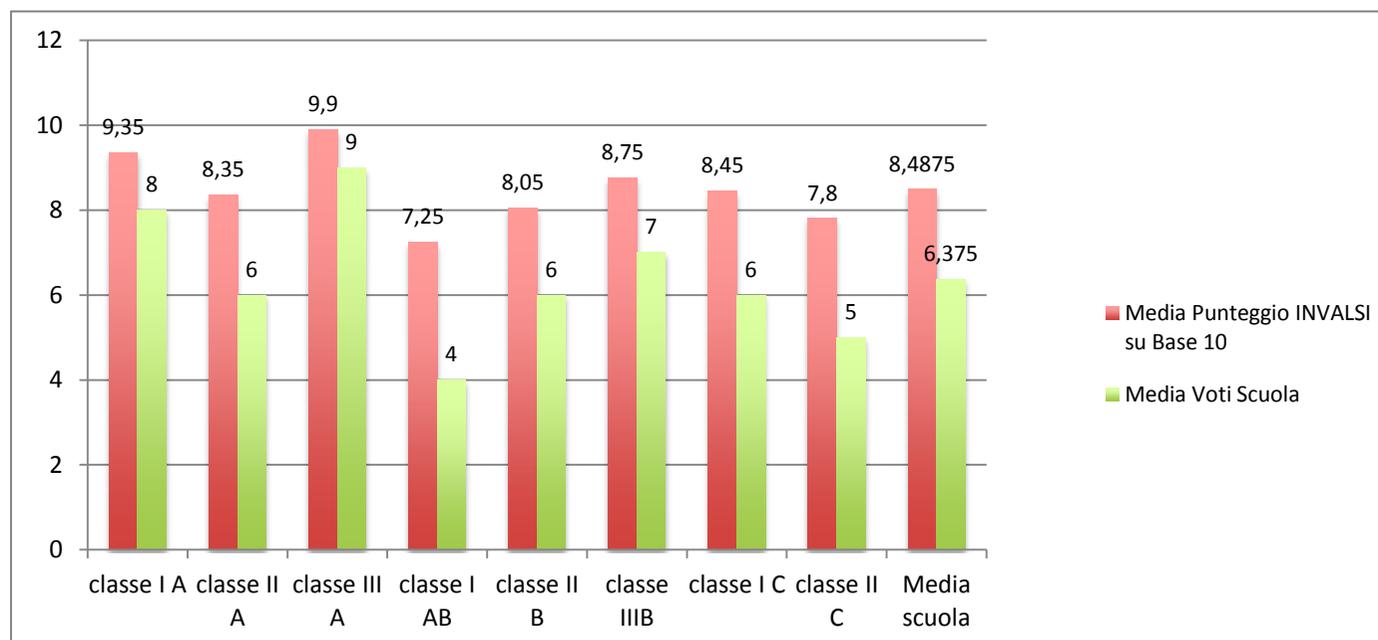
**Media scuola Punteggi INVALSI** 169,75

**Media Voti Scuola** 6,375



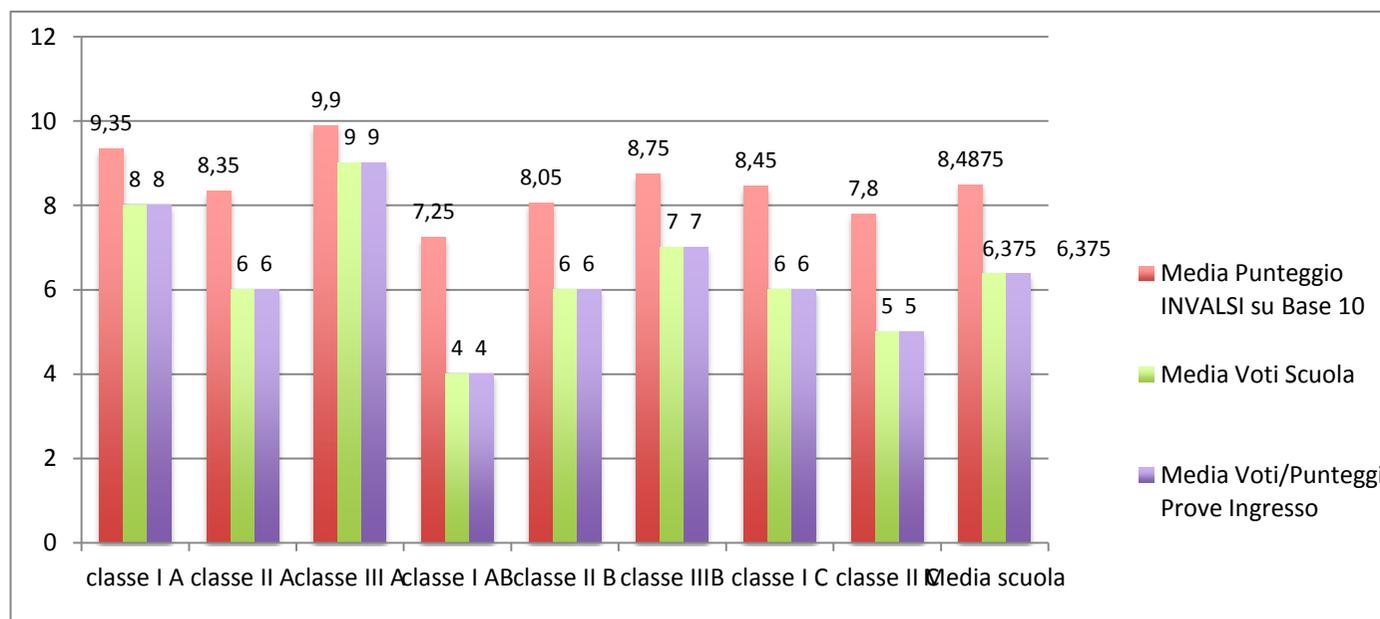
## I Livello Triangolazione Correlazione Classi e Studenti / Istogramma per classi

Classe	Media Punteggio Prove INVALSI	Media Punteggio INVALSI su Base 10	Media Voti Scuola
classe I A	187	9,35	8
classe II A	167	8,35	6
classe III A	198	9,9	9
classe I AB	145	7,25	4
classe II B	161	8,05	6
classe IIIB	175	8,75	7
classe I C	169	8,45	6
classe II C	156	7,8	5
Media scuola	169,75	8,4875	6,375



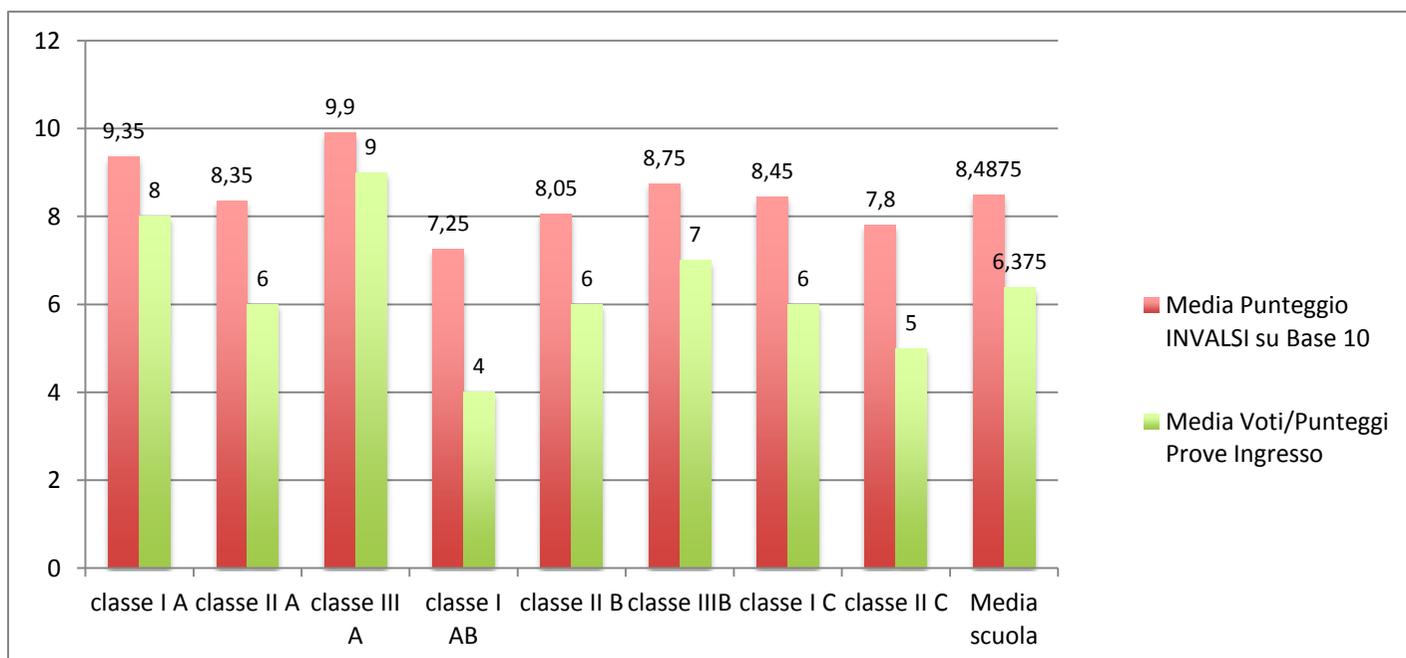
## I Livello Triangolazione Correlazione Classi e Studenti / Istogramma per classi

Classe	Media Punteggio Prove INVALSI	Media Punteggio INVALSI su Base 10	Media Voti Scuola	Media Voti/Punteggi
classe I A	187	9,35	8	8
classe II A	167	8,35	6	6
classe III A	198	9,9	9	9
classe I AB	145	7,25	4	4
classe II B	161	8,05	6	6
classe IIIB	175	8,75	7	7
classe I C	169	8,45	6	6
classe II C	156	7,8	5	5
Media scuola	169,75	8,4875	6,375	6,375



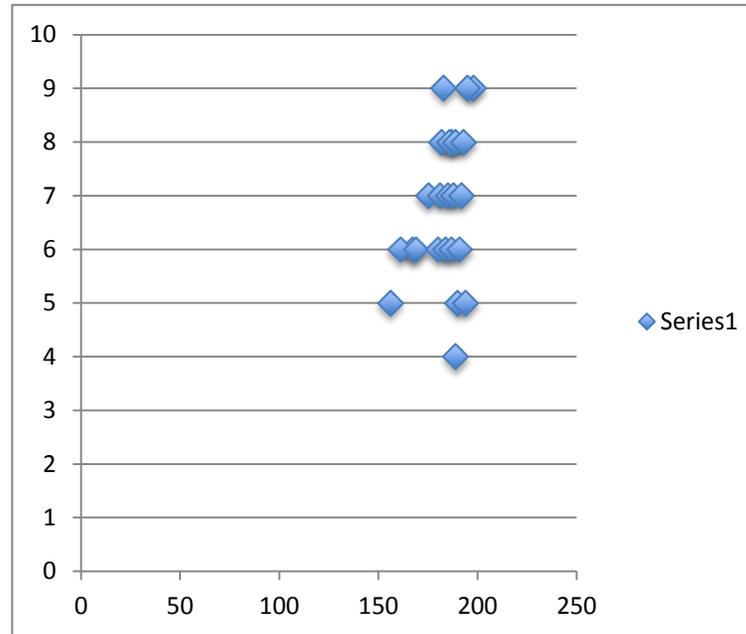
## I Livello Triangolazione Correlazione Classi e Studenti / Istogramma per classi

Classe	Media Punteggio Prove INVALSI	Media Punteggio INVALSI su Base 10	Media Voti/Punteggi Prove Ingresso
classe I A	187	9,35	8
classe II A	167	8,35	6
classe III A	198	9,9	9
classe I AB	145	7,25	4
classe II B	161	8,05	6
classe IIIB	175	8,75	7
classe I C	169	8,45	6
classe II C	156	7,8	5
Media scuola	169,75	8,4875	6,375



## I Livello Triangolazione Correlazione Classi e Studenti / Correlazione per studenti

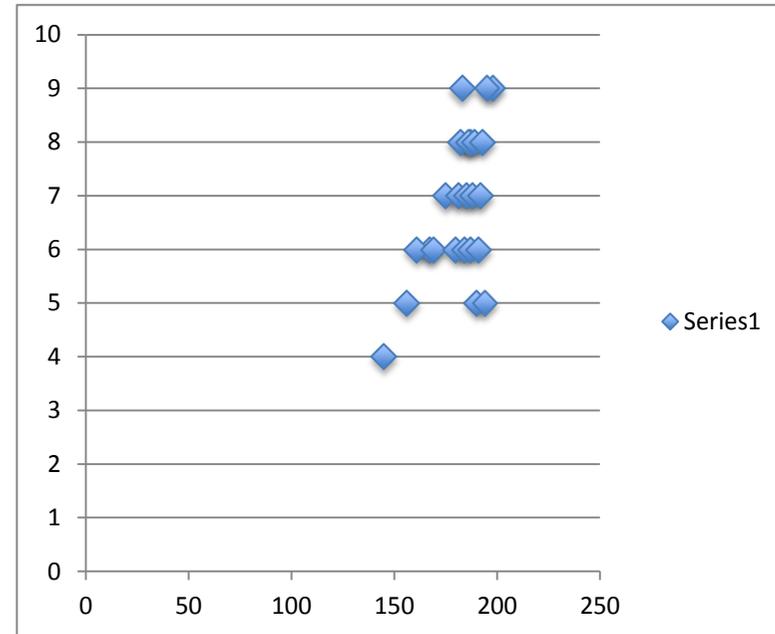
Classe I A	Punteggio Prove INVALSI	Voti Scuola
Studente A	187	8
Studente A	167	6
Studente A	198	9
Studente A	189	4
Studente A	161	6
Studente A	175	7
Studente A	169	6
Studente A	156	5
Studente A	180	6
Studente A	181	7
Studente A	182	8
Studente A	183	9
Studente A	184	6
Studente A	185	7
Studente A	186	8
Studente A	187	6
Studente A	188	7
Studente A	189	8
Studente A	190	5
Studente A	191	6
Studente A	192	7
Studente A	193	8
Studente A	194	5
Studente A	195	9



**Indice di correlazione r** 0,350788727  
**Media scuola Punteggi INVALSI** 183,4166667  
**Media Voti Scuola** 6,791666667

## I Livello Triangolazione Correlazione Classi e Studenti / Correlazione per studenti

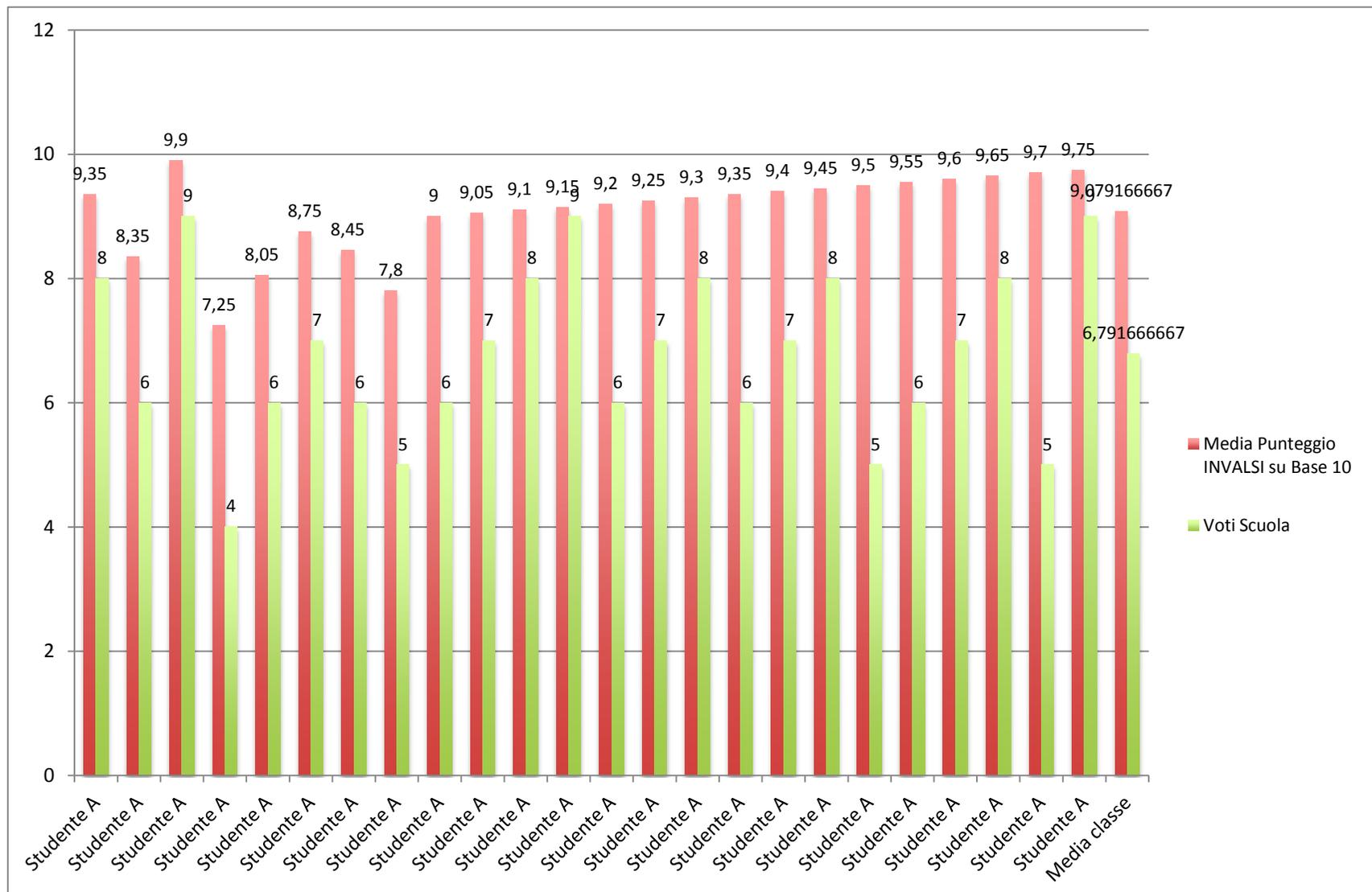
Classe I A	Punteggio Prove INVALSI	Voti/Punteggi Prove Ingresso
Studente A	187	8
Studente A	167	6
Studente A	198	9
Studente A	145	4
Studente A	161	6
Studente A	175	7
Studente A	169	6
Studente A	156	5
Studente A	180	6
Studente A	181	7
Studente A	182	8
Studente A	183	9
Studente A	184	6
Studente A	185	7
Studente A	186	8
Studente A	187	6
Studente A	188	7
Studente A	189	8
Studente A	190	5
Studente A	191	6
Studente A	192	7
Studente A	193	8
Studente A	194	5
Studente A	195	9



**Indice di correlazione r** 0,577155929  
**Media scuola Punteggi INVALSI** 181,5833333  
**Media Voti Scuola** 6,791666667

