

SSIS Veneto - Corsi speciali per l'idoneità all'insegnamento tecnico-pratico (L. 143/2004)
Area della trasversalità (per tutti i settori disciplinari)

Modulo: **Metodi e tecniche dell'osservazione e della valutazione**

Unità Formative:

Val 01 – I fondamenti della valutazione scolastica

Val 02 – L'osservazione e l'accertamento in laboratorio

Val 03 – La verifica e la valutazione degli apprendimenti

Val 04 – Il portfolio: tra valutazione e certificazione delle competenze

2 L'OSSERVAZIONE E L'ACCERTAMENTO IN LABORATORIO¹

I CONCETTI FONDAMENTALI DELLA LEZIONE PRECEDENTE:

- Valutare significa **attribuire o dichiarare il valore** di qualcosa, significa **valorizzare qualcosa in funzione di uno scopo**.
- La valutazione è primariamente **un'attività del pensiero** e il pensiero è valutativo solo se è
 - **produttivo** (funzionale alla regolazione, al cambiamento, alla crescita, allo sviluppo);
 - **comparativo** (nel confronto tra due o più entità);
 - **critico** (nel mettere in discussione le idee e le ipotesi);
 - **ermeneutico** (consapevole della sua relatività interpretativa).
- 1° Assioma: **è impossibile non valutare**, poiché *tutti valutano tutto (e sempre)*. Perciò la valutazione si presenta a diversi livelli di consapevolezza e di formalizzazione. Può essere:
 - valutazione **implicita**, (inconsapevole, pervasiva, spiccatamente soggettiva, largamente influenzata da stereotipi e pregiudizi);
 - valutazione **spontanea** (informale, si svolge su un piano di consapevolezza, attenta a cogliere l'imprevisto);
 - valutazione **istituita**, (esplicita, organizzata su base progettuale).
- 2° Assioma: nella scuola **è deleterio e dannoso valutare sempre e tutto**.
 - Il **controllo totale** è antiformativo alla stessa stregua dell'**assenza di controllo**.
 - L'**equilibrio valutativo** del docente è condizione necessaria per l'**autovalutazione** dell'allievo.
 - Nella scuola si valuta solo ciò che è **funzionale al miglioramento** dei processi di apprendimento e di insegnamento.
 - La valutazione non deve cercare soltanto il *senso*, ma deve puntare al **valore**.
- 3° Assioma: **la valutazione di una persona è sempre soggettiva** (e ciò produce ricchezza valutativa, ma anche autarchia valutativa).
 - Le distorsioni soggettivistiche (come l'effetto alone o l'effetto Pigmaglione), vanno superate con la **triangolazione dei punti di vista**.
 - Quando non si può essere in tre è necessaria la **triangolazione tecnico-strumentale**.
- 4° Assioma: la principale **funzione** della valutazione scolastica è **regolativa**: *si valuta per migliorare* e non semplicemente per controllare.
 - Tutte le persone (nella scuola) **sono soggetti** e non oggetti di valutazione.
 - Un allievo apprende solo se è soggettivamente **consapevole** del senso e del valore personale del sapere che scopre e che costruisce.
 - il cammino verso l'**autovalutazione** comporta il distacco dalla sola valutazione esterna per integrarsi con processi autovalutativi, attraverso tecniche di **covalutazione**.

¹ NB: La proposta di questa unità formativa, trasversale a tutti i settori, va contestualizzata dal corsista nell'insegnamento della propria classe di idoneità con l'aiuto del mentore-tutor.

2.1 CI SONO TANTI MODI PER VALUTARE ...

Ogni approccio teorico e metodologico alla valutazione riconosce la **coesistenza di più attività valutative**, ma poi ne assume una sola come prioritaria e determinante rispetto alle altre:

- chi adotta un approccio sperimentale tende **verificare le ipotesi**,
- chi predilige un approccio statistico enfatizza **le misure** dei risultati,
- chi deve prendere decisioni usa la valutazione per avere **dati e informazioni**,
- chi è attento agli imprevisti fa **emergere i processi** che accadono,
- chi è attento alle dinamiche sociali tende a **raccogliere le valutazioni** degli altri anziché esprimere la propria, e così via.