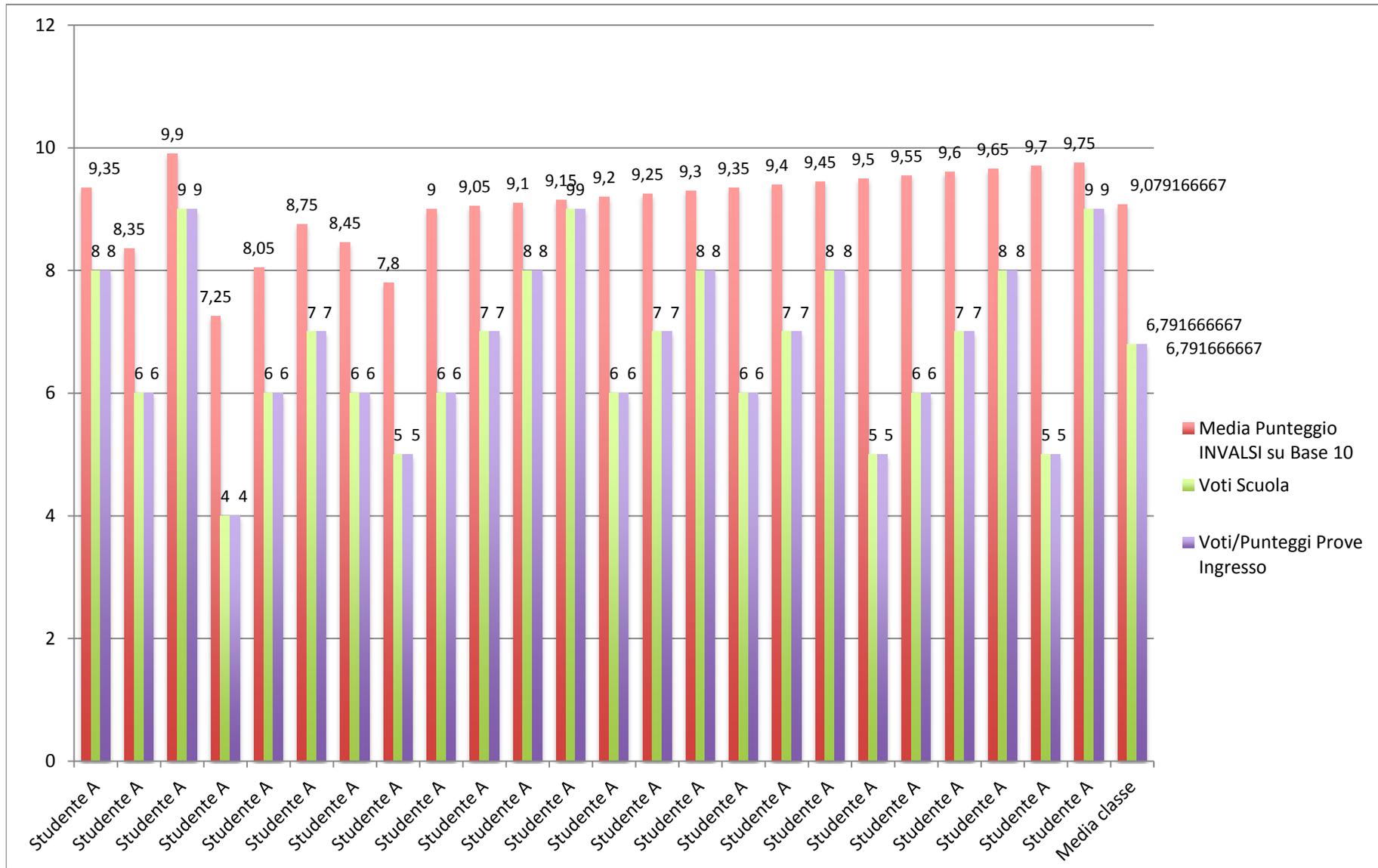
## I Livello Triangolazione Correlazione Classi e Studenti / Istogramma per studenti

Classe I A	Media Punteggio INVALSI su		
	Punteggio Prove INVALSI	Base 10	Voti Scuola
Studente A	187	9,35	8
Studente A	167	8,35	6
Studente A	198	9,9	9
Studente A	145	7,25	4
Studente A	161	8,05	6
Studente A	175	8,75	7
Studente A	169	8,45	6
Studente A	156	7,8	5
Studente A	180	9	6
Studente A	181	9,05	7
Studente A	182	9,1	8
Studente A	183	9,15	9
Studente A	184	9,2	6
Studente A	185	9,25	7
Studente A	186	9,3	8
Studente A	187	9,35	6
Studente A	188	9,4	7
Studente A	189	9,45	8
Studente A	190	9,5	5
Studente A	191	9,55	6
Studente A	192	9,6	7
Studente A	193	9,65	8
Studente A	194	9,7	5
Studente A	195	9,75	9
Media classe	181,5833333	9,079166667	6,791666667



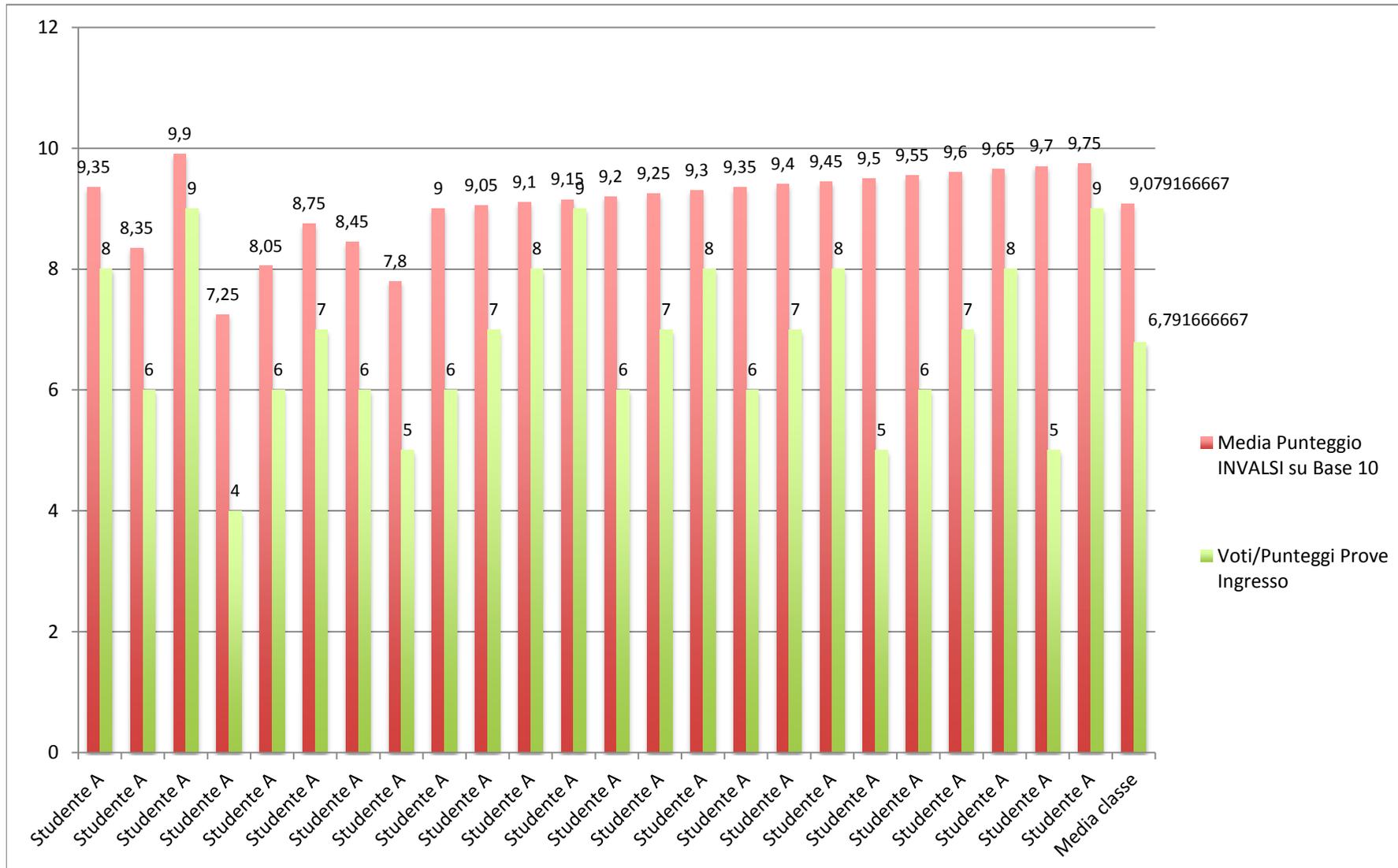
## I Livello Triangolazione Correlazione Classi e Studenti / Istogramma per studenti

Classe I A	Media Punteggio INVALSI su			Voti/Punteggi Prove	
	Punteggio Prove INVALSI	Base 10	Voti Scuola	Ingresso	
Studente A	187		9,35	8	8
Studente A	167		8,35	6	6
Studente A	198		9,9	9	9
Studente A	145		7,25	4	4
Studente A	161		8,05	6	6
Studente A	175		8,75	7	7
Studente A	169		8,45	6	6
Studente A	156		7,8	5	5
Studente A	180		9	6	6
Studente A	181		9,05	7	7
Studente A	182		9,1	8	8
Studente A	183		9,15	9	9
Studente A	184		9,2	6	6
Studente A	185		9,25	7	7
Studente A	186		9,3	8	8
Studente A	187		9,35	6	6
Studente A	188		9,4	7	7
Studente A	189		9,45	8	8
Studente A	190		9,5	5	5
Studente A	191		9,55	6	6
Studente A	192		9,6	7	7
Studente A	193		9,65	8	8
Studente A	194		9,7	5	5
Studente A	195		9,75	9	9
Media classe	181,58333333		9,079166667	6,791666667	6,791666667



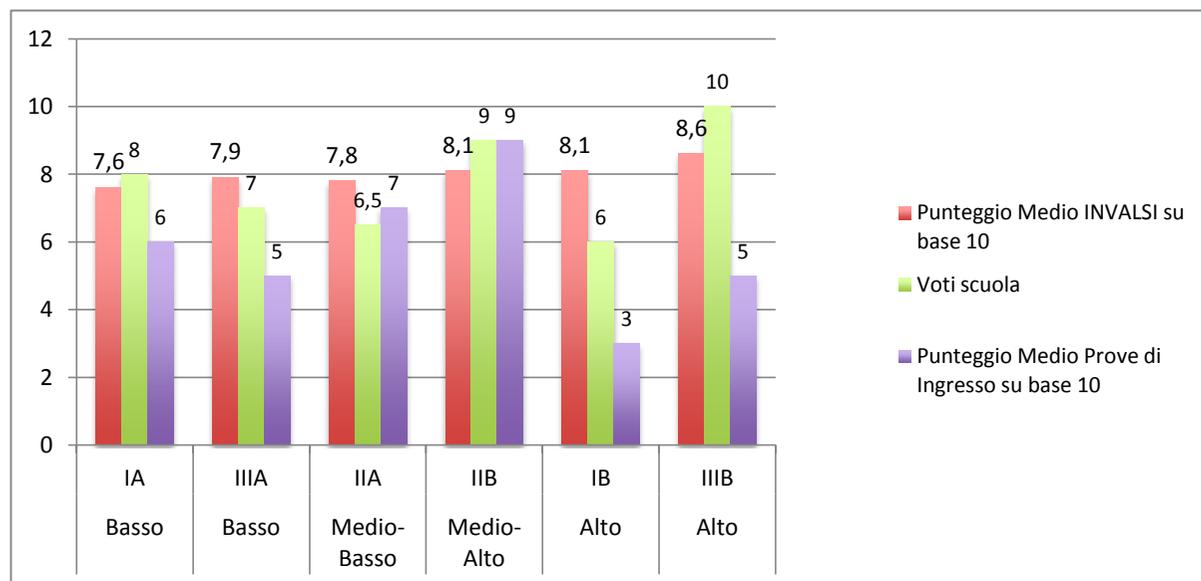
## I Livello Triangolazione Correlazione Classi e Studenti / Istogramma per studenti

Classe I A	Media Punteggio INVALSI su Voti/Punteggi Prove		
	Punteggio Prove INVALSI	Base 10	Ingresso
Studente A	187	9,35	8
Studente A	167	8,35	6
Studente A	198	9,9	9
Studente A	145	7,25	4
Studente A	161	8,05	6
Studente A	175	8,75	7
Studente A	169	8,45	6
Studente A	156	7,8	5
Studente A	180	9	6
Studente A	181	9,05	7
Studente A	182	9,1	8
Studente A	183	9,15	9
Studente A	184	9,2	6
Studente A	185	9,25	7
Studente A	186	9,3	8
Studente A	187	9,35	6
Studente A	188	9,4	7
Studente A	189	9,45	8
Studente A	190	9,5	5
Studente A	191	9,55	6
Studente A	192	9,6	7
Studente A	193	9,65	8
Studente A	194	9,7	5
Studente A	195	9,75	9
Media classe	181,5833333	9,079166667	6,791666667



## 2 Triangolazione Indice ESCS

ESCS medio	Classe	Medio INVALSI	Punteggio Medio INVALSI su base 10	Voti scuola	Prove di Ingresso su base 10
Basso	IA	76	7,6	8	6
Basso	IIIA	79	7,9	7	5
Medio-Basso	IIA	78	7,8	6,5	7
Medio-Alto	IIB	81	8,1	9	9
Alto	IB	81	8,1	6	3
Alto	IIIB	86	8,6	10	5

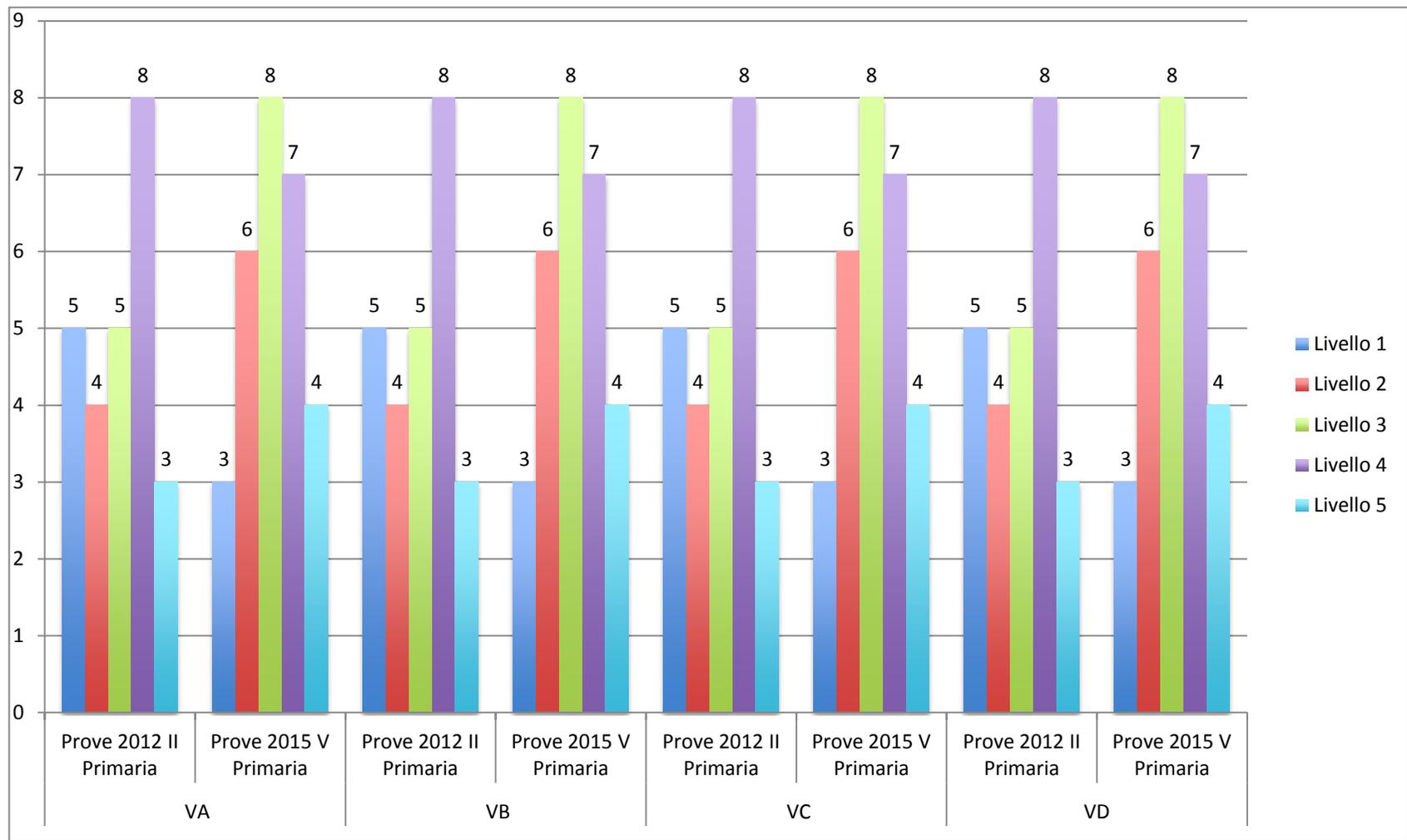


### 3 Analisi classi per livelli di apprendimento

Classe	Anno Prova	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4	Livello 5
VA	Prove 2012 II Primaria	5	4	5	8	3
	Prove 2015 V Primaria	3	6	8	7	4
VB	Prove 2012 II Primaria	5	4	5	8	3
	Prove 2015 V Primaria	3	6	8	7	4
VC	Prove 2012 II Primaria	5	4	5	8	3
	Prove 2015 V Primaria	3	6	8	7	4
VD	Prove 2012 II Primaria	5	4	5	8	3
	Prove 2015 V Primaria	3	6	8	7	4

#### Legenda

Livello 1	< 20% risp esatte
Livello 2	20-39% risp esatte
Livello 3	40-59% risp esatte
Livello 4	60-79% risp esatte
Livello 5	uguale o >80% risp esatte



#### 4 Incrocio tra repertori valutativi per livelli

Classe IA	Punteggio Invalsi I' Voto Scuola ITA	
Studente A	2	3
Studente B	2	1
Studente C	3	3
Studente D	1	2
Studente E	2	2
Studente F	3	3
Studente G	4	4
Studente H	3	2

#### Legenda

##### Punteggio Invalsi

Livello 1	< 20% risp esatte
Livello 2	20-39% risp esatte
Livello 3	40-59% risp esatte
Livello 4	60-79% risp esatte
Livello 5	uguale o >80% risp esatte

##### Voto Scuola

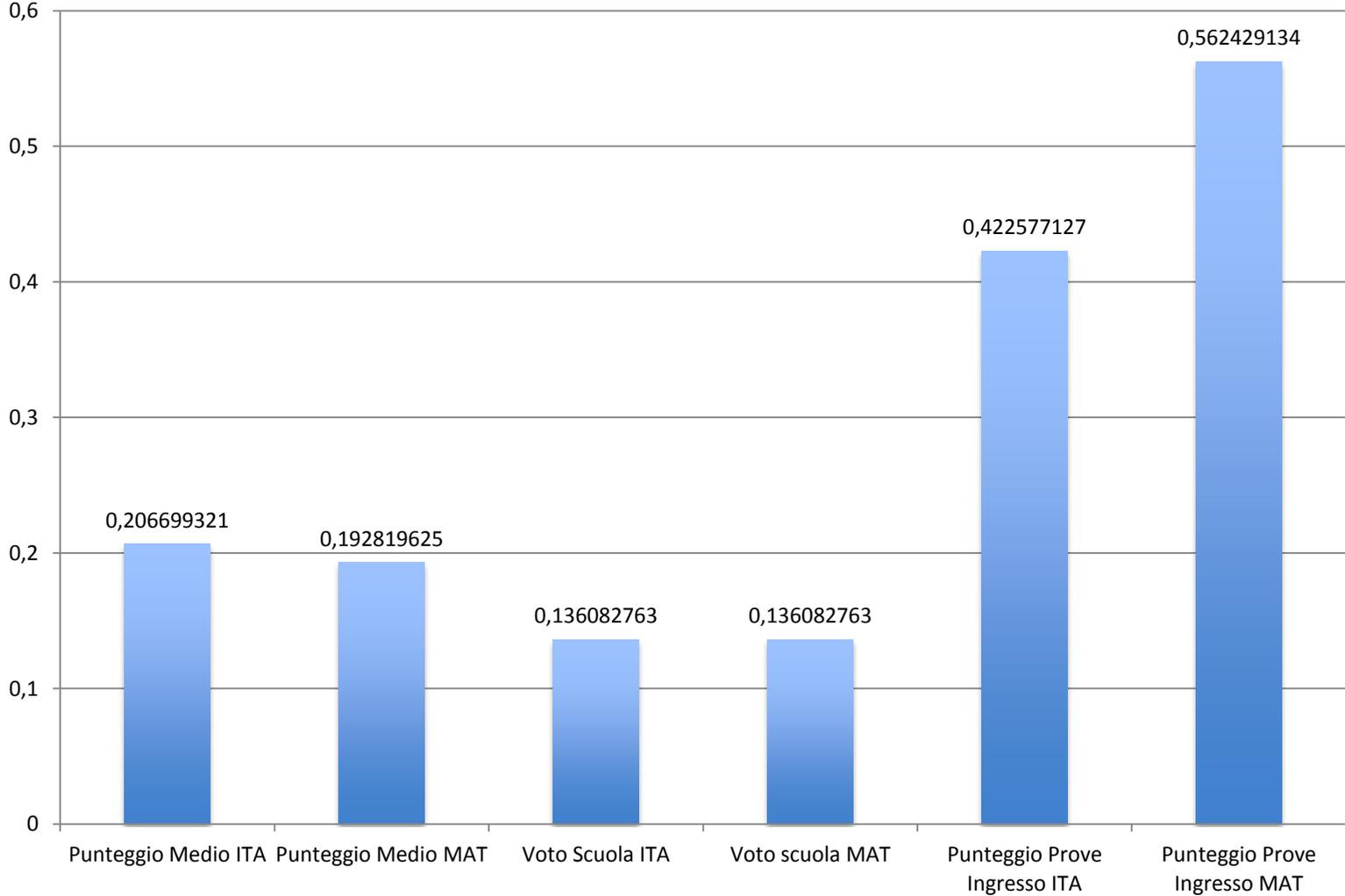
Livello 1	da 1 a 2
Livello 2	da 3 a 4
Livello 3	da 5 a 6
Livello 4	da 7 a 8
Livello 5	da 9 a 10

Conteggio di Classe IA	Punteggio INVALSI ITA			4 Totale	
Voto scuola ITA	1	2	3		
1		1			1
2	1	1	1		3
3		1	2		3
4				1	1
<b>Totale</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>8</b>

## 5. Variabilità / Variabilità tra le classi

Classe	Punteggio Medio	Punteggio Medio	Voto Scuola		Punteggio Prove	Punteggio Prove	
	ITA	MAT	ITA	MAT	Ingresso ITA	Ingresso MAT	
IA		56	65	6	7	6	7
IIA		65	49	7	6	7	6
IIIA		87	57	7	5	2	1
IB		54	68	5	5	2	1
IIB		74	87	5	6	5	6
IIIB		48	55	6	7	6	7
Scuola		64	63,5	6	6	4,666666667	4,666666667
<b>Dev Standard</b>		13,22875656	12,24404617	0,816496581	0,816496581	1,972026594	2,624669291
<b>Media</b>		64	63,5	6	6	4,666666667	4,666666667
Coefficiente di variazione	Punteggio Medio	Punteggio Medio	Voto Scuola		Punteggio Prove	Punteggio Prove	
	ITA	MAT	ITA	MAT	Ingresso ITA	Ingresso MAT	
	0,206699321	0,192819625	0,136082763	0,136082763	0,422577127	0,562429134	

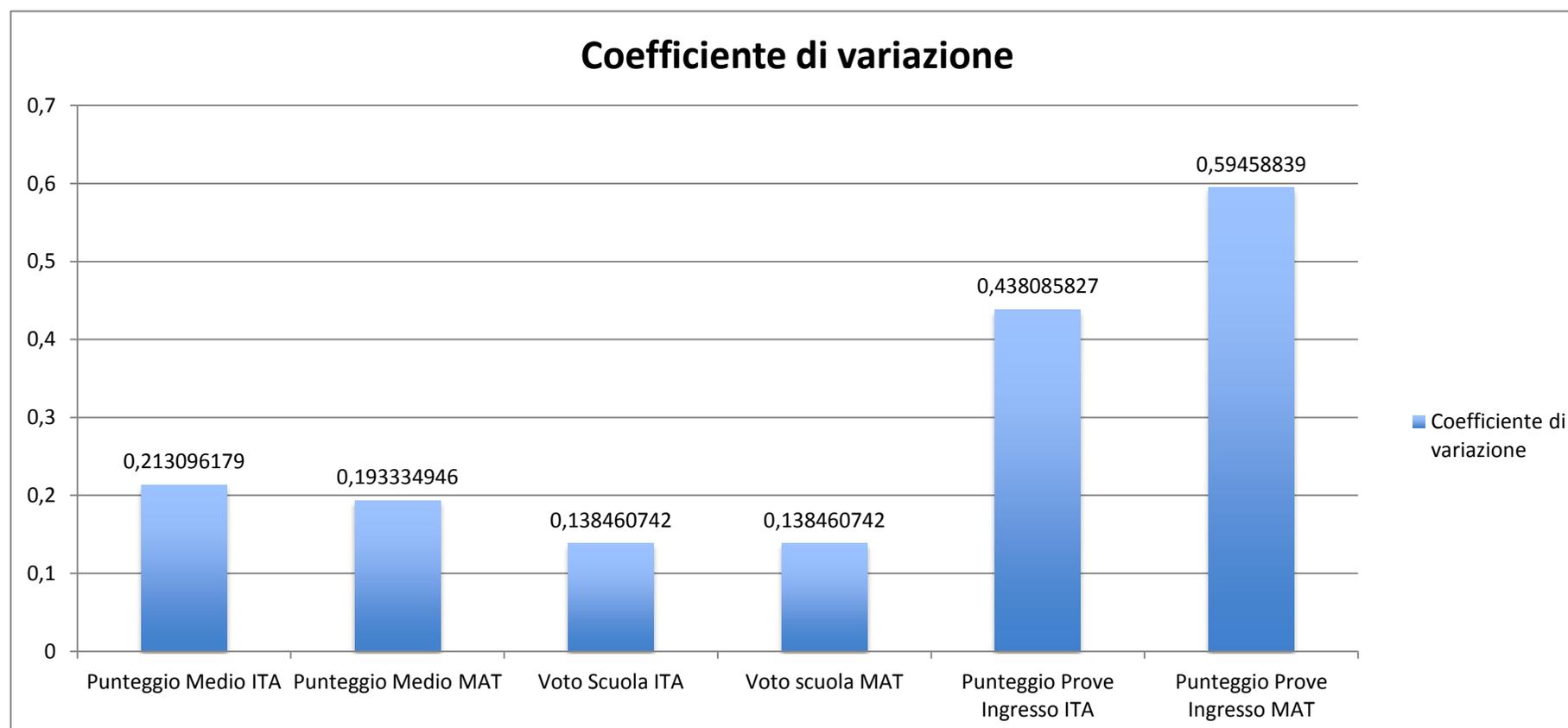
# Coefficiente di variazione



## 5. Variabilità /Variabilità entro le classi

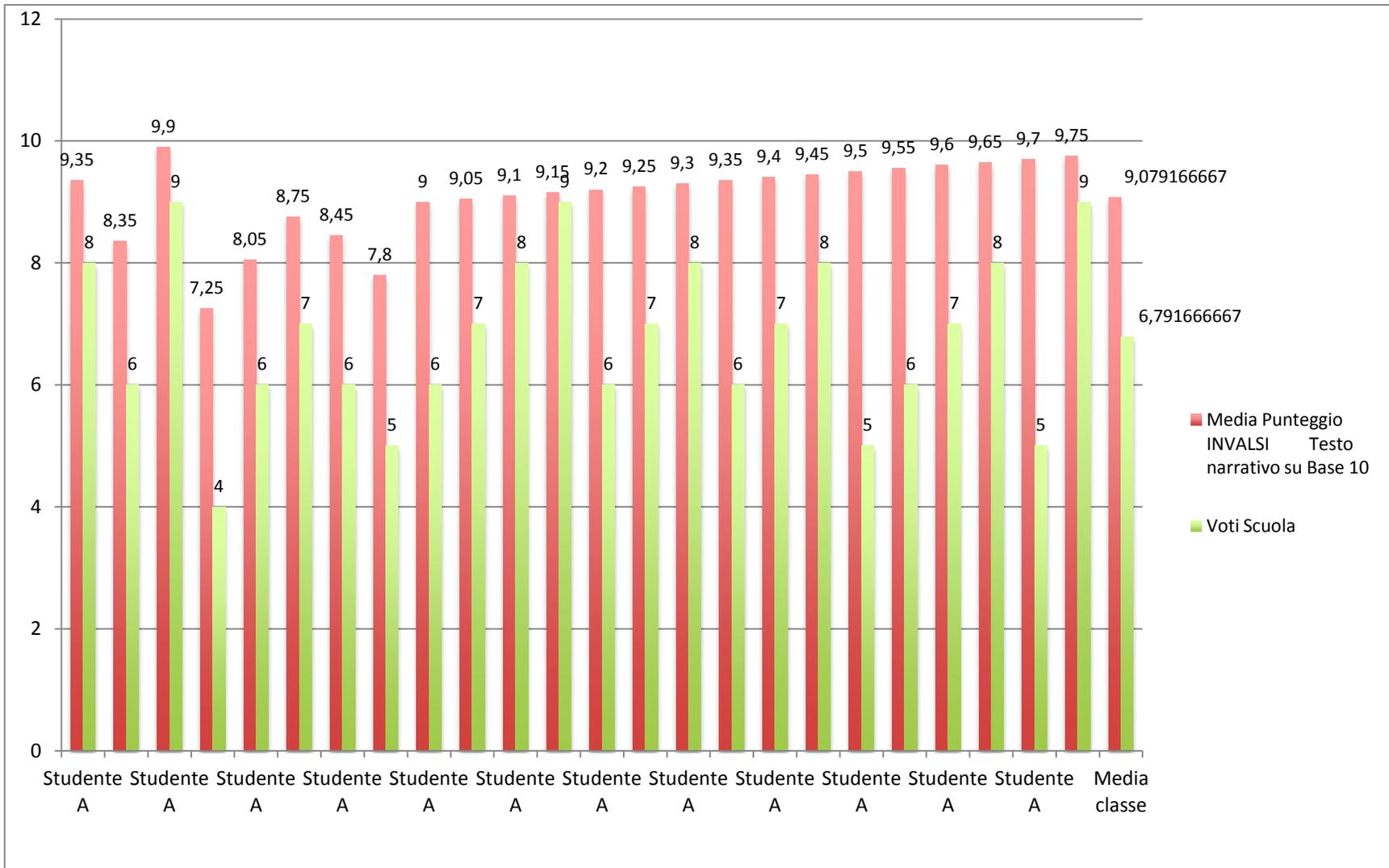
Classe I A	Punteggio Medio		Punteggio Prove		Punteggio Prove Ingresso	
	ITA	MAT	Voto Scuola ITA	Voto scuola MAT	Ingresso ITA	MAT
Studente A	56	65	6	7	6	7
Studente A	65	49	7	6	7	6
Studente A	87	57	7	5	2	1
Studente A	54	68	5	5	2	1
Studente A	74	87	5	6	5	6
Studente A	48	55	6	7	6	7
Studente A	56	65	6	7	6	7
Studente A	65	49	7	6	7	6
Studente A	87	57	7	5	2	1
Studente A	54	68	5	5	2	1
Studente A	74	87	5	6	5	6
Studente A	48	55	6	7	6	7
Studente A	56	65	6	7	6	7
Studente A	65	49	7	6	7	6
Studente A	87	57	7	5	2	1
Studente A	54	68	5	5	2	1
Studente A	74	87	5	6	5	6
Studente A	48	55	6	7	6	7
Studente A	87	57	7	5	2	1
Studente A	54	68	5	5	2	1
Studente A	74	87	5	6	5	6
Studente A	48	55	6	7	6	7
<b>Media classe</b>	64,31818182	64,09090909	5,954545455	5,954545455	4,5	4,5

<b>Dev Standard</b>	13,70595877	12,39101247	0,824470779	0,824470779	1,971386222	2,675647755
<b>Media</b>	64,31818182	64,09090909	5,954545455	5,954545455	4,5	4,5
	<b>Punteggio Medio ITA</b>	<b>Punteggio Medio MAT</b>	<b>Voto Scuola ITA</b>	<b>Voto scuola MAT</b>	<b>Punteggio Prove Ingresso ITA</b>	<b>Punteggio Prove Ingresso MAT</b>
<b>Coefficiente di variazione</b>	0,213096179	0,193334946	0,138460742	0,138460742	0,438085827	0,59458839

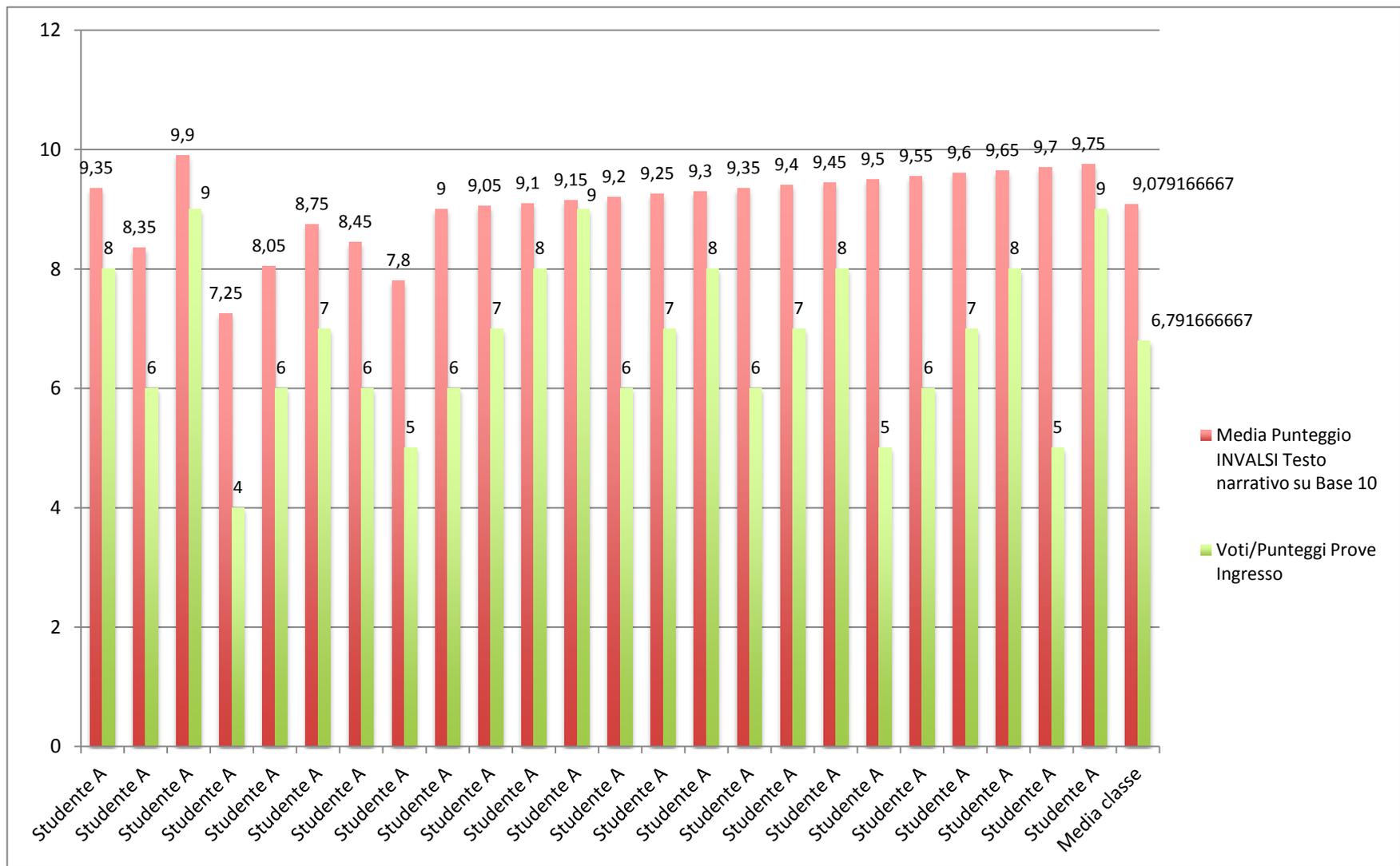


## Il Livello Triangolazione "Parti del testo" / ambiti e processi

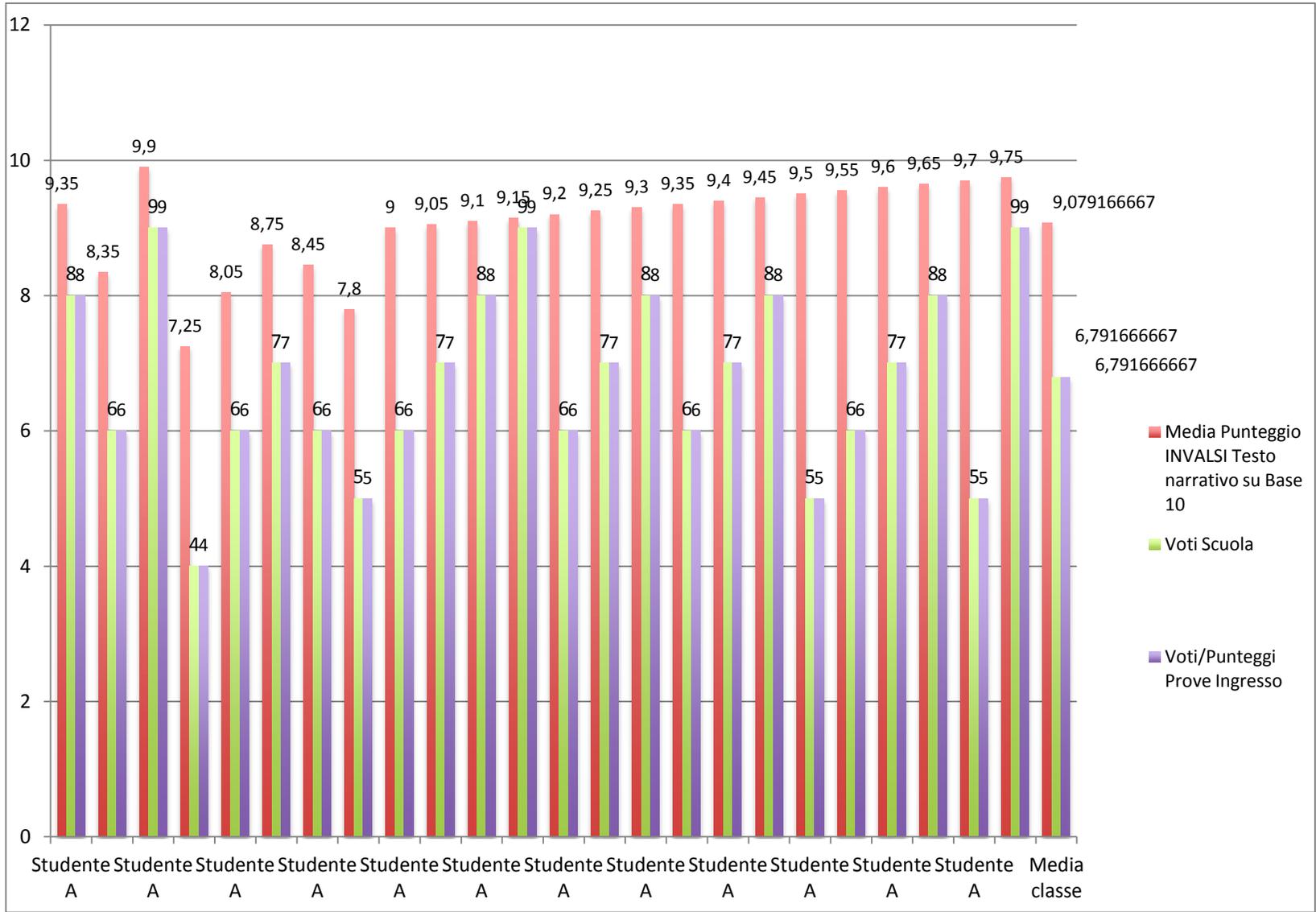
Classe I A	Punteggio Prove INVALSI	Media Punteggio INVALSI	Voti Scuola
	Testo narrativo	Testo narrativo su Base 10	
Studente A	187	9,35	8
Studente A	167	8,35	6
Studente A	198	9,9	9
Studente A	145	7,25	4
Studente A	161	8,05	6
Studente A	175	8,75	7
Studente A	169	8,45	6
Studente A	156	7,8	5
Studente A	180	9	6
Studente A	181	9,05	7
Studente A	182	9,1	8
Studente A	183	9,15	9
Studente A	184	9,2	6
Studente A	185	9,25	7
Studente A	186	9,3	8
Studente A	187	9,35	6
Studente A	188	9,4	7
Studente A	189	9,45	8
Studente A	190	9,5	5
Studente A	191	9,55	6
Studente A	192	9,6	7
Studente A	193	9,65	8
Studente A	194	9,7	5
Studente A	195	9,75	9
Media classe	181,5833333	9,079166667	6,791666667