Anche nella scuola, ogni docente fonda le proprie pratiche valutative su modelli, ma a differenza degli approcci teorici, *i modelli personali risultano più eclettici che specialistici, più confusi che complessi, senza dubbio meno rigorosi, ma anche più flessibili e adattabili alle realtà quotidiane.*

L'insegnante non deve essere un teorico della valutazione, ma deve sapere **perché valuta** (qual è il senso della valutazione?), deve prefigurare i **processi cognitivi attivati nella mente** dello studente dalle sue richieste, deve essere consapevole dell'impatto **insieme formativo ed emotivo** della valutazione..

L'imperativo della riflessività e della consapevolezza è d'obbligo: **chi valuta deve riconoscere la coerenza tra le azioni messe in atto per valutare e il senso che attribuisce alla sua azione valutativa.**

Abbiamo raccolto in sei tipologie l'insieme delle operazioni che compongono il valutare:

- a) l'accertamento,
- b) il controllo,
- c) la verifica,
- d) la valutazione,
- e) il monitoraggio,
- f) la metavalutazione.

Esempio: molte valutazioni per una piccola cosa

Per comprendere l'articolazione e il senso delle diverse attività valutative, lasciamoci accompagnare da un esempio.

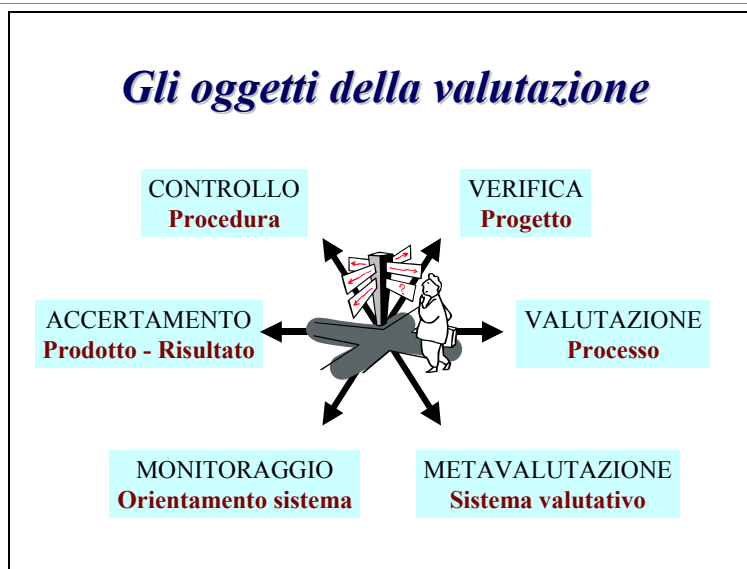
*Se voglio acquistare una penna (intenzione - obiettivo) devo verificare se ho i soldi sufficienti. Cerco in tasca (**accertamento intenzionale**) e trovo qualche moneta. Naturalmente se mettevo la mano in tasca, anche senza un obiettivo preciso, trovavo comunque quei soldi (**accertamento spontaneo**), non necessari, in quel momento, per un progetto specifico, ma appuravo una risorsa a disposizione. D'altro canto, quella mattina, a differenza del solito (**controllo**), prima di uscire non ho controllato se avevo con me il portafoglio: mi accorgo di averlo dimenticato a casa, e gli unici soldi a mia disposizione sono quelli che ho in tasca.*

*A questo punto mi chiedo se sono sufficienti quegli spiccioli per l'acquisto di una penna: se non ho particolari pretese (condizioni), dovrebbero bastare (ipotesi). Chiedo al cartolaio e nella sua risposta trovo conferma (**verifica**). Fino a questo punto la questione è "oggettiva": tutti quelli che conoscono quelle monete le identificano in modo univoco e grazie a loro possono progettare un adeguato acquisto.*

Eppure anche poche monete, con un preciso "valore economico", seppur modesto, sono vissute ed interpretate (valutazione) in modo soggettivo: tra un prodigo ed un avaro, tra un pensionato sociale e un ricco industriale, tra un adulto e un bambino, esse rivestono sensi e significati diversi, talvolta anche un "valore affettivo" diverso. Ma la valutazione non è soltanto soggettiva, è anche contingente: se devo soddisfare un bisogno e mi trovo in una situazione economica precaria anche pochi spiccioli possono rivestire molta importanza, certamente superiore a quella riservata loro quando ho a disposizione molti soldi.