<b>Classe I A</b>	<b>Punteggio Prove</b>	<b>Media Punteggio INVALSI Testo narrativo su Base 10</b>	<b>Voti/Punteggi Prove Ingresso</b>
Studente A	187	9,35	8
Studente A	167	8,35	6
Studente A	198	9,9	9
Studente A	145	7,25	4
Studente A	161	8,05	6
Studente A	175	8,75	7
Studente A	169	8,45	6
Studente A	156	7,8	5
Studente A	180	9	6
Studente A	181	9,05	7
Studente A	182	9,1	8
Studente A	183	9,15	9
Studente A	184	9,2	6
Studente A	185	9,25	7
Studente A	186	9,3	8
Studente A	187	9,35	6
Studente A	188	9,4	7
Studente A	189	9,45	8
Studente A	190	9,5	5
Studente A	191	9,55	6
Studente A	192	9,6	7
Studente A	193	9,65	8
Studente A	194	9,7	5
Studente A	195	9,75	9
Media classe	181,583333	9,079166667	6,791666667



Classe I A	Punteggio	Media Punteggio INVALSI		Voti/Punteggi Prove	
	Prove INVALSI	Testo narrativo su Base	Voti Scuola	Ingresso	
Studente A	187	9,35		8	8
Studente A	167	8,35		6	6
Studente A	198	9,9		9	9
Studente A	145	7,25		4	4
Studente A	161	8,05		6	6
Studente A	175	8,75		7	7
Studente A	169	8,45		6	6
Studente A	156	7,8		5	5
Studente A	180	9		6	6
Studente A	181	9,05		7	7
Studente A	182	9,1		8	8
Studente A	183	9,15		9	9
Studente A	184	9,2		6	6
Studente A	185	9,25		7	7
Studente A	186	9,3		8	8
Studente A	187	9,35		6	6
Studente A	188	9,4		7	7
Studente A	189	9,45		8	8
Studente A	190	9,5		5	5
Studente A	191	9,55		6	6
Studente A	192	9,6		7	7
Studente A	193	9,65		8	8
Studente A	194	9,7		5	5
Studente A	195	9,75		9	9
Media classe	181,5833333	9,079166667	6,791666667	6,791666667	



**A seguire sono state predisposte analoghe matrici per**

- il testo espositivo**
- il testo non continuo (dove presente)**
- la competenza grammaticale**

**nonché la possibilità di predisporre per:**

- aspetti della comprensione**
- ambiti della competenza grammaticale**

## **INVALSI - CONCORSO DI IDEE PER LA RICERCA**

---

**Tema 5** - Utilizzo dei dati delle rilevazioni standardizzate degli apprendimenti al fine di individuare azioni mirate di rafforzamento della didattica

### **Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento**

*Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa*

#### ***Allegati***

- 1. Il Progetto iniziale***
- 2. Lettera di presentazione del progetto alle scuole***

#### ***e Materiali integrativi***

***Materiale integrativo 1. Esempio di Planning delle azioni progettuali***

***Materiale integrativo 2. Esempio di Matrici di interrogazione***

***Materiale integrativo 3. Glossario ragionato***

**Allegato : 1. Il progetto iniziale****CONCORSO DI IDEE PER LA RICERCA**

**Tema 5 - Utilizzo dei dati delle rilevazioni standardizzate degli apprendimenti al fine di individuare azioni mirate di rafforzamento della didattica**

**Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento*****Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa*****Abstract**

Progetto finalizzato alla elaborazione e validazione di un modello-standard - adattabile con opportune attenzioni e varianti a contesti diversi - di riflessione professionale e di ricerca-azione per l'attuazione di un ciclo continuo di miglioramento dall'analisi dei dati forniti dalla valutazione esterna ed interna alla riprogettazione educativa condivisa, nella prospettiva della autovalutazione di istituto.

**Background normativo e culturale**

Il background del progetto prende le mosse dalla necessità di rendere effettivamente operativo quanto previsto dal “Regolamento dell'autonomia” (DPR 275, n. 59) che all'art.6 afferma: “Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro: a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa”, ambiti che vengono opportunamente presentati come in forte connessione fra loro.

Tale connessione va ricercata e concretizzata in percorsi di analisi valutativa, rielaborazione concettuale e scelte strategiche che pongano in relazione progettazione - realizzazione - valutazione dell'azione educativa. Nella prospettiva dell'autovalutazione di scuola l'utilizzo dei dati delle rilevazioni standardizzate di sistema si inquadra così in un più ampio processo di riflessione e apprendimento che implica la partecipazione consapevole ed un forte *commitment* da parte della comunità professionale della scuola. Una comunità che si impegna intenzionalmente nell'auto-regolazione delle proprie strategie e delle attività di insegnamento/apprendimento sfidando se stessa (e gli allievi) ad intervenire sulle credenze introiettate e sugli apprendimenti significativi conseguibili.

Inoltre tale processo dovrebbe innestare e via via rinforzare un rapporto virtuoso fra azioni di valutazione di sistema e scuole, che ne migliorino l'atmosfera, le condizioni di esercizio, l'attendibilità stessa e quindi - da un lato- la ricaduta positiva delle azioni di rilevamento e dell'intero apparato teorico e metodologico che le accompagna e - dall'altro - l'effettiva ricaduta positiva per il miglioramento dell'azione didattica delle scuole.

Elemento caratterizzante del progetto sarà quindi la scelta di favorire l'attivazione e lo sviluppo ulteriore da parte delle scuole di strategie finalizzate a porsi le giuste domande sul nesso fra valutazione dei risultati e pratiche didattiche. Per questo l'intero progetto intende adottare, fin dalla fase progettuale, strategie di elaborazione condivisa nella individuazione e validazione delle procedure e dei modelli interpretativi e operativi proposti. Anche per evitare sia carichi di lavoro non percepiti come funzionali sia atteggiamenti passivi di tipo burocratico nella gestione dei dati.

Del resto questa impostazione di fondo è ribadita anche dal recente “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione”, approvato l'8.03.2013.

**Finalità strategica**

Finalità strategica è progettare e testare un modello-standard di riflessione professionale e di ricerca-azione che fornisca alle scuole gli strumenti concettuali e il supporto in termini di expertise per attivare un ciclo continuo di miglioramento dall'analisi e dall'utilizzo dei dati delle rilevazioni standardizzate e delle valutazioni interne alla riprogettazione educativa per

migliorare l’offerta formativa e le pratiche didattiche, nella prospettiva della autovalutazione di istituto.

La proposta progettuale va interpretata all’interno di un paradigma riflessivo che vede nel processo circolare tra conoscenza - azione - riflessione il vero motore del miglioramento, specie se radicato nel protagonismo degli insegnanti e nella loro capacità di ‘mettersi in gioco’, rielaborando quegli elementi delle prove standardizzate che siano stati precedentemente o poco assimilati e condivisi o addirittura vissuti come estranei al loro mondo di significati e di prassi disciplinari.

La progettazione e la fase di testing del percorso di ricerca-azione, a cura del team di ricerca, si concluderanno nella modellizzazione di un Ciclo continuo di miglioramento che, con i dovuti adattamenti, potrà essere adottato da tutte le scuole per collocare la lettura dei dati delle rilevazioni standardizzate in un processo autovalutativo integrato teso ad alimentare un processo di miglioramento continuo. Il progetto si rivolge all’intero ciclo scolastico finalizzato all’acquisizione e al consolidamento delle competenze culturali di cittadinanza: scuola primaria, scuola secondaria di I° grado, biennio della scuola secondaria di II° grado. L’eventuale estensione al triennio comporterebbe, pur sulla base di consistenti similarità, alcuni inevitabili adattamenti, da valutare anche in funzione della ipotizzata estensione delle prove all’ultimo anno della sc. sec. di II°.

### Il Ciclo continuo di miglioramento

Il modello autovalutativo progettato e testato in un campione di scuole è costituito da un Ciclo continuo di miglioramento (Vedi Figura 1) che, una volta a regime, dovrebbe articolarsi in 4 fasi, che vanno intese come intrecciate e in una logica a spirale. Il ciclo prevede l’utilizzo di una matrice di interrogazione che si strutturerà in 4 sezioni (una per fase) e che verrà progettata dal team di ricerca.

In una eventuale sperimentazione del modello i ricercatori del team opererebbero come facilitatori del processo. Nell’ottica della eventuale messa a sistema del modello, la fase di testing avrà tra i suoi oggetti anche l’individuazione delle modalità organizzative e di supporto di cui le scuole avrebbero bisogno per la sua adozione.

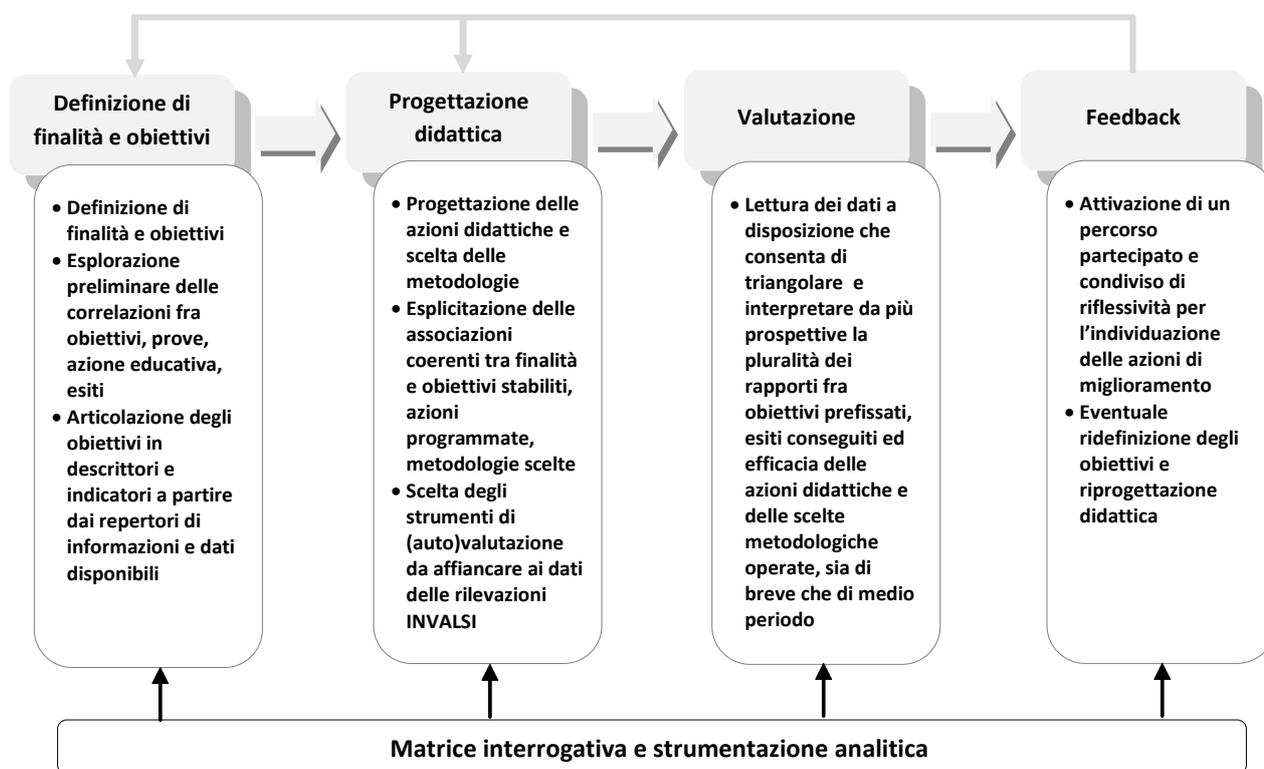


Figura 1. Il Ciclo continuo di miglioramento

**Repertori e contenuti**

Le matrici di interrogazione sarà strutturata in maniera tale da mettere a disposizione delle scuole e dei singoli docenti metodologie e strumenti concreti per confrontare in modo pertinente le informazioni disponibili in questi repertori (Vedi Figura 2):

- gli *esiti* (di scuola/ di classe/ di tipologie di allievi/ di singoli allievi): al riguardo saranno elaborate specifiche e innovative strumentazioni di lettura dei risultati delle prove in prospettiva didattica;
- la *strumentazione* predisposta e fornita dall'Invalsi:
  - i quadri di riferimento per l'analisi epistemologica delle prove
  - le prove
  - i criteri di correzione delle prove e analisi dei compiti e delle prestazioni
  - il questionario per gli studenti (nella parte relativa al rapporto con le prove)
  - il questionario per gli insegnanti
  - la restituzione dei dati alla scuola
  - il report nazionale
- gli *strumenti progettuali e valutativi elaborati e utilizzati* dalla scuola, anche con esplicito riferimento alle Indicazioni curriculari vigenti, e le *strategie didattiche* adottate: verranno suggerite procedure e strumentazioni di rilevamento funzionali al raccordo problematico e costruttivo con le prove e i risultati;
- le *valutazioni interne* ovvero l'insieme delle informazioni quantitative ma anche qualitative e descrittive proprie della valutazione formativa interna alle singole classi.

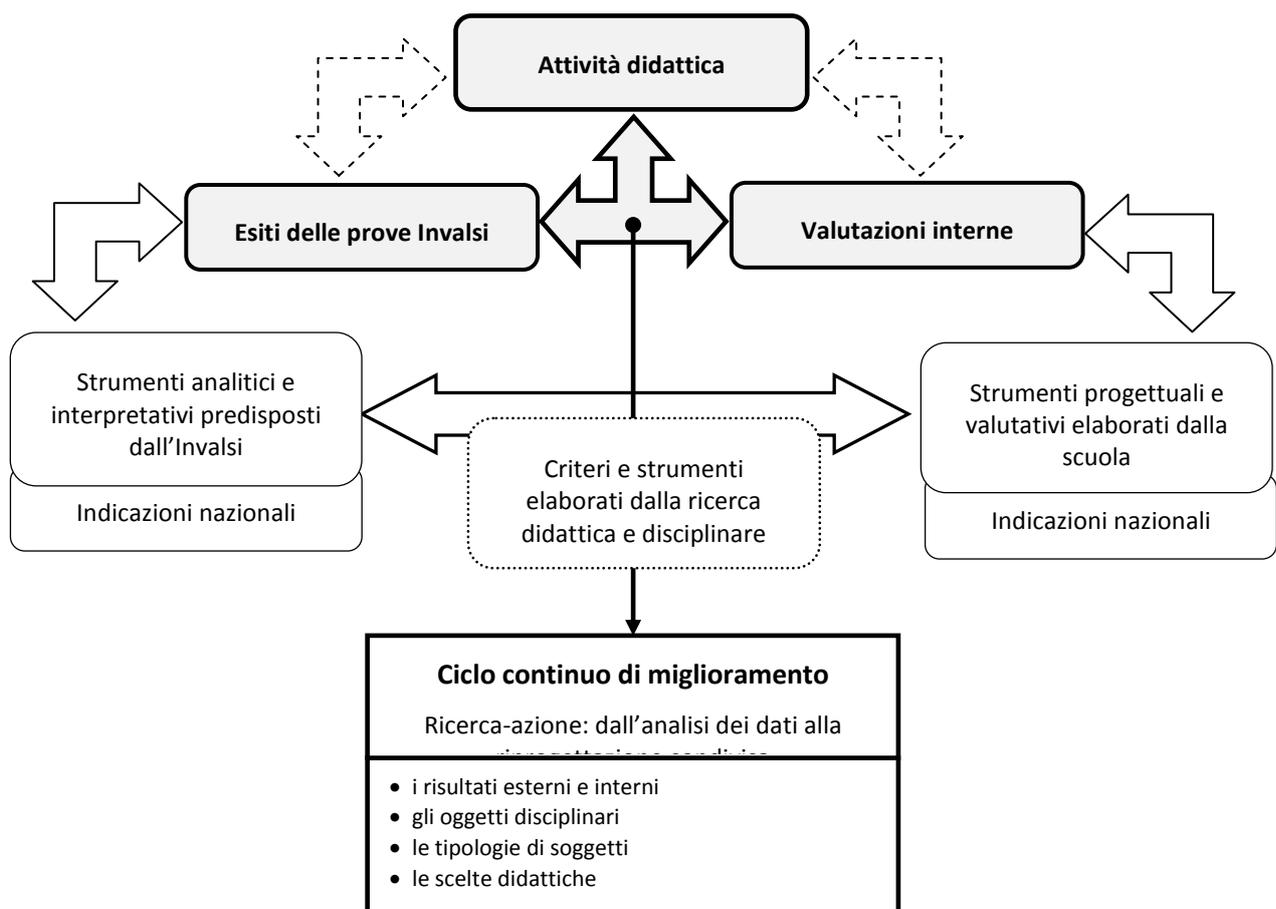


Figura 2. Repertori e contenuti

La comparazione fra strumentazione curata dall'INVALSI e strumentazione della scuola dovrebbe anche avvenire sulla base di un comune repertorio di scelte e prospettive desumibili dalla più aggiornata ricerca didattica di settore.

Contenuti specifici della riflessione da porre fra loro in relazione nel percorso di ricerca-azione sono dunque:

- i *risultati*: “esterni” forniti dall'INVALSI e “interni” di scuola, da comparare sulla base di accorpamenti e parametri significativi in ottica didattica;
- gli *oggetti disciplinari*: l'idea di disciplina e la natura delle prove e dei loro argomenti, dei compiti richiesti e delle microprestazioni cognitive, logico- linguistiche e logico-matematiche implicate nei singoli items, in termini di competenze, abilità e conoscenze;
- le tipologie di *soggetti*: la consistenza e le caratterizzazioni delle aree effettive di carenza, sufficienza, adeguatezza e eccellenza degli allievi anche in funzione del contesto socioculturale;
- le *scelte didattiche*: l'immaginario pedagogico disciplinare, le metodologie e le pratiche didattiche adottate.

### **Fase 1: Definizione degli obiettivi**

Dirigente e docenti avviano un processo di definizione delle finalità e degli obiettivi, articolato in sessioni di lavoro comuni e per ambito disciplinare, nel quale:

- all'interno delle finalità e della complessiva progettazione educativa e culturale dell'istituto, definiscono analiticamente obiettivi di apprendimento e successivamente (avvalendosi di adeguate e mirate strumentazioni generali e disciplinari) li declinano in descrittori e indicatori qualitativi e quantitativi;
- nel definire gli obiettivi, esplorano - nel quadro complessivo delle finalità e metodiche disciplinari - i possibili intrecci tra gli obiettivi di apprendimento il cui raggiungimento è verificato dalle prove INVALSI, gli obiettivi presenti nella programmazione nazionale e l'elaborazione autonoma operata a livello di scuola in sede di definizione del POF, di programmazione di classe e in sede di prassi reali agite;
- coerentemente con un approccio processuale e ricorsivo al miglioramento, si soffermano su quali siano le fonti valutative a disposizione per verificare il raggiungimento dei singoli obiettivi: dati resi disponibili dall'INVALSI, dal MIUR, dalle pratiche di valutazione degli apprendimenti interne ed eventuali altri sistemi di rilevazione interni alla scuola.

Tale processo di definizione sarà orientato da una matrice di interrogazione (domande e punti di attenzione) elaborata nell'ambito della progettazione del modello e costruita anche sulla base della più aggiornata letteratura didattico-pedagogica.

### **Fase II: Progettazione didattica**

Nella seconda fase del Ciclo di miglioramento, dirigente e docenti, organizzati anche per dipartimenti disciplinari o raggruppamenti interdisciplinari:

- progettano le azioni didattiche e definiscono le scelte metodologiche;
- esplicitano le associazioni coerenti tra finalità e obiettivi stabiliti, azioni programmate, metodologie scelte;
- individuano gli strumenti valutativi interni ed esterni che forniranno i dati sia generali che per ogni indicatore.

Come nella fase precedente, l'infrastruttura fornita dal team di ricerca a supporto del processo sarà prevalentemente cognitiva e sarà costituita da una seconda sezione della matrice che consenta di associare ed esplicitare le connessioni tra obiettivi, indicatori, azioni, metodologie e fonti valutative. In questa fase sarà essenziale ricostruire operativamente il percepito dei docenti sulla propria disciplina, sui suoi fini, metodi e pratiche e sul rapporto tra le caratteristiche delle prove INVALSI e le proprie modalità di insegnamento, attraverso l'analisi dell'esistente e del rapporto fra dichiarato e agito. Importante sarà anche distinguere le prassi esplicitate come proprie e quelle “derivate” ex post dai manuali in adozione, nonché l'attribuzione valoriale destinata alle diverse azioni in relazione al contesto classe e sociale più ampio.

**Fase III: Valutazione**

La terza fase del ciclo consiste nella lettura incrociata dei dati forniti dalle diverse fonti valutative a disposizione. Tale lettura avviene utilizzando come guida la terza sezione della matrice che ha l'obiettivo di consentire di triangolare i dati delle diverse fonti valutative ed interpretarli in relazione agli obiettivi fissati, l'efficacia delle azioni didattiche realizzate e le scelte metodologiche operate.

La terza sezione della matrice di interrogazione sarà costruita a partire dalle seguenti scelte metodologiche:

- a) l'organizzazione dei dati all'interno di un quadro sinottico che verifichi la coerenza tra obiettivi - azioni - metodologie - risultati;
- b) la predilezione per la lettura diacronica dei dati e delle associazioni tra dati finalizzata ad individuare tendenze in atto rispetto ad una lettura sincronica e comparativa;
- c) l'individuazione di associazioni tra gli elementi della matrice che testimoniano il raggiungimento degli obiettivi fissati (al fine di individuare associazioni che prefigurano 'buone pratiche') e associazioni che, al contrario, rimandano ad un insuccesso formativo e che richiedono un intervento di miglioramento;
- d) l'attenzione agli incroci possibili e alla specificità delle letture dei dati aggregati per scuola, per classe, per tipologia di allievi, fino a quelli relativi ad ogni singolo allievo/a, nella consapevolezza delle differenti parametrizzazioni pertinenti e dei differenti rapporti che ciascuna lettura implica con la progettazione didattica e della diversa funzionalità sempre nell'ottica del miglioramento dell'offerta formativa quale fine strategico dell'intervento;
- e) l'individuazione di eventuali associazioni tra le tendenze anche di medio periodo, le scelte educative, le variabili di contesto (l'ESCS) e le strategie organizzative del lavoro in classe e/o di organizzazione della scuola (in relazione anche alla formazione dei gruppi classe o alla gestione delle variabili spazio-temporali);
- f) l'invito alla riproposizione, in sede didattica, delle prove stesse o di altre analoghe come momento di rinforzo delle attenzioni e delle competenze metacognitive degli allievi sullo spettro ampio di problematiche poste dalle prove e dalle prestazioni da quelle richieste, sia a livello macro- che micro-disciplinare.

**Fase IV: Feedback**

Alla luce di quanto emerso dalla fase di valutazione, si attiva un percorso partecipato di riflessione tra dirigente e docenti per giungere alla codifica delle buone pratiche riscontrate e all'individuazione delle azioni di miglioramento necessarie per contrastare l'insuccesso, anche attraverso l'eventuale e opportuna ridefinizione degli obiettivi e la riprogettazione didattica.

**Il testing del modello**

Il modello sarà preliminarmente elaborato anche sulla base di una indagine preventiva presso alcune scuole (tre) scelte nella logica dello "studio di caso" di particolare significatività per le esperienze già condotte nella elaborazione riflessiva delle restituzioni INVALSI.

Quindi sarà testato in 10 scuole campionate con una logica di *theoretical sampling* utilizzando le seguenti dimensioni:

- a) macro aree (2 scuola per macro-area);
- b) ordine di scuola (1 IC e 1 Secondaria Superiore per macro-area);
- c) esistenza di una cultura della valutazione, identificata in base al criterio reputazionale;
- d) trend delle prove in chiave longitudinale (rappresentando crescenti, costanti e decrescenti);
- e) contesto socio-economico, utilizzando l'ESCS in modo da rappresentare le medio-basse e medio-alte.

La fase di testing si articolerà in momenti di simulazione e focus group nelle scuole del campione, finalizzati ad applicare il modello, discuterne gli aspetti metodologici e tecnologici ed individuare eventuali miglioramenti da apportare.

**Il team di ricerca**

Il team di ricerca è coordinato dal responsabile scientifico

**Mario Ambel**, insegnante, già Presidente dell'IRRSAE Piemonte (1997 - 2002 ), membro del CTS-MPI per il Monitoraggio dell'autonomia (1998-2001) , coordinatore scientifico del progetto ministeriale "Orientamento e Competenze" (2000-2002), coordinatore dell'area linguistico-letteraria della "Commissione De Mauro" (2000-01), autore, tra l'altro, nell'ambito del Progetto Indire, *Per un'educazione linguistica e letteraria in prospettiva plurilingue*, dei percorsi "Indagine OCSE-PISA: inquadramento metodologico e livelli di competenza verificati" (2007) e "Le 'prove' INVALSI di comprensione del testo: analisi riflessiva e proposte didattiche" (2013). Ha curato in scuole diverse sperimentazioni di elaborazione di "prove comuni" e percorsi di autovalutazione e riprogettazione educativa. Tra le sue pubblicazioni anche il volume *Quel che ho capito*, (2006, Carocci) sulla comprensione del testo e molti articoli su riviste diverse relativi alla valutazione degli apprendimenti e alla progettazione curricolare.

ed è composto da

- **Anna Curci**, insegnante : Referente INVALSI , RQS (Responsabile Qualità), Coordinatrice e responsabile del monitoraggio del POF e dell'autovalutazione d'Istituto presso il 3° Circolo Didattico di Quarto Napoli dall' as 2000/2001, Coordinatrice progetto "La customer satisfaction negli Istituti scolastici autonomi" (FORMEZ Napoli); Coordinatrice progetto "Il filo di Arianna ( progetto di ricerca azione : valutazione ed efficacia degli apprendimentiUSR Campania / Rete Istituti Scolastici di Quarto Napoli); Osservatore INVALSI as 2011/2012 e 2012/2013.
- **Emiliano Grimaldi**, sociologo dell'educazione e ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II dove insegna "Metodi avanzati qualitativi per la ricerca sociale", si occupa di organizzazione, governance e valutazione scolastica. Dal 2009 al 2011 è stato Post-Doctoral Researcher presso l'Institute of Education, London, UK dove ha studiato in chiave comparativa i sistemi educativi inglese ed italiano. E' autore, tra l'altro, di *Discorsi e pratiche di governance della scuola* (2010, Franco Angeli) e di diversi saggi in riviste internazionali sui temi della governance scolastica, delle reti di scuole, dei processi di valutazione e del contrasto alla dispersione. Nel 2011 ha partecipato, per conto della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, al monitoraggio della sperimentazione ministeriale "Valorizza".
- **Annamaria Palmieri**, insegnante di lettere nei licei e di letteratura italiana presso l'Università L'Orientale di Napoli, è stata supervisore SICS, correttore INVALSI per le prove di italiano dell'Esame di Stato, esperto nei corsi del piano di informazione-formazione sulle prove internazionali e nazionali organizzati dall'INVALSI e dal MIUR per formare i docenti; coordinatrice e docente esperto di italiano del progetto "OK-SE...nza frontiere", attivato dal CIDI di Napoli con contributo dell'Assessorato Regionale Istruzione Campania e finalizzato a costituire una rete verticale di scuole per lo sviluppo della Literacy; esperto per italiano nella rete del CIRED (Centro Interistituzionale di Ricerca e Sperimentazione Didattica), frutto di una convenzione tra l' Università "L'Orientale" e l'Ufficio Scolastico regionale della Campania. Tra le sue pubblicazioni *Il lettore competente* (2010, Loffredo), per la preparazione alle prove standardizzate Ocse e Invalsi nella scuola secondaria di I grado.

Torino-Napoli, 4 giugno 2013

## **Allegato: 2. Lettera di presentazione del progetto alle scuole**

Alla cortese attenzione del ds  
dell'Istituto ...

Porto alla Sua cortese attenzione quanto segue.

Nell'ambito del **CONCORSO DI IDEE PER LA RICERCA** indetto dall'Invalsi, in particolare sul Tema 5 - Utilizzo dei dati delle rilevazioni standardizzate degli apprendimenti al fine di individuare azioni mirate di rafforzamento della didattica

è stato selezionato il progetto

**Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento** - *Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa*

elaborato da un team di ricerca coordinato da Mario Ambel, composto da Annamaria Curci, Emiliano Grimaldi e Annamaria Palmieri e che si avvale della consulenza scientifica di Roberto Serpieri.

Nella sua prima fase di attuazione/elaborazione il progetto prevede il coinvolgimento di alcune scuole di ordini diversi che abbiano le caratteristiche e le disponibilità per costituire degli "Studi di caso" con la finalità di cooperare alla condivisione e alla validazione di un protocollo di sostegno alla progettazione educativa e in particolare alla messa in atto di un ciclo di miglioramento conseguente all'analisi comparata fra i risultati delle prove Invalsi, gli esiti valutati dalla scuola e le attività didattiche messe in campo.

In concreto le scuole coinvolte dovrebbero garantire:

- la disponibilità di un gruppo di 4/6 persone (per es. il ds o un suo delegato, il responsabile della valutazione o di commissioni con compiti analoghi, il responsabile di dipartimento di italiano e quello di matematica, due insegnanti interessati)
- la partecipazione di questo gruppo a
  - un incontro preliminare di tutte le scuole coinvolte a carattere seminariale (metà gennaio)
  - tre incontri presso la propria scuola con due esperti del team con la metodologia del focus group (da metà gennaio e fine aprile)
  - un incontro conclusivo di tutte le scuole coinvolte a carattere seminariale (metà maggio)
- la messa a disposizione di materiali progettuali e valutativi della scuola da comparare con quelli proposti dal team di ricerca

Non possiamo garantire compensi ai colleghi coinvolti. L'Istituto potrà avvalersi di una attività di ricerca/formazione di auspicabile arricchimento professionale dei singoli ma anche con ricadute che ci auguriamo positive per tutta la scuola. A dicembre 2014, a conclusione dell'intera fase di elaborazione del progetto, alle scuole coinvolte verrà consegnata documentazione del lavoro svolto nella loro e nelle altre scuole.

Il team di ricerca ha individuato, prima nel territorio del Comune di Napoli e poi nel Suo Istituto, le condizioni adatte a tale coinvolgimento per la prima fase della ricerca; le saremmo pertanto particolarmente grati Lei e il Suo collegio docenti aderissero a questa proposta.

Per il team di ricerca

**Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento**

Il coordinatore scientifico

Mario Ambel

## Materiale integrativo 1. Esempio di Planning delle azioni progettuali

Planning generale delle azioni progettuali e di attuazione dei processi di insegnamento/ apprendimento  
[da sottoporre ad analisi/discussione tra staff- responsabili di dipartimento - funzioni strumentali]

	Azione	Soggetti implicati						Concetti	Strumenti	Materiali interni all'istituto (presenti o da elaborare)
		CD	DD	CT	CC	SD	AA			
<b>A</b>										
	Assumere Indicazioni nazionali							Finalità - Competenze - Abilità /Conoscenze ... Obiettivi		
	Acquisire traguardi (profili) attesi di competenze							Profilo atteso di competenza/nazionale		
	Acquisire modelli di certificazione di competenze							Profilo certificato di competenza		
<b>B</b>	<b>Progettare</b>									
	Verificare e analizzare i livelli di partenza e i bisogni formativi							Prove di verifica dei livelli di partenza Analisi dei bisogni		
	Assumere finalità educative adattando profili attesi di competenza							Profilo atteso di competenza/locale? Criteri di scomposizione dei profili attesi di competenze		
	Scegliere e articolare un modello organizzativo							Piano dell'Offerta Formativa		
	Discutere e condividere scelte metodologiche di fondo (comuni? disciplinari?)							Piano dell'Offerta Formativa		
	Condividere criteri e scelte di valutazione (in itinere, periodica e finale)							Piano dell'Offerta Formativa Documentazioni di istituto condivise		
	Elaborare descrittori trasversali di competenza							Descrittori di competenze in documentazioni condivise		
	Elaborare descrittori disciplinari di competenza							Descrittori di competenze in documentazioni condivise		
	Progettare percorsi e unità didattiche trasversali							Piano dell'Offerta Formativa		
	Progettare percorsi e unità didattiche disciplinari							Progettazione individuale o di CC		
	Assumere decisioni e scelte di riprogettazione in sede di valutazione sistemica degli esiti raggiunti						x1	Piano di miglioramento		

	Azione	Soggetti implicati						Concetti	Strumenti	Materiali interni all'istituto (presenti o da elaborare)
		CD	DD	CT	CC	SD	AA			
<b>C</b>	<b>Realizzare</b>									
	Messa in atto di criteri e scelte di costruzione dei setting formativi							Descrizione programmatica dei setting formativi		
	Attuare percorsi e unità didattiche disciplinari con relative scelte metodologiche							Progettazione di unità didattiche		
	Attuare percorsi e unità didattiche interdisciplinari o trasversali con relative scelte metodologiche							Progettazione di attività trasversali		
	Elaborare e usare strumentazioni didattiche							Materiali didattici e metodologie d'impiego		
	Tenere documentazione delle attività didattiche svolte							Documentazione non burocratica delle attività didattiche		
<b>D</b>	<b>Valutare</b>									
	Valutare processi ed esiti dei singoli allievi							Criteri e strumenti di valutazione formativa in itinere		
	Predisporre prove di verifica e relativi criteri di valutazione							Criteri e strumenti di valutazione sommativa periodica		
	Analizzare, comparare e sancire gli esiti formativi di allievo e di classe							Criteri e strumenti di valutazione periodica		
	Accertare e sancire livelli di competenza in uscita							Criteri e strumenti di certificazione delle competenze		
	Progettare, mettere in atto e valutare prove comuni finali						x1	Prove comuni disciplinari/ trasversali?		
	Comparare esiti della valutazione interna ed esterna						x1	Protocolli di interrogazione e di comparazione		
<b>E</b>	<b>Certificare</b>									
	Rilasciare attestati relativi agli esiti temporanei e parziali							Documentazione della valutazione periodica/annuale		
	Rilasciare certificati di competenza in uscita							Modelli di certificazione delle competenze in uscita		

#### Legenda dei soggetti implicati

- coinvolgimento decisione e operativo
- coinvolgimento decisionale e assunzione responsabilità

CD : Collegio Docenti - DD : Dipartimento Disciplinare - CT : Commissione Trasversale - CC : Consiglio di Classe - SD : Singolo docente

AA : Altro: \_\_\_\_\_

x1: Commissione interdisciplinare di valutazione degli esiti

## **Materiale integrativo 2. Esempio di Matrici di interrogazione**

### **Ipotesi di Matrici di Interrogazione per Fasi 1 e 2**

[Preliminari all'applicazione della Guida operativa relativa alla Fase 3 di validazione]

#### **Fase 1 - Definizione di finalità ed obiettivi**

<b>Fase</b>	<b>Azione</b>	<b>Domande</b>
Definizione di finalità e obiettivi	Definire analiticamente finalità educative ed obiettivi	Viene operata una distinzione tra finalità educative ed obiettivi? Quali sono le finalità educative individuate nel POF? Quali riferimenti e risorse istituzionali e strumenti concettuali sono utilizzati per definire le finalità educative? In quali obiettivi (disciplinari e/o trasversali) specifici sono state tradotte le finalità educative? Quali riferimenti e risorse istituzionali e strumenti concettuali sono utilizzati per definire gli obiettivi?
	Esplorare gli intrecci tra finalità, gli obiettivi presenti nelle indicazioni nazionali, le elaborazioni autonome operate a livello di scuola (POF, Consigli Classe e Prassi) e gli obiettivi dichiarati nelle prove INVALSI	E' possibile tradurre le finalità educative e gli obiettivi di apprendimento perseguiti in una mappa in cui ad ogni singola finalità corrisponda un insieme definito di obiettivi (di apprendimento)? Sono stati esplicitati gli intrecci tra finalità ed obiettivi presenti nelle indicazioni nazionali, la programmazione locale e gli obiettivi di apprendimento verificati attraverso le prove INVALSI?
	Declinare gli obiettivi in descrittori di competenza (trasversali e disciplinari) ed indicatori qualitativi e quantitativi	Come si è scelto di declinare gli obiettivi di apprendimento in modo tale da renderli verificabili in itinere ed in fase di valutazione finale? Sono stati individuati descrittori di competenza (trasversali e disciplinari) ed indicatori quali/quantitativi per verificare i risultati di apprendimento? E' possibile arricchire la mappa delle corrispondenze tra finalità educative ed obiettivi di apprendimento con l'esplicitazione dei nessi tra singoli obiettivi, e descrittori/indicatori?
	Prima esplorazione delle fonti valutative esterne ed interne a disposizione ed individuazione di eventuali vuoti informativi in relazione agli obiettivi stabiliti	Quali sono le fonti valutative esterne a disposizione della scuola, del collegio docenti, dei dipartimenti e dei singoli consigli di classe? Quali sono le fonti valutative interne a disposizione della scuola, del collegio docenti, dei dipartimenti e dei singoli consigli di classe? Il repertorio valutativo a disposizione consente di verificare tutti gli obiettivi di apprendimento individuati? Esistono dei vuoti informativi?