Periodicamente, infine, accanto al controllo della mia situazione economica (monitoraggio), è opportuno che svolga una riflessione sulla coerenza e sulla pertinenza dei miei comportamenti negli acquisti o, più in generale, sull'importanza che attribuisco al denaro: in questo caso sto attivando un processo di metavalutazione.

In conclusione, se persino pochi soldi riescono a muovere una serie di attività progettuali e valutative, di processi di pensiero e di analisi, si può ragionevolmente supporre che la valutazione di un intervento formativo richieda azioni e processi almeno altrettanto articolati e funzionali.



In questa unità formativa prenderemo in esame l'attività di **osservazione**, che precede e si interseca con ogni valutazione, l'**accertamento** dei risultati e il **controllo** delle procedure. Nella successiva unità affronteremo la verifica e la valutazione.

L'accertamento consiste nel sottoporre le situazioni didattiche ad attenta *osservazione*, a *rilevazione* e *registrazione* sistematica, quando possibile a precisa *misurazione* e, in ogni caso, a *stima* accurata. Il compito dell'accertamento è di rappresentare una realtà nel modo più fedele possibile.

Che cosa accerta un insegnante quando sta interrogando allievo? Che cosa può e che cosa deve osservare? Tra tutto ciò che osserva, che cosa può rilevare, estrapolare? Con quali strumenti? Come elabora i dati raccolti?

2.2 PRIMA DI OGNI VALUTAZIONE: IMPARARE AD OSSERVARE

Osservare è indispensabile per vedere, o meglio per attribuire un senso e un significato, un nome, una prospettiva, una sistematizzazione a ciò che si vede.

Osservare non è un fatto esclusivamente intuitivo o il frutto di una generica attenzione o di buona volontà; si tratta, piuttosto, dell'applicazione di un metodo, di un codice di lettura alla realtà che ci circonda. Questi codici e questi metodi ci espongono però al rischio di forzare e indirizzare la lettura degli eventi rischiando di disperdere gli aspetti inattesi, innovativi e unici dei fenomeni che stiamo prendendo in esame. L'ambiguità tra il bisogno di ricorrere a metodi codificati e di restare aperti alla scoperta delle novità e della originalità del comportamento osservato è particolarmente forte quando si osservano gli studenti, in classe o in laboratorio, nelle attività pratiche, nelle produzioni scritte e nei colloqui / dialoghi / discussioni.

2.2.1 Per osservare bene ...

Il processo di osservazione è basilare alla costruzione delle attività valutative. Quali sono gli elementi salienti di tale processo? M. Postic e J.M. De Ketele (1993, pp. 6-9) ne indicano alcuni che riportiamo in sintesi:

- a) **Osservare** è un processo, situato al di là della percezione, che non solo rende coscienti le sensazioni, ma le **organizza**. L'osservazione, quindi, implica tutta una serie di operazioni di sensibilizzazione e di focalizzazione dell'**attenzione**, di **confronto**, di **giudizio**, il tutto guidato da un'**intenzione**. *L'osservazione è un processo intellettuale, spinto da disposizioni di ordine cognitivo e affettivo allo stesso tempo.*
- b) Osservare delle situazioni vuol dire *concentrare la propria attenzione sui soggetti che vi sono impegnati, cioè analizzare l'**interdipendenza** dei loro comportamenti, delle loro condotte, delle loro relazioni.*
- c) L'osservazione, che si traduce nell'intervento interpretativo di un soggetto sul suo ambiente circostante, *è legata all'**immagine** che egli ha di se stesso, alla **rappresentazione** che egli ha del contesto e degli altri, alla rappresentazione che gli altri hanno di lui e del contesto².*
- d) La procedura di osservazione può essere così definita: **l'osservazione è un'operazione di selezione e di strutturazione dei dati in modo da far emergere una rete di significati**. *La **selezione dei dati** può essere funzionale ad una ipotesi o all'obiettivo dell'analisi. La **strutturazione dei dati** consiste nel loro ripartirli in categorie e classificarli secondo criteri di equivalenza.*
- e) La procedura di osservazione può essere rappresentata, in altro modo, considerando tre fasi:
 - i) operazione di identificazione dei fatti,
 - ii) costruzione di una rete di relazioni tra i fatti,
 - iii) interpretazione.