		Esistono pratiche condivise di riflessione sulla coerenza/complementarietà dei repertori valutativi? E' possibile arricchire la mappa delle corrispondenze tra finalità educative ed obiettivi di apprendimento con l'esplicitazione dei nessi tra singoli obiettivi, descrittori/indicatori e fonti valutative?
--	--	--

## Fase 2 - Progettazione didattica

Fase	Azione	Domande
Progettazione didattica e valutativa	Articolare un modello organizzativo (traduzione del ciclo di miglioramento in un modello di governance del miglioramento)	Chi sono gli attori coinvolti nella progettazione didattica (definizione delle finalità educative, degli obiettivi, dei descrittori/indicatori) e valutativa? Come si coordinano tra loro questi attori? Quali sono i luoghi ed i momenti dedicati alla progettazione didattica e valutativa, all'analisi dei risultati ottenuti ed alla progettazione delle azioni di miglioramento? Esistono procedure codificate per la riprogettazione in itinere?
	Progettare percorsi ed unità didattiche trasversali e disciplinari a partire dalla mappa finalità/obiettivi/descrittori	La progettazione dei percorsi e delle unità didattiche trasversali e disciplinari viene realizzata a partire dalla catena finalità/obiettivi/descrittori definita in sede di programmazione? E' possibile arricchire la mappa delle corrispondenze tra finalità educative, obiettivi di apprendimento, descrittori/indicatori e singoli percorsi/unità didattiche trasversali e disciplinari?
	Definire le scelte metodologiche e valutative	Quali sono le scelte metodologiche e valutative comuni e disciplinari, e quali le associazioni con le finalità, gli obiettivi ed i percorsi/unità progettati Quali sono gli strumenti individuati e/o progettati per verificare ed analizzare livelli di partenza e bisogni formativi? Quali sono gli strumenti individuati e/o progettati per la valutazione in itinere e finale (prove di verifica e relativi criteri di valutazione)? E' possibile arricchire la mappa delle corrispondenze tra finalità educative ed obiettivi di apprendimento con l'esplicitazione dei nessi tra singoli obiettivi, descrittori/indicatori, percorsi ed unità didattiche e strumenti/fonti valutative?

## **Glossario per la Progettazione Educativa**

Strumento ipertestuale da integrare progressivamente

### **Elenco dei concetti-guida organizzati per Fasi del Ciclo di miglioramento**

<b>Azioni (macro Fasi)</b>	<b>Concetti guida</b>
<b>Definizione degli obiettivi</b>	Finalità/Obiettivi
	Profilo atteso (di competenze)
	Orizzonte culturale
	Gradualità/Progressività
<b>Progettazione</b>	Livelli di partenza
	Competenza
	Conoscenza/Abilità/Competenze
	Competenze chiave
	Competenze di cittadinanza
	Life-skill
	Competenze trasversali
	Competenze disciplinari
	Descrittore / Indicatore
	<b>Realizzazione</b>
Metodologie didattiche	
Unità didattica	
Tipologie di modalità di insegnamento/apprendimento	
Attività finalizzata all'apprendimento	
<b>Valutazione</b>	Valutazione formativa
	Valutazione sommativa
	Verifica - Prova
	Voto/ Punteggio/ Giudizio
	Certificazione delle competenze
	Profilo certificato
	Triangolazione
	Correlazione
Indice ECSC	
Variabilità	

**Modello di voce del Glossario ad integrazione progressiva**

	<b>Glossario per la Progettazione Educativa</b>																	
	<b>Voce</b>																	
<b>rimandi</b>					<b>esempi</b>													
<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>											<table border="1"><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr><tr><td></td></tr></table>							
	<b>fonti/documentazione</b>																	
	<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>																	

## Un esempio dai Materiali elaborato per la ricerca

Mario Ambel	GPE - Glossario per la Progettazione Educative				
<a href="#">sommario</a>	Profilo di competenza				
<p><b>rtmandi</b></p> <p><a href="#">competenza</a></p> <p><a href="#">certificazione delle competenze</a></p>	<p>Per <b>profilo dello studente</b> possiamo intendere la descrizione dell'insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti (appreso e agito in contesto educativo) che alla fine di un percorso scolastico riteniamo auspicabile (ma non obbligatorio) che l'allievo acquisisca in modo integrato nei diversi campi di sapere e di esperienza che definiscono il progetto curricolare; oppure che certifichiamo che ha effettivamente acquisito.</p> <p>Nel primo caso potremo parlare di <b>profilo atteso</b>, nel secondo di <b>profilo certificato</b> o di certificazione delle competenze.</p> <p style="text-align: right;">Mario Ambel, 2012</p> <p>Nelle normative attuali, disponiamo di un profilo di competenze al termine del primo ciclo di istruzione e di quelli di uscita dalle scuole secondarie superiori. Il/la unico che sarebbe indispensabile: quello in uscita dal percorso dell'obbligo scolastico a 10 anni.</p>				
	<p><b>documentazione</b></p> <p><b>istituzionali</b></p> <p><a href="#">Il profilo culturale, educativo e professionale dei Licei</a> - MIUR, 2012</p> <p><a href="#">Il profilo culturale, educativo e professionale dei Tecnici</a> - MIUR, 2012</p> <p><a href="#">Il profilo culturale, educativo e professionale dei Professionisti</a> - MIUR, 2012</p> <p><a href="#">Il profilo di uscita dal biennio della scuola superiore</a>, elaborato per la Provincia di Bolzano, 2011; da A.A.V.V., <a href="#">Il profilo di uscita del soggetto competente</a>, <a href="#">Dossier Insegnare</a>, editoriale ciid, 2011.</p> <p><a href="#">Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione</a>, da Indicazioni nazionali per il curricolo, MIUR, 2012</p> <p><a href="#">Bozza di profilo per le "abilità di studio"</a> elaborata nell'ambito della "Commissione De Mauro" per il riordino dei cicli.</p> <p><a href="#">Bozza del profilo di uscita di "italiano" alla fine della scuola di base</a>: il primo esempio di "profilo di uscita" elaborato nell'ambito di una commissione ministeriale (De Mauro, 2000-01) ma mai approvato per la caduta del processo di riforma.</p> <p><b>approfondimenti</b></p> <p><a href="#">Matrice generativa del profilo di uscita di italiano alla fine del biennio unitario</a>, elaborata per la Provincia di Bolzano (Ambel, 2011).</p> <p><a href="#">Mario Ambel, Scelte strategiche e criteri proporzionali (di una scuola per competenze)</a>, 2011, sta in A.A.V.V., <a href="#">Il profilo di uscita del soggetto competente. Un biennio per la cittadinanza</a>, editoriale ciid, Roma, 2007; disponibile per gli abbonati su <a href="http://www.insegnareonline.com">www.insegnareonline.com</a></p> <p><a href="#">Mario Ambel, Il "profilo" nelle scritture istituzionali</a>, 2011, sta in A.A.V.V., <a href="#">Il profilo di uscita</a>, ciid</p>				
	<p><b>risorse (esempi e strumenti)</b></p>				

## Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento

*Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa*

### Il team di ricerca

Mario Ambel (Responsabile)

Anna Curci

Emiliano Grimaldi

Annamaria Palmieri

Si ringrazia Roberto Serpieri  
per la collaborazione

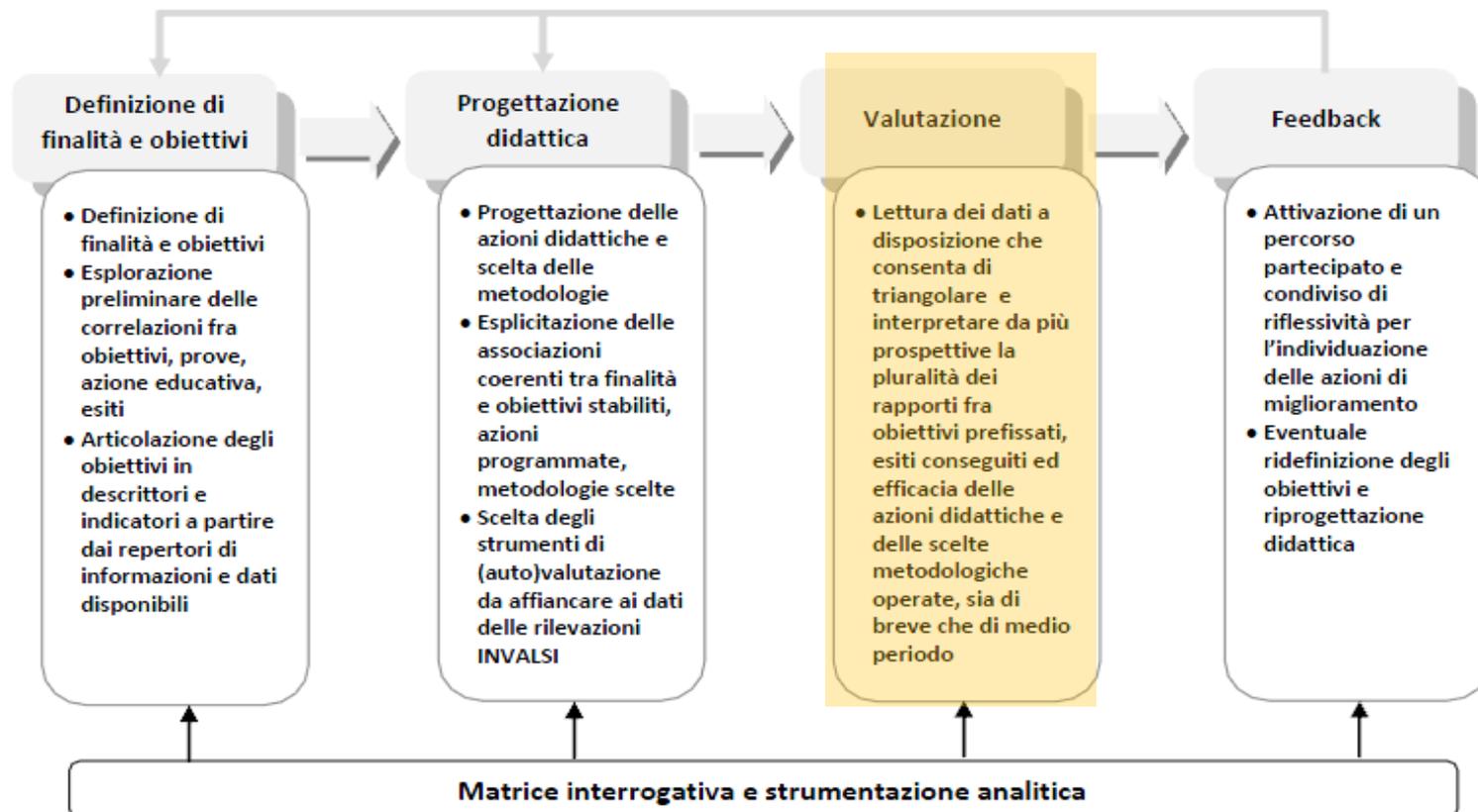
1. Progetto finalizzato alla elaborazione e validazione di un modello-standard - adattabile con opportune attenzioni e varianti a contesti diversi - di **riflessione professionale** e di ricerca-azione per l'attuazione di un **ciclo continuo di miglioramento** dall'analisi dei dati forniti dalla valutazione esterna ed interna alla **riprogettazione educativa condivisa**, nella prospettiva della **autovalutazione** di istituto.

2. Centralità di una **triangolazione** fra gli esiti delle prove, le valutazioni interne e l'attività didattica finalizzata a **individuare aree di intervento** e di problematicità da indagare alla luce delle *Indicazioni nazionali* e dei criteri e degli strumenti elaborati dalla **ricerca didattica e disciplinare**.

## 1.a. Il progetto / le finalità

L'analisi e l'uso consapevole degli esiti delle prove acquistano rilevanza e senso solo:

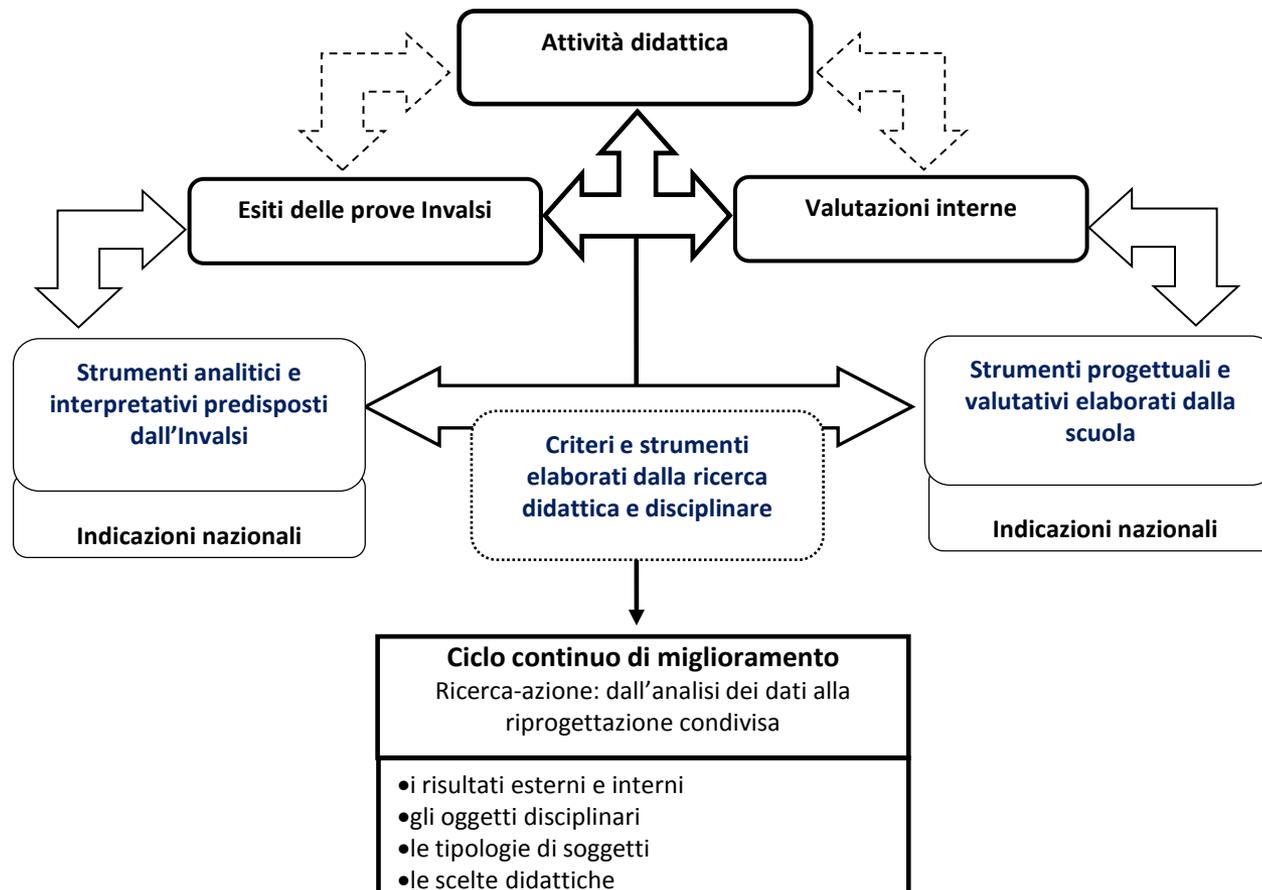
a) nell'ottica dell'intero processo di progettazione educativa che coinvolge tutto l'istituto *(continua)*



## 1.b. Il progetto / la variabili

(segue) L'analisi e l'uso consapevole degli esiti delle prove acquistano rilevanza e senso solo:

b) mettendo in relazione dinamica e sistemica una pluralità di variabili anche complesse.



## 1.c. Le azioni condotte con le scuole nell' ambito della ricerca

### Prima fase -

Incontri in tre scuole per momenti di **elaborazione condivisa** dell' impianto della proposta e della Guida operativa

### Seconda fase -

Incontri in scuole, reti di scuole e con testimonial qualificati per la **validazione parziale** di singole parte della Guida operativa

### Seconda fase



Torino  
Tortona  
Modena  
Riccione  
Pescara  
Aversa

Napoli

### Prima fase

Il progetto punta al protagonismo attivo delle istituzioni scolastiche sia singole che in rete e già in questa fase sono state coinvolte alcune realtà scolastiche in territori e con caratteristiche differenti.

## 2. La lettura dei dati Invalsi nelle scuole: criticità

- Assenza di formazione
- Opacità del dato
- Neutralità della comparazione?



**Dirigente scolastica di un IC:** per noi queste erano abbastanza chiare in fase di lettura [ndr. si riferisce alle Tavole dei punteggi generali delle prove], perché su altre noi abbiamo anche la difficoltà di capire che cosa ti vuole dire quella tabella. Non è facile, ci vuole un sacco di tempo solo per capire quello che lui ti restituisce... l'altra cosa complicata è che io per esempio dico... [ndr. indica il grafico con punteggi medi delle classi in relazione alla media nazionale presentate in percentuale nella logica cross-section]...

**Docente A:** ...eh sì, le palline volanti! Mi sembrano quegli esercizi della settimana enigmistica, unisci i puntini dall'uno al trenta!

**Dirigente:** ci spiegate cosa vuol dire?

[ndr. il moderatore chiarisce alla dirigente come leggere il grafico, dal quale emerge che le classi seconde della scuola ottengono in media punteggi inferiori del 6,3% alla media nazionale]

**Dirigente:** ...cioè una rovina!

**Docente B:** ma questa è una media delle seconde?

**Docente A:** no, no è di scuola, questo è di scuola...

**Dirigente:** questa è la media delle seconde! Però non capisco, perché unisce la seconda con la quinta con questa linea di collegamento? (27 Marzo, 2014).

## 2. La lettura dei dati Invalsi nelle scuole: criticità

- Verso il teaching to test?
- Riduzione della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento al dato Invalsi



**Docente B:** ti ricordi? Noi facemmo la revisione dei risultati delle prove e decidemmo di fare periodicamente una esercitazione sul modello dell'INVALSI con una prova creata da noi...

**Dirigente di un CD:** sì, sì, quella fu una cosa carina, invece adesso praticamente, soprattutto nella scuola media, comprano i libri con le prove INVALSI simulate con tanto di eserciziaro...

**Docente B:** ... no, no, noi le facemmo da sole...

**Dirigente:** ... io lo trovo tremendo, capito? Però intanto quelli hanno paura perché la prova fa media nella prova d'esame... a me viene da piangere! (20 Febbraio, 2014).

### 3. Le Fasi di lavoro proposte nell' ambito della ricerca e la Guida operativa



## 4.a. Fase I / Triangolare i repertori di valutazione

La triangolazione tra i dati delle restituzioni Invalsi ed i repertori delle valutazioni interne (dei docenti e delle prove comuni) per:

- collocare la restituzione dei dati in un quadro conoscitivo più ampio;
- commisurare i risultati delle prove con gli esiti ottenuti dagli allievi nel loro reale contesto di apprendimento;
- problematizzare concordanze e discordanze emerse dal confronto.

esempi

check list

(Dalla Parte I della Guida)

### 1. Un primo livello di triangolazione

#### 1.0. La triangolazione delle fonti

#### 1.1. Punteggi Invalsi, voti della scuola e prove comuni

#### 1.2. Dato aggregato per classi

#### 1.3. Dato per singolo studente all'interno delle classi

#### 1.4. L'indice ECSC

#### 1.5. L'analisi delle classi per livelli di apprendimento

#### 1.6. Incrociare i repertori valutativi in tabelle di contingenza classe per classe

#### 1.7. La variabilità intra e tra le classi

### 2. Un secondo livello di triangolazione

#### 2.1. Parti, ambiti e processi

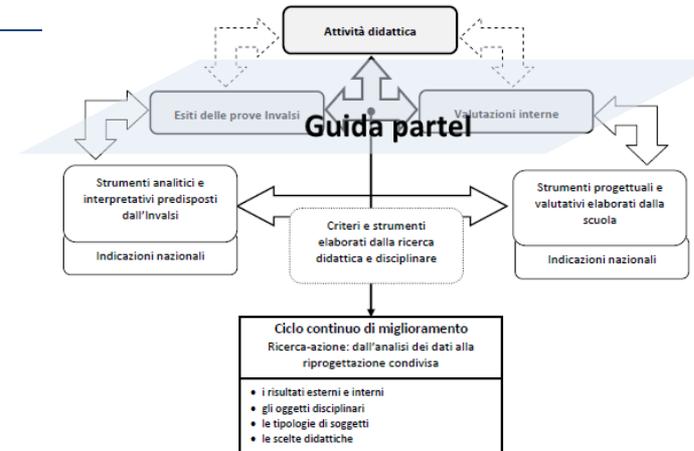


Figura 2. Repertori e contenuti

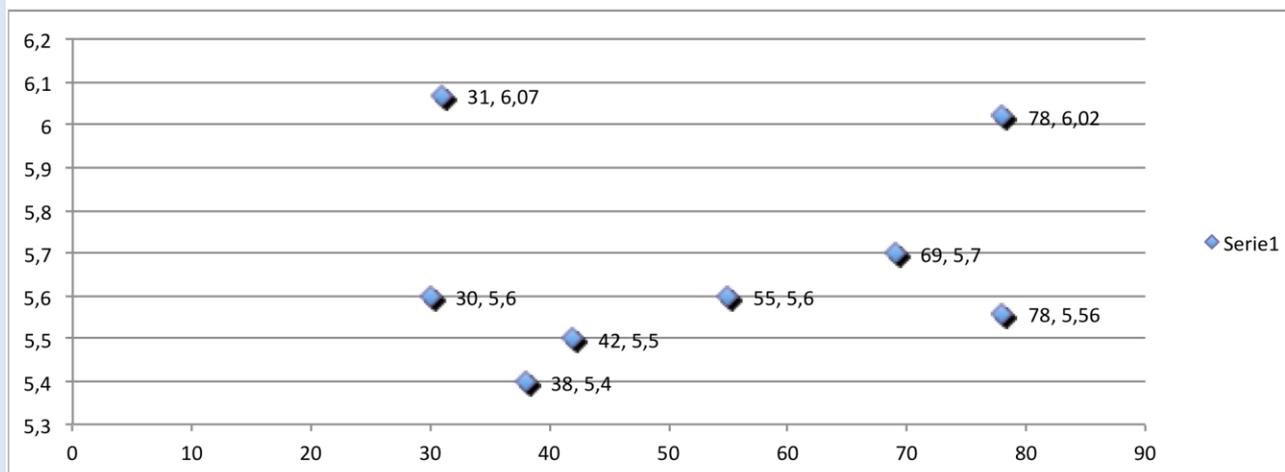
## 4.a. Fase I / Triangolare i repertori di valutazione - Esempio 1

### La correlazione tra risultati Invalsi e le valutazioni interne

Classe	Media Punteggio Prove INVALSI	Media Voti Scuola
classe I A	78	6,02
classe II A	31	6,07
classe III A	42	5,5
classe I AB	69	5,7
classe II B	55	5,6
classe IIIB	30	5,6
classe I C	78	5,56
classe II C	38	5,4

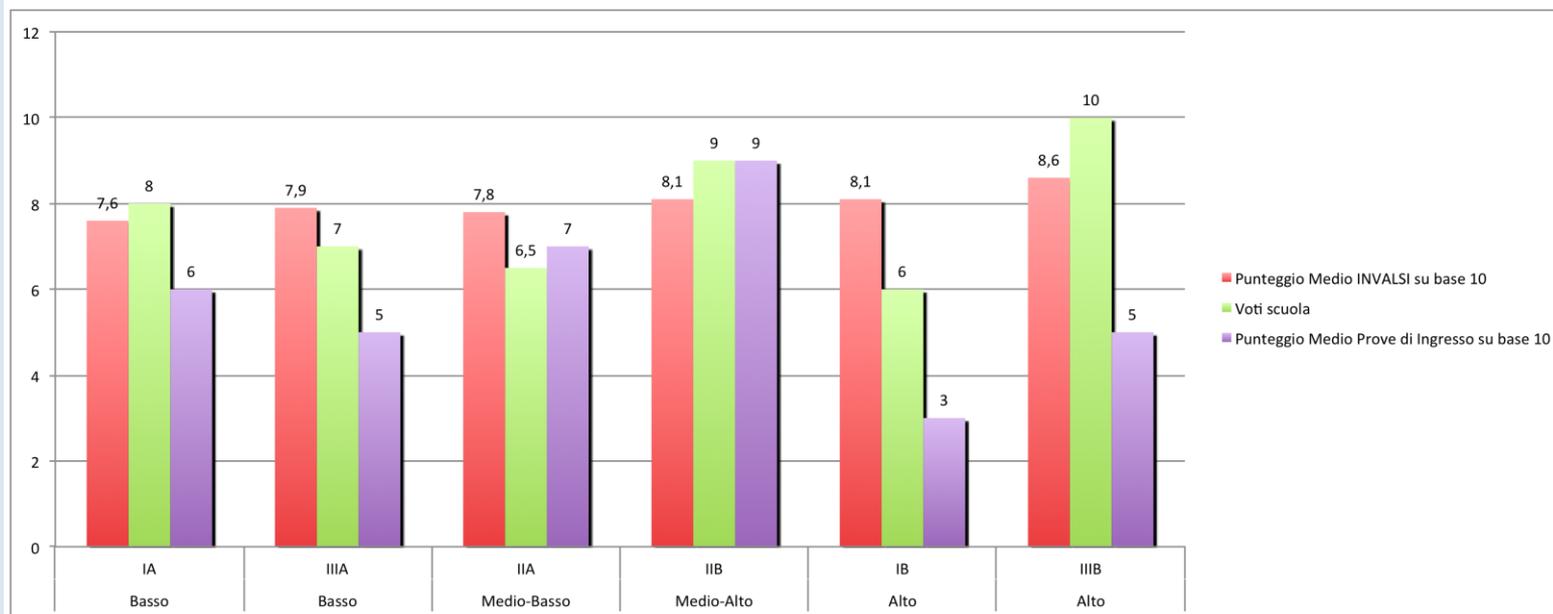
Indice di correlazione r	0,1495545
Media scuola Punteggi INVALSI	52,625
Media Voti Scuola	5,68125



## 4.a. Fase I / Triangolare i repertori di valutazione - Esempio 2

### Repertori valutativi a confronto e l'indice ECSC

ECSC medio	Classe	Punteggio Medio INVALSI	Punteggio Medio INVALSI su base 10	Voti scuola	Punteggio Medio Prove di Ingresso su base 10
Basso	IA	76	7,6	8	6
Basso	IIIA	79	7,9	7	5
Medio-Basso	IIA	78	7,8	6,5	7
Medio-Alto	IIB	81	8,1	9	9
Alto	IB	81	8,1	6	3
Alto	IIIB	86	8,6	10	5

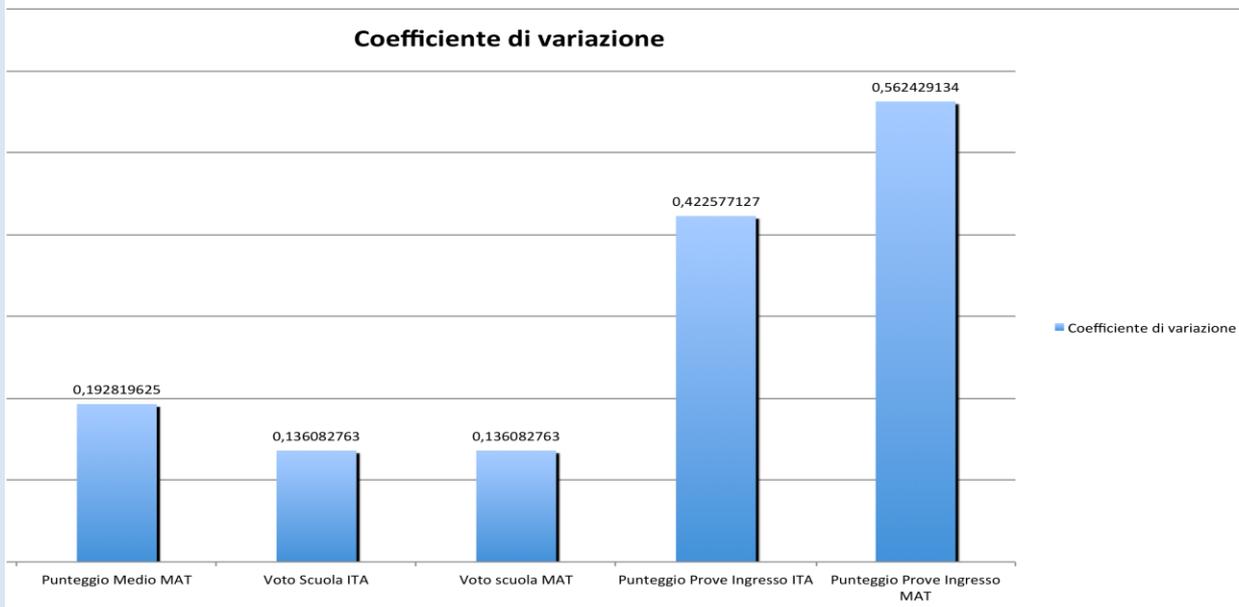


## 4.a. Fase I / Triangolare i repertori di valutazione - Esempio 3

La variabilità *tra*  
 e *entro* le classi

Punteggio Medio ITA	Punteggio Medio MAT	Voto Scuola ITA	Voto scuola MAT	Punteggio Prove Ingresso ITA	Punteggio Prove Ingresso MAT
56	65	6	7	6	7
65	49	7	6	7	6
87	57	7	5	2	1
54	68	5	5	2	1
74	87	5	6	5	6
48	55	6	7	6	7
64	63,5	6	6	4,666666667	4,666666667
13,22875656	12,24404617	0,816496581	0,816496581	1,972026594	2,624669291
64	63,5	6	6	4,666666667	4,666666667
Punteggio Medio ITA	Punteggio Medio MAT	Voto Scuola ITA	Voto scuola MAT	Punteggio Prove Ingresso ITA	Punteggio Prove Ingresso MAT
0,206699321	0,192819625	0,136082763	0,136082763	0,422577127	0,562429134

Coefficiente di variazione



## 4.a. Fase I / Triangolare i repertori di valutazione - Check list

### Primo livello di triangolazione

- In che misura viene o non viene riscontrata una correlazione fra i risultati delle prove e quelli interni? Di che tipo? Che cosa rivela questo dato?
- In che misura sono simili o variano le comparazioni relative alle due discipline oggetto della prova?
- Gli esiti delle prove Invalsi appaiono più assimilabili al voto disciplinare oppure all' esito di singole prove?
- Esistono differenze significative fra le classi dell' istituto che hanno svolto la prova?
- Esistono dati significativi sulla variabilità interna alle classi?
- In che misura appare rilevante il dato relativo all'ECSC
- Avete potuto constatare variazioni diacroniche importanti? In che direzione?

### Secondo livello di triangolazione

- Quali di questi aspetti hanno dato esiti significativi le correlazioni rispetto a:
  - Parti della prova
  - Tipi di testo (italiano)
  - Aspetti della comprensione (italiano)
- Ambiti della grammatica (italiano)
- Vi sono significative differenze per questi esiti rispetto:
  - classe (e quindi composizione o scelte didattiche)
  - livelli di allievi
  - livelli ECSC

## 4.b. Fase II / Analisi e decostruzione dei repertori valutativi interni

### L'autoanalisi e la decostruzione dei criteri e delle modalità di valutazione della scuola

Propone una serie di interrogativi sulle procedure valutative della scuola, sia generali che disciplinari. Il confronto, da svolgersi prevalentemente nell'ambito del Dipartimento disciplinare, coinvolge e chiede di confrontare, a livelli diversi, le scelte dei singoli insegnanti, dei dipartimenti disciplinari, dei consigli di classe e dell'intero collegio docenti.

(Dalla Parte II della Guida)

1. La **valutazione finale**
2. Gli esiti delle **prove comuni** di istituto
3. Le **valutazioni del docente** della disciplina
4. La **valutazione della comprensione** e della **competenza grammaticale**

esempi

check list

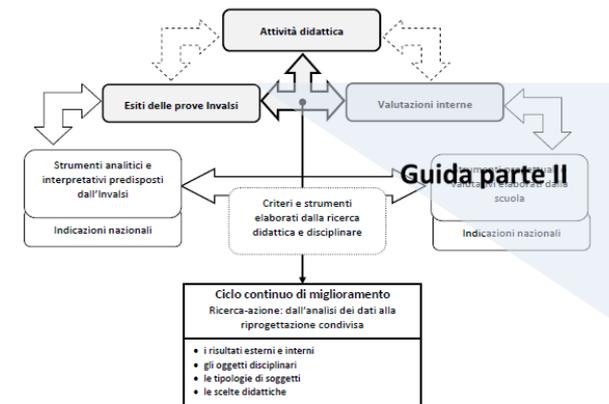


Figura 2. Repertori e contenuti



## 4.b. Fase II / Analisi e decostruzione dei repertori valutativi interni - Esempio 1

### La valutazione finale

#### 1.1. La formulazione della valutazione finale delle singole discipline

In analogia con le altre “materie”, la valutazione conclusiva (e intermedia, sulla “pagella”) di italiano e di matematica, nella scuola, viene espressa

a.  solo con un valore numerico

a.1.  con un voto (da 1 a 10)

a.2.  con un voto (da ... a ....)

a.3.  altro: \_\_\_\_\_

b.  solo con un giudizio descrittivo

c.  con entrambi

in questo caso....

c.1.  Il valore numerico corrisponde a una descrizione qualitativa\*

c.2.  la descrizione qualitativa deriva da una attribuzione quantitativa\*\*

c.3.  non c'è corrispondenza ma complementarità fra i due dati\*\*\*

\* nel senso che viene elaborata una descrizione qualitativa, alla quale viene attribuito un valore numerico

\*\* nel senso che viene calcolato e attribuito un valore numerico (per es. la media dei voti delle verifiche) e a questo corrisponde un giudizio

\*\*\* nel senso che non c'è correlazione diretta fra le due valutazioni che rispondono a criteri differenti che si integrano (sarebbe forse la più intelligente ma è fuori norma)

## 4.b. Fase II / Analisi e decostruzione dei repertori valutativi interni - Esempio 2

### Gli esiti delle prove comuni di istituto

#### 2.3. Prove comuni di comprensione per classi parallele: orientamento, natura e scopo

Nel predisporre prove comuni di comprensione per classi parallele,

- a.  sarebbe opportuno realizzare
- b.  nella vostra scuola vengono realizzate
  - 1. prove che tendono a verificare aspetti di competenza effettivamente programmati ed esercitati durante l' anno nella scuola
  - 2. prove che tendono a verificare il controllo di livelli ritenuti essenziali di apprendimento (e condivisi a livello di istituto)
  - 3. prove simili a quelle predisposte dall' Invalsi per favorire il confronto e la comparazione dei dati
  - 4. prove di comprensione e/o grammatica ma con impianto e metodologie differenti da quelle predisposte dall' Invalsi per realizzare una comparazione degli esiti

## 4.b. Fase II / Analisi e decostruzione dei repertori valutativi interni - Esempio 3

### Le valutazioni del docente della disciplina

### 3.6. La valutazione di italiano: componenti, prove e verifiche

In relazione alle diverse abilità che concorrono a determinare il profilo di competenza in italiano, indicare quale o quali modalità di osservazione o misurazione fra quelle proposte in calce vengono impiegate per verificarne il controllo e quindi per determinare la valutazione complessiva dell'allievo.

Come viene valutata la padronanza di ciascuna componente del profilo di competenza	a)	b)	c)	d)	e)	f)
- interazione dialogica						
- attività di ascolto						
- attività di parlato						
- lettura e comprensione di vari tipi di testo (anche su supporti digitali)						
- letto-scrittura di sintesi						
- analisi e commento di testi letterari						
- letto-scrittura documentata						
- scrittura narrativa e altre scritture "creative"						
- scrittura argomentativa						
- esposizione orale di contenuti disciplinari						
- esposizione scritta di contenuti disciplinari						
- lettura e produzione di testi su supporti digitali						
- produzione di forme di comunicazione mista o multimediale (cartellonistica; audio-video; slide)						
- conoscenza di elementi del codice, della testualità e della comunicazione (grammatica esplicita)						
- applicazione della conoscenza di elementi del codice e della testualità all'esercizio di abilità linguistiche						
- controllo delle procedure e delle strategie comunicative						
- altro: _____						
- altro: _____						

a) prova strutturata o verifica orale, scritta o mista misurata con criteri espliciti e un punteggio relativo a quella particolare prestazione

b) osservazione indiretta nell'esercizio di altre attività o prestazioni comunque in una situazione di prova o di verifica valutata

c) valutazione formativa nel corso o alla fine di attività espressa in sola forma discorsiva per evidenziare punti di forza o di debolezza, miglioramenti, necessità di correzione, ecc.

d) osservazione nello svolgimento delle normali attività didattiche che non prevede momenti valutativi espliciti

e) questionari e griglie di osservazione predisposti per la valutazione di specifici apprendimenti e/o protocolli di osservazione mirata (anche se gestiti dagli allievi)

f) altro (specificare): \_\_\_\_\_

## 4.b. Fase II / Analisi e decostruzione dei repertori valutativi interni - Check list

- **Qual è il tasso di consapevolezza e condivisione delle modalità con cui vengono attribuiti i voti finali? E quelli in itinere?**
- **C'è poca o molta uniformità fra le classi? Sulla valutazione globale o su questioni di maggior dettaglio?**
- **In che misura è necessaria una maggior condivisione sulle componenti che determinano la valutazione quantitativa e qualitativa nella disciplina?**
- **In che misura c'è accordo nella formulazione delle prove comuni?**
- **In che misura è necessaria una maggior condivisione sulle componenti che determinano la valutazione della comprensione e della competenza grammaticale?**

## 4.c. Fase III/ Analisi problematica della strumentazione qualitativa elaborata dall' Invalsi

### L'analisi problematica dei criteri impiegati dall' Invalsi in rapporto alle Indicazioni nazionali e alle scelte didattiche della scuola

Propone alcuni spunti sistematici di riflessione professionale sul rapporto fra i principi e le pratiche esplicitate o implicate dalla documentazione programmatica e analitica dell' Invalsi, le Indicazioni nazionali e le scelte epistemologiche, metodologiche e didattiche operate nella scuola, per collocare l' intera gamma delle pratiche valutative in un quadro interpretativo più problematico e complesso.