2.2.2 ... bisogna dare uno scopo all'osservazione

Il docente non deve semplicemente chiedersi "che cosa" osservare, ma prima di tutto **perché** deve osservare, a quale scopo?

² Questo punto vale sia per l'allievo che per l'insegnante. L'insegnante che valuta deve essere consapevole delle proprie rappresentazioni mentali.

Sono diverse le funzioni attribuite all'osservazione, e ciascuna converge su specifiche attività valutative.

- L'osservazione con funzione **descrittiva** è quella più neutrale ed è adatta per l'accertamento o per il monitoraggio;
- con la funzione **formativa** si osserva per **agire sulla situazione** osservata e si agisce per formare (col medesimo obiettivo della *valutazione formativa*);
- con la **funzione valutativo-sistemica** si entra nella seguente spirale: *si osserva per valutare, si valuta per decidere, si decide per agire*;
- la funzione **euristica** (o *osservazione invocata*) punta a far emergere ipotesi pertinenti da sottoporre successivamente a controllo;
- la funzione di **verifica** (o *osservazione provocata*, attraverso uno stimolo-domanda) presenta lo scopo di verificare o di falsificare un'ipotesi.

L'osservazione del docente dovrà essere allo stesso tempo approfondita ed essenziale: egli **potrà osservare molti** elementi, tra questi **coglierà solo quelli** salienti e funzionali alla comprensione del processo formativo, e, tra questi ultimi, **annoterà quelli che permettono una rapida** registrazione. L'insegnante dovrà, quindi, dotarsi di una struttura di **organizzatori dell'osservazione**, per recepire le caratteristiche e le proprietà degli apprendimenti, per differenziare e tenere sotto controllo l'evoluzione individuale e collettiva.

2.3 L'ACCERTAMENTO TRA SPONTANEITÀ E INTENZIONALITÀ

Abbiamo già visto che il compito dell'accertamento è di rappresentare una realtà nel modo più fedele possibile. In base alle modalità di osservazione possiamo ritrovare due tipi di accertamento: intenzionale o spontaneo.

L'accertamento intenzionale si ha quando l'osservatore "si interroga" in modo esplicito sui processi analizzati³; **l'accertamento spontaneo** si ha quando i fatti "parlano da soli" e, in questo caso, la posizione dell'osservatore è di puro ascolto⁴.

Con l'accertamento intenzionale, attraverso tecniche di osservazione sistematica, le operazioni di rilevazione e misurazione sono predisposte in modo da sapere cosa cercare (indicatori e soglie), quando e dove cercare (in tempi/durate e spazi/luoghi predefiniti). Le fasi fondamentali dell'accertamento intenzionale sono:

1. **l'osservazione sistematica**⁵ delle situazioni, dei comportamenti, delle azioni;

³ Per es. sono intenzionali questi accertamenti: quanti studenti hanno utilizzato la tecnica indicata dal professore? Quanti hanno portato il materiale richiesto? Quanti hanno risposto positivamente alla domanda 4?

⁴ Per es. sono spontanei gli accertamenti che riguardano queste domande: come mai oggi la classe è particolarmente turbolenta? Perché gli studenti sono intervenuti in questo modo? Come mai Andrea ha usato una procedura diversa dalla mia? Quali processi mentali ha messo in atto?

⁵ M. Postic e J.M. De Ketele (1993, pp. 65-69) collocano l'osservazione sistematica tra le tipologie riservate alla ricerca sperimentale classica. In quest'ottica, il ricercatore è essenzialmente preoccupato di definire con cura le variabili implicate e di costruire un dispositivo di osservazione che si avvalga di un massimo grado di garanzie di ripetibilità da

2. la **rilevazione e la registrazione delle caratteristiche significative** (e nell'attribuire significato troviamo il collegamento con la valutazione) e dei *dati necessari* e sufficienti per formulare e verificare le ipotesi di lavoro (collegamento con la verifica),
3. la **descrizione** delle informazioni qualitative che si considerano significative (processi, atteggiamenti, stili personali, modi specifici di porsi),
4. la **misura** degli elementi quantitativi, **individuando i differenziali** (o gli scarti) tra il prima e il dopo, tra un alunno e gli altri.

Lo strumento per rilevare le caratteristiche, sia comportamentali che relazionali, delle persone coinvolte nelle situazioni formative, siano esse studenti o insegnanti, è la **griglia per l'osservazione sistematica** (M. Postic e J.M. De Ketele, 1993). I dati che emergono dalle rilevazioni vengono elaborati secondo precisi elementi di riferimento prefissati sia quantitativi che qualitativi (livelli, gradi, tipi, standard, unità di misura).

È chiaro che l'accertamento intenzionale rientra a pieno titolo tanto in una logica procedurale come nella fase di controllo, quanto in una logica progettuale come nella fase di verifica. Ma mentre nella procedura si controlla se e come un passo è stato effettuato, e nel progetto si verifica se e come un obiettivo è stato raggiunto, nell'accertamento intenzionale ciò che si osserva viene confrontato con l'unità di misura prefissata.

L'accertamento spontaneo, a differenza di quello intenzionale, *rientra in una logica di processo*; il suo compito, infatti, è di **rilevare l'imprevisto**, la *novità, ciò che esce gli schemi*. Lo scopo dell'accertamento spontaneo è di consegnare alla valutazione gli interrogativi di sviluppo per le azioni didattiche e formative. L'inatteso è molto importante (*e bisogna saperlo provocare*); spesso viene sommariamente stigmatizzato come un errore, frutto dell'ignoranza o del mancato studio; ma non è sempre così: *talvolta può risultare frutto della creatività, dell'originalità, del pensiero produttivo divergente*⁶. Perciò l'imprevisto va rilevato e accuratamente ponderato poiché, per migliorare l'efficacia formativa, esso può mettere in crisi il progetto didattico, chiedendone modifiche o adattamenti.

Tra gli strumenti (in calce alla pagina iniziale del corso nel sito) propongo alcune griglie di osservazione utilizzate in situazione di tirocinio.

2.3.1 Che cosa misurare?

Il fatto che l'accertamento spontaneo riguardi i processi formativi non significa che un processo, nella sua complessità olistica, si possa misurare. Si possono invece misurare alcune sue proprietà o caratteristiche, e sulla base della presenza o meno di quelle proprietà, si potranno inferire (su ipotesi) elementi di qualità di quel processo. Le misure provenienti dall'accertamento, accompagnate

parte di altri ricercatori. Gli autori indicano, tra le qualità necessarie per l'osservazione sistematica, la pertinenza, che si riferisce a ciò che il ricercatore vuole osservare e all'obiettivo della sua ricerca, la validità, che analizza un accordo tra l'osservazione reale e l'obiettivo dell'osservazione, l'affidabilità, ossia la ripetibilità dei procedimenti, la trasferibilità che consiste nel delimitare la generalizzazione dei metodi utilizzati nella ricerca.

⁶ L'imprevisto è importante, dal punto di vista formativo, anche quando non deriva dallo studio e dalla riflessione degli studenti. Le risposte degli studenti possono essere casuali, azzardate, "sparate": in ogni caso possono essere un buon punto di partenza per iniziare a ragionare (e con il ragionamento e la discussione si possono trovare elementi di interesse "formativo" anche nelle sciocchezze).

da descrizioni e narrazioni, **affinano la stima** verso una rappresentazione realistica del processo formativo.⁷

Gli strumenti di misurazione e di calcolo per l'accertamento si basano su modelli matematici e statistici così come vengono usualmente applicati alle scienze umane e sociali; in questo senso è opportuno ridisegnare il ruolo pedagogico e formativo specifico di strumenti come test o questionari nati e inventati nella ricerca psicologica o sociologica. In altre parole, gli strumenti o, meglio ancora, le loro indicazioni metodologico-operative possono anche provenire da altre scienze (o dall'integrazione disciplinare), ma **se usati nell'accertamento di eventi formativi, essi devono primariamente rispondere a scopi formativi, e non a motivazioni di ricerca psicologica o sociale.**

Il pericolo maggiore per l'accertamento è quello di considerarsi in sé esaustivo (questo rischio è comune a tutte le attività valutative), e in questo caso esiste la possibilità di lasciarsi avvolgere dalle **spire ingannatrici dell'oggettività dei numeri**: uno strumento potrà anche essere *oggettivo* se adeguatamente sperimentato e standardizzato, ma *l'interpretazione dei risultati non potrà mai essere oggettiva o assoluta*. Ciò non vuol dire che si debbano abbandonare strumenti di rilevazione e di analisi statistica (medie, deviazioni standard, e soprattutto correlazioni, ecc.) ma che essi assumono significato e valore solo se preceduti da analisi sistemiche qualitative e da opportune contestualizzazioni del loro utilizzo.