(Dalla Parte III della Guida)

1. **Atteggiamento** nei confronti dei rilevamenti e delle prove Invalsi
2. Natura e impostazione della **disciplina**
3. **Scelte metodologiche e didattiche** (relative agli oggetti di valutazione nelle prove)
4. **Strumenti e criteri di verifica e valutazione in ambito disciplinare**
5. I criteri della **gradualità curricolare**

esempi

check list

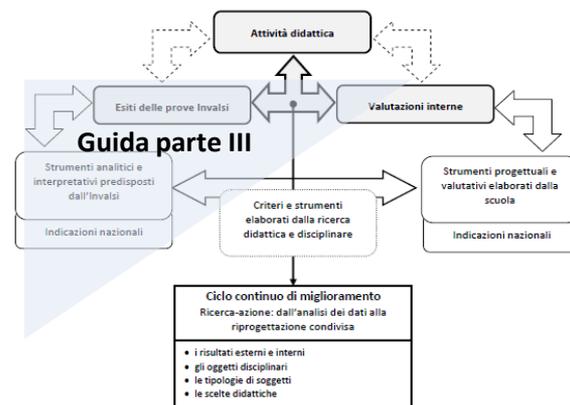


Figura 2. Repertori e contenuti

## 4.c. Fase III/ Analisi problematica della strumentazione qualitativa elaborata dall' Invalsi

### sommario

(Dalla Parte III della Guida)

#### 1. Atteggiamento nei confronti dei rilevamenti e delle prove Invalsi

- 1.1. Il rapporto con le indicazioni (dal QII)
- 1.2. L'uso dei risultati (dal QII)

#### 2. Natura e impostazione della disciplina

- 2.1. Impostazione generale della disciplina (dal QII)
- 2.2. Momenti e modalità di crescita professionale (dal QII)

#### 3. Scelte metodologiche e didattiche (relative agli oggetti di valutazione nelle prove)

- 3.1. La difficoltà della prova (dal QII)
- 3.2. Attività propedeutiche alle prove (dal QII)
- 3.3. Approccio teorico a comprensione e grammatica nel QdR Invalsi
- 3.4. Gli aspetti della comprensione testati dalla prova Invalsi (dal QdR)
- 3.5. Attività svolte per la comprensione dei testi (dal QII)
- 3.6. Materiali di lettura e tipologie testuali (dal QII)
- 3.7. Gli ambiti della grammatica testati dalla prova Invalsi (dal QdR)
- 3.8. Attività svolte per la competenza grammaticale (dal QII)

#### 4. Strumenti e criteri di verifica e valutazione in ambito disciplinare

- 4.1 I descrittori ricavati dalle "Indicazioni" nazionali: la comprensione
  - 4.2.1 descrittori ricavati dalle "Indicazioni" nazionali: la grammatica
- 4.3 Strumenti generali di valutazione
- 4.4. Tipologia, modalità e incidenza dei singoli quesiti: la comprensione
- 4.5. Tipologia, modalità e incidenza dei singoli quesiti: la grammatica
- 4.6. Incidenza delle risposte chiuse (dal QII)

#### 5. I criteri della gradualità curricolare

- 5.1 Aspetti e compiti della comprensione: elementi di gradualità
- 5.2. Ambiti e compiti per la grammatica: elementi di gradualità
- 5.3.a. Criteri generali di progressività: il primo ciclo
- 5.3.b. Criteri generali di progressività: la secondaria di II°

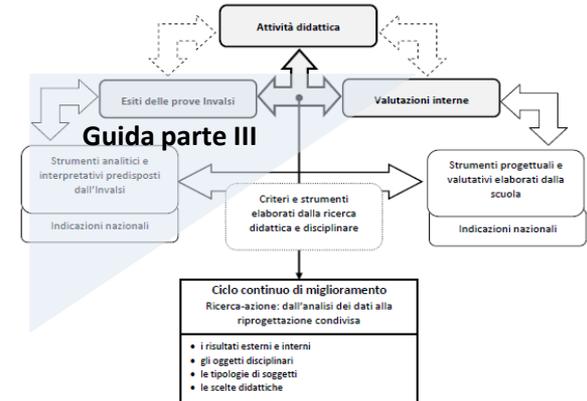


Figura 2. Repertori e contenuti

## 4.c. Fase III/ Analisi problematica della strumentazione qualitativa elaborata dall'Invalsi – Esempio1

### Le scelte metodologiche e didattiche disciplinari

#### 3.3. Approccio teorico a comprensione e grammatica nel QdR Invalsi

Individuare le pagine del QdR Invalsi dove viene esposto in sintesi l'approccio adottato alla lettura e alla grammatica per la compilazione delle prove.

Indicare in che misura (in una scala da 1, molto poco, a 5, molto), si sono realizzate nella scuola queste opportunità di riflessione metodologico-didattica su questi temi (si fa riferimento qui non agli esiti delle prove ma al loro impianto teorico).

Opportunità di riflessione metodologico-didattica	1	2	3	4	5
a. <input type="checkbox"/> Lettura e discussione collettiva nel Dipartimento disciplinare o in Gruppi di lavoro					
b. <input type="checkbox"/> Invito alla lettura e all'approfondimento individuali da parte dei docenti					
c. <input type="checkbox"/> Organizzazione di attività di formazione in servizio autogestite o condotte da esperti					
d. <input type="checkbox"/> Partecipazione autonoma da parte dei docenti ad attività di formazione esterna					
e. <input type="checkbox"/> Consultazione del sito Invalsi o di altri siti dedicati a temi specifici di educazione linguistica					
f. <input type="checkbox"/> Sperimentazione nella scuola di modalità di verifica e valutazione della comprensione rispetto a concezioni differenti della lettura					

## 4.c. Fase III/ Analisi problematica della strumentazione qualitativa elaborata dall' Invalsi – Esempio 2

### Criteria e strumenti di verifica e valutazione in ambito disciplinare

#### 4.1. I descrittori ricavati dalle "Indicazioni" nazionali e le prove: la comprensione

Utilizzando i descrittori della comprensione forniti (se ci sono, anche sotto forma di "obiettivi") dalle "Indicazioni" ministeriali per il proprio ordine di scuola

- a.  il singolo docente
- b.  il dipartimento disciplinare

compili un elenco di quelli che ritenuti più significativi e che vanno quindi certamente impiegati nella valutazione della comprensione, indipendentemente dal livello di effettivo controllo da parte degli allievi e indicando la classe cui ci si riferisce.

Quindi si discute  
la classe più

Consultare la

#### 4.2. I descrittori ricavati dalle "Indicazioni" nazionali e le prove: la grammatica

Utilizzando i descrittori della competenza grammaticale forniti (se ci sono, anche sotto forma di "obiettivi") dalle "Indicazioni" ministeriali per il proprio ordine di scuola

- a.  il singolo docente
- b.  il dipartimento disciplinare

compili un elenco di quelli che ritenuti più significativi e che vanno quindi certamente impiegati nella valutazione della comprensione, indipendentemente dal livello di effettivo controllo da parte degli allievi e indicando la classe cui ci si riferisce

Quindi si discute della congruenza fra questo elenco e le finalità dichiarate dall'Invalsi per la classe più vicina.

Consultare la documentazione allegata : link alle Indicazioni dei diversi ordini di scuola

## 4.c. Fase III/ Analisi problematica della strumentazione qualitativa elaborata dall' Invalsi – Esempio 3

### Ambiti e compiti per la grammatica: elementi di gradualità curricolare

#### 5.2. Ambiti e compiti per la grammatica: elementi di gradualità

Utilizzando l'elenco di ambiti e compiti forniti nel QdR Invalsi,

- ogni docente, indicando la classe a cui si riferisce  
scelga quelli che ritenuti più significativi e che vanno quindi certamente impiegati nella valutazione della competenza metalinguistica, indipendentemente dal livello di effettivo controllo da parte dei suoi allievi.

Quindi, nell'ambito del

- dipartimento disciplinare  
si confrontino le risposte, individuando, se possibile, criteri di gradualità e progressione fra le diverse classi.

Consultare la documentazione allegata : tavola aspetti e compiti per la grammatica

Grammatica		
Ambiti	Compiti	
<b>1. Ortografia</b>	Saper scrivere le parole in forma <u>corretta</u>	
	Conoscere e saper applicare le convenzioni d'uso delle maiuscole e <u>minuscole</u>	
	Conoscere e saper applicare le regole d'uso di accenti e <u>apostrofi</u>	
	Conoscere e saper applicare le regole della divisione tra <u>parole</u>	
	Conoscere, saper applicare e saper spiegare le regole <u>ortografiche</u>	
<b>2. Morfologia</b>	Distinguere parole variabili e <u>invarianti</u>	
	Riconoscere e saper denominare i tratti grammaticali (numero, genere, grado, persona, tempo, modo, aspetto, diatesi)	
	Riconoscere, saper denominare e saper usare correttamente le forme verbali (modi e tempi) in <u>contesti</u> dati	
	Riconoscere le categorie lessicali (parti del discorso) <u>in base a criteri formali o funzionali</u>	
	Riconoscere, all'interno delle categorie, le sottocategorie lessicali (ad esempio diversi tipi di pronomi, aggettivi, ecc.)	

#### 4.c. Fase III/ Analisi problematica della strumentazione qualitativa elaborata dall'Invalsi - Check list

- **È opportuno modificare l'atteggiamento complessivo della scuola e dei singoli docenti nei confronti delle rilevazioni Invalsi? In che senso?**
- **C'è più o meno coerenza fra le scelte dell'istituto e quelle dei docenti:**
  - **nell'impostazione della disciplina**
  - **nell'approccio teorico e metodologico alla comprensione del testo**
  - **nell'approccio teorico e metodologico alla grammatica**
  - **nelle attività svolte in classe?**
- **In che misura differiscono i criteri di valutazione della comprensione e della grammatica tra scuola e Invalsi**
- **Le scelte di progressione curricolare della scuola sono in sintonia con quelle dell'Invalsi?**

## 4.d. Fase IV - La riflessione professionale per l'individuazione di strategie di intervento

### Iter di riflessione professionale per la messa a fuoco di questioni problematiche e l'individuazione di strategie di intervento

Propone alcune esercitazioni di riflessione professionale condivisa, da realizzare nell'ambito del Dipartimento disciplinare o di sue articolazioni, meglio se sotto il coordinamento di un tutor esperto esterno all'Istituto. Ciascuna esercitazione prende spunto da una questione problematica e verte su un nodo teorico e metodologico della disciplina di particolare rilievo, rileggendo il rapporto fra l'attività didattica, le prove Invalsi e d'Istituto e le scelte programmatiche alla luce anche dei suggerimenti della ricerca didattica disciplinare.

Esempio

Procedura

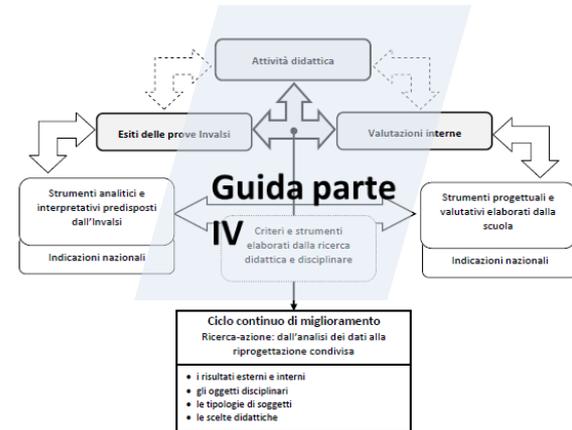


Figura 2. Repertori e contenuti

## 4.d. Fase IV - La riflessione professionale per l'individuazione di strategie di intervento – l'impianto

### Un esempio – le variabili

### Analisi diacronica e comparativa delle prove di comprensione

**Questione problematica:** “Nella scuola abbiamo lavorato meglio e di più sul testo narrativo e meno su quello espositivo e le prove Invalsi sono hanno dato esiti opposti!”

Oppure “Negli anni si sta modificando, nelle diverse tipologie testuali, la corrispondenza fra esiti delle prove Invalsi ed esiti delle prove comuni di istituto: le seconde migliorano, le prime peggiorano (o viceversa), in egual misura (oppure in modo diverso) fra testo narrativo ed espositivo Oppure “Non capisco che cosa fanno bene e che cosa sbagliano sui diversi testi della prova”

**Area di intervento individuata:** Significativa contraddizione fra gli esiti delle prove e la progettualità/realizzazione di attività didattiche in rapporto alle diverse tipologie testuali.

**Laboratorio di riflessione professionale:** Analisi diacronica e comparativa delle prove di comprensione (sia Invalsi che comuni di istituto) in relazione al rapporto fra presenza e distribuzione degli item e aspetti della comprensione rispetto a tipologie testuali e classi di riferimento.

**Domanda focale per ricerca azione:** In che misura è opportuno distribuire il rapporto fra item e aspetti della comprensione, in relazione a

- tipologia testuale
- progressione curricolare?

Nel corso della ricerca azione sarebbe opportuno verificare le differenze messe in atto fra attività per l'apprendimento e prove di verifica.

## 4.d. Fase IV - La riflessione professionale per l'individuazione di strategie di intervento – l'impianto

### Un esempio – Il laboratorio

## Analisi diacronica e comparativa delle prove di comprensione

Prova Italiano SNV 2010-11	Classe I secondaria di I grado							
	Domanda a scelta multipla semplice		Domanda a scelta multipla complessa		Domanda a risposta aperta univoca		Domanda a risposta aperta articolata	
narrativo – Il padrone della luna espositivo – Nella jungla nera								
1. Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni; riconoscere le relazioni tra parole.	A1- A8 - A9- A16	B3				B7 – B8 – B9		
2. Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.	A5	B1-B5		B6		B10		
3. Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore.	A4 - A6- A11 – A13 –A15							
4. Cogliere le relazioni di coesione (organizzazione logica entro e oltre la frase) e coerenza testuale.	A7 – A17	B2			A12			
5.a. Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.	A2- A10- A14 – A18 –							
5.b. Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.	A19	B12						
6. Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.	A3 – A20	B11-B13						
7. Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali (...)		B4						

## 4.d. Fase IV - La riflessione professionale per l'individuazione di strategie di intervento –

### Procedura

<b>Questione problematica</b>	A partire da emergenze rilevate e sulla base dei risultati cui sarà pervenuta la riflessione nelle fasi precedenti, dovrà assumere come punto di partenza l'esplicitazione di una questione problematica relativa a difficoltà, carenze o contraddizioni riscontrate.
<b>Area di intervento</b>	Individuare, utilizzando anche le fasi di indagine già svolte in precedenza, l'area di intervento su cui svolgere un approfondimento di indagine.
<b>Laboratorio di riflessione professionale</b>	Mettere in atto un vero e proprio laboratorio di riflessione professionale condivisa, finalizzato a prendere maggiore coscienza del problema individuato, delle sue variabili e delle possibili strategie di intervento.
<b>Azioni conseguenti</b>	Individuare: <ul style="list-style-type: none"> <li>1) eventuali azioni da compiere o strategie da attivare sul versante organizzativo, progettuale o didattico</li> <li>2) la necessità di percorsi di formazione in servizio su tematiche metodologiche e didattiche specifiche e di rilievo.</li> </ul>
<b>Domanda focale per attività di ricerca azione</b>	Nel caso infatti che la strategia di intervento individuata consista nell'approfondimento di specifiche questioni metodologiche e didattiche, questa fase di lavoro dovrebbe consentire di mettere a fuoco la <i>domanda focale</i> attorno alla quale attivare nella scuola progetti di ricerca azione quali momenti di crescita professionale e formazione in servizio.

## 5.a. Feedback ricevuto dalle scuole nel corso della ricerca

### Aspetti positivi: poter ...

- relativizzare il dato Invalsi ma al contempo apprezzarne il potenziale informativo all'interno di un quadro di relazioni complesse con la progettazione educativa e l'attività didattica
- utilizzare la strumentazione fornita per una serie di riflessioni consapevoli che inducono reali processi di innovazione e di crescita professionale
- depotenziare l'enfasi sulla comparazione nazionale e macroregionale per concentrarsi invece sui propri risultati, meglio se in prospettiva diacronica
- valorizzare il taglio problematizzante del progetto che elude soluzioni affrettate ma orienta anche a concreti interventi migliorativi sul fronte della ricerca azione e della sperimentazione.

### Due forti criticità:

- carico di lavoro
- vuoto di formazione

## 5.b. Proposte operative e prospettive di sviluppo

Fase /Azione	Soggetti	Strumenti del progetto	Risorse			
			Repertori interni	Repertori Invalsi	Repertori istituzionali	Altre
Definizione di finalità ed obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ collegio docenti</li> <li>✓ dipartimenti disciplinari</li> <li>✓ singoli insegnanti</li> </ul>	Glossario Matrice di interrogazione	✓ Documenti programmatici della scuola, dei consigli di classe e dei singoli docenti		✓ Indicazioni nazionali	✓ Altre elaborazioni curriculari
Progettazione e realizzazione didattica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ dipartimenti disciplinari</li> <li>✓ consigli di classe</li> <li>✓ singoli insegnanti</li> </ul>	Glossario Matrice di interrogazione	✓ Documenti programmatici e documentali della scuola, dei consigli di classe e dei singoli docenti		✓ Indicazioni nazionali	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proposte della ricerca didattica</li> <li>✓ Repertori di esperienze</li> <li>✓ Collaborazioni di rete</li> </ul>
Analisi delle fonti valutative	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ staf di presidenza</li> <li>✓ commissione autovalutazione</li> <li>✓ consigli di classe</li> <li>✓ dipartimenti disciplinari</li> <li>✓ singoli insegnanti</li> </ul>	<b>Guida operativa</b> Glossario Quadro sistematico della documentazione INVALSI	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Documenti programmatici della scuola</li> <li>✓ Criteri, repertori ed esiti valutativi della scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Percorso guidato alla lettura dei dati</li> <li>✓ Repertori delle prove e della documentazione Invals</li> <li>✓ Report di restituzione</li> </ul>	✓ Indicazioni nazionali	✓ Documentazione indagini internazionali
Feedback Ricerca –formazione Riprogettazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ collegio docenti</li> <li>✓ dipartimenti disciplinari</li> <li>✓ singoli insegnanti</li> </ul>	Proposte di formazione-ricerca  Matrice di interrogazione	✓ Documenti programmatici e documentali della scuola, dei consigli di classe e dei singoli docenti		✓ Indicazioni nazionali	✓ Proposte della ricerca didattica

## Ri...valutando: azione e ricerca per il miglioramento

*Dall'analisi dei dati alla riprogettazione condivisa*

Grazie dell' attenzione, nella piena consapevolezza che ...