In conclusione, l'accertamento si configura come l'analisi ponderata (misurazione) di ciò che è possibile osservare e misurare mediante strumenti che differenziano e discriminano le caratteristiche dei fenomeni.

Si osserva tutto; di ciò che si osserva **si rileva** solo ciò che è significativo; di ciò che si rileva **si misura** solo ciò che serve.

2.4 IL CONTROLLO E IL PROBLEMA DELLA MISURA DELLA QUALITÀ

Il termine controllo, sia in ambito internazionale che nelle analisi nazionali, si presenta con ventagli semantici alquanto articolati, e può pertanto dare adito a distorsioni comunicative se non è adeguatamente definito a priori.

In questa sede definiamo il controllo come quell' **attività valutativa deputata alla determinazione dello stato di una procedura nelle sue fasi applicative**. Lo scopo del controllo è la *regolazione* dei processi reali qualora si distanzino, oltre determinate soglie, dagli stati previsti della procedura o del piano di lavoro. Da questo punto di vista non è difficile immaginare come il controllo sia

⁷ Nel rapporto tra didattica e valutazione è chiara la posizione di Monica Nanetti: "sono l'una concausa ed effetto della qualità dell'altra: una buona didattica richiede un continuo flusso di informazioni affidabili (a questo termine dobbiamo porre attenzione) sulla cui base assumere decisioni pertinenti, efficaci ed efficienti. La valutazione svolge quindi la funzione essenziale di regolatore dell'intero processo formativo. È necessario fare a questo punto una precisazione che risulterà essere meno banale e ovvia di quella che può apparire. Nel mondo della scuola i termini misurazione e valutazione sono due funzioni che vengono spesso (con)fuse insieme.

Misurare è quantificare, attribuire un punteggio secondo certi parametri; valutare è, al contrario, attribuire un valore secondo criteri di giudizio, è, cioè, una connotazione nel campo del giudizio, ove si valuta oltre alla sfera cognitiva anche la sfera affettiva, psicologica della persona nella sua interezza. L'oggetto della misurazione è l'obiettivo che lo studente deve raggiungere. La valutazione è invece un giudizio che parte dalla misura dell'apprendimento. Riguarda la persona dello studente, ne analizza la storia, il progresso nel percorso di apprendimento. I due meccanismi sembrano essere separati ma nella pratica non lo sono e in questo modo pongono il problema dell'oggettività e dell'attendibilità dell'intero processo".

determinante in tutte le attività formative organizzate secondo **iter algoritmici**; tali attività, a motivo della loro complessità, per un verso necessitano di segmentazioni e di conseguenti valutazioni alla conclusione di ogni segmento, e per l'altro necessitano di attribuzione di responsabilità e di conseguenti valutazioni relative agli specifici compiti.

Un esempio significativo di controllo delle procedure si può ritrovare nei **progetti di sviluppo della qualità delle istituzioni scolastiche**: sono progetti che puntano a migliorare la qualità del funzionamento, anche dal punto di vista della produttività didattica dell'intera scuola. Attraverso questi progetti⁸, la scuola cerca di:

- semplificare le procedure, snellirle e sburocratizzarle⁹;
- rendere sempre più trasparente, riproducibile, documentata e accessibile ogni attività svolta;
- consentire una migliore partecipazione delle componenti scolastiche alla gestione dell'intera scuola, nelle sue attività fondamentali;
- liberare energie e risorse, prima disperse in attività poco significative, e comunque inutilmente ripetitive;
- avviare un sistema di rilevazione dei difetti e degli inconvenienti, in grado di garantire il massimo di rapidità e di efficienza degli interventi correttivi;
- individuare i punti di forza e di eccellenza, così come i punti di attenzione e di criticità, avendo come riferimento la soddisfazione delle attese degli utenti (studenti e famiglie), espresse attraverso il sistematico ricorso al loro coinvolgimento diretto e alla consultazione,
- definire con precisione i fattori di qualità della vita scolastica, così come sono vissuti da parte dell'utente del servizio scolastico;
- misurare, per questi fattori di qualità il grado di equilibrio nella soddisfazione di studenti, genitori ed insegnanti, in rapporto alle loro attese circa il livello delle prestazioni rese dalla scuola;
- costruire, in base ad una scala di priorità, i diversi fattori di qualità di una politica formativa mirata al sistematico miglioramento del livello di prestazione del servizio.

2.4.1 Ma quale qualità?

A dispetto della terminologia (sistema qualità, controllo di qualità, qualità totale, ecc.), le metodologie utilizzate in ambito di controllo risultano essere per lo più quantitative e corrispondenti a standard statistici, numericamente espressi. Una delle preoccupazioni più sentite in questi sistemi di controllo è quella relativa alla prontezza nella segnalazione di malfunzionamenti, di disguidi, di inosservanze delle norme, di inceppamenti organizzativi; e l'efficacia dell'intervento correttivo è strettamente dipendente dalla tempestività della diagnosi. In realtà il vero punto critico sta proprio nel decidere che cosa correggere: raramente i processi

⁸ Sono molteplici le tipologie di progetti/procedure avviati dalle scuole. Es. tipologie cognitive: progetto lettura, settimana della scienza, olimpiadi della matematica, corsi di recupero, attività di approfondimento, arricchimento dell'offerta formativa, assistenza e tutorato agli studenti, potenziamento cognitivo, ecc. Es. tipologie socio-relazionali: progetto star bene a scuola, progetto giovani, prevenzione droga, AIDS e sessualità, educazione alla salute, autostima, ecc. Non è sempre agevole distinguere nettamente l'orientamento cognitivo o sociale o personale di un progetto/procedura: è sufficiente pensare ai viaggi di istruzione e alle gite scolastiche.

⁹ L'avvio dei progetti nella scuola dell'autonomia trova ampie resistenze, in particolare nei licei, in particolare da parte di quegli insegnanti che soffrono l'impoverimento della propria disciplina a vantaggio di attività trasversali che "poco o nulla hanno a che fare con la scuola".

formativi si lasciano curvare e riorientare per adeguarsi alle procedure, agli iter prefigurati; d'altro canto anche le procedure, in genere frutto di consuetudini consolidate, si presentano rigide e difficilmente modificabili. Pertanto, tra regole procedurali e gestione dei processi reali, viene a determinarsi un percorso a tratti schizoide, a causa di incomprensioni, di sottintesi, di aggiustamenti precari.

Il controllo qualità riveste un'importanza capitale nelle **procedure di laboratorio**, in particolare nei laboratori connessi alle realtà produttive.

"La verifica merceologica di tutti i prodotti che fanno capo ad una "filiera" viene effettuata in specifici laboratori tra cui quello tecnologico; in esso vengono presi in esame materie prime, semilavorati e prodotti finiti, al fine di verificarne le prerogative qualitative e commerciali e di determinare la rispondenza di tutta la merce alle specifiche che il mercato impone. Le apparecchiature presenti in questo ambiente sono sufficienti a esprimere valutazioni precise in merito alle prerogative tecnologiche di ciascun tipo di materiale nelle diverse fasi di lavorazione nonché a verificare la corretta esecuzione delle operazioni di confezione e finissaggio del prodotto finito.

Nel laboratorio tecnologico, lo studente acquisisce manualità con apparecchiature e materiale, ma soprattutto affina le proprie capacità critiche e decisionali dovendo comunque esprimere giudizi e valutazione sui prodotti che gli vengono sottoposti.

Il reparto tecnologico viene inoltre impiegato da docenti di indirizzo, per l'esecuzione di analisi "conto terzi"; tale servizio viene offerto dalla scuola alle Aziende anche allo scopo di ottenere interscambi culturali di interesse reciproco."

COSTRUIRE I PROPRI CRITERI DI PRESTAZIONE

Come si procede per la creazione di una rubrica? Arter (1994) consiglia queste diverse fasi:

PRIMA FASE: individuare le abilità che si vogliono raggiungere

SECONDA FASE: *Raccogliere per ogni abilità esempi di prestazione dello studente*

L'insegnante può raccogliere dalla sua esperienza e da quella dei colleghi esempi di prestazione che rappresentino un arco di livelli di abilità

TERZA FASE: *Fare un brainstorming di un elenco di caratteristiche*

Raccolto un certo numero di prestazioni, si può dividere in quattro gruppi: *eccellenti, buoni, deboli e scarsi*. Poi ci si chiede:

- Quali sono le ragioni di questa divisione?
- Che cosa manifestano queste prestazioni?

Si tenti di creare un elenco tanto ampio e ricco quanto possibile. Una strategia utile è l'uso del brainstorming. Ci si preoccupi di sviluppare un vocabolario molto ricco di sfumature come, ad esempio: dettagliato, comprensivo di molte cose, perspicace, fornisce esempi, motivazione, osserva più di una cosa, considera il contenuto come anche il processo, è accurato, la discussione si relaziona ai criteri, crescita sostenuta da esempi, ben organizzata, sentimenti condivisi, bada ai punti forti e a quelli deboli, profondo nell'analisi, buone ragioni e spiegazioni, aperto, espressivo, facile da leggere, bada al miglioramento dell'abilità, padronanza, reazione personale, specifico, guarda in avanti, completo, sintetizza idee, leggibile, chiaro, ecc.

QUARTA FASE: *Descrivere una prestazione Eccellente, Buona, Debole e Scarsa*

Si preparino descrizioni di prestazione eccellente, buona, debole e scarsa. Si usino aggettivi e frasi descrittive.

QUINTA FASE: *Migliorare quello che si è fatto*

I criteri evolvono con l'uso. Probabilmente applicandoli alla pratica si scoprirà che alcuni pezzi dei criteri funzionano bene e altri no. Si aggiungano e si modifichino le descrizioni in modo che esse comunichino meglio. Ci si faccia aiutare dagli studenti – questo è un espediente per apprendere.

Test di verifica dell'apprendimento dell'unità formativa

(Le risposte vanno inviate nei tempi e con le modalità indicate dal proprio mentore-tutor)

1 Che cosa significa accertare?

- A. Verificare e attribuire un voto o un giudizio.
- B. Attribuire valore alle competenze acquisite dagli allievi.
- C. Determinare lo stato del sistema formativo.
- D. Rilevare, con la massima fedeltà, le proprietà di qualcosa.

2 Qual è la funzione dell'osservazione provocata?

- A. Accertare la realtà in modo neutrale.
- B. Confermare o falsificare un'ipotesi.
- C. Far emergere gli imprevisti.
- D. Raccogliere le valutazioni dei partecipanti.

3 L'osservazione sistematica è una tecnica utilizzata in ambito di ...?

- A. accertamento formale.
- B. accertamento intenzionale.
- C. accertamento spontaneo.
- D. accertamento istituzionale.

4 Perché è necessario l'accertamento spontaneo?

- A. Per valorizzare ciò che esce dagli schemi usuali.
- B. Per ridurre l'ansia da prestazione da parte degli studenti.
- C. Esaminare ciò che gli allievi sanno e sanno fare.
- D. Per motivare gli studenti originali.

5 Quale scopo abbiamo attribuito al concetto di "controllo"?

- A. Quello di regolare gli stati di un processo alle fasi di una procedura.
- B. Quello di adottare gli opportuni provvedimenti in caso di impasse.
- C. Quello di richiamare coloro che non si attengono alle regole stabilite.
- D. Quello di sorvegliare il corretto svolgersi di una procedura.

6 La metodologia più appropriata per il controllo di una procedura è quella ...

- A. euristica.
- B. induttiva.
- C. algoritmica.
- D. deduttiva.

7 L'insegnante che osserva il comportamento dello studente in laboratorio e gli indica dove sta sbagliando, lo fa in funzione ...

- A. ... certificativa.
- B. ... formativa.
- C. ... descrittiva.
- D. ... selettiva.

8 Chi utilizza l'osservazione per selezionare e strutturare i dati svolge l'attività di:

- A. ... controllo della procedura.
- B. ... controllo del prodotto.
- C. ... accertamento intenzionale.
- D. ... accertamento spontaneo.

9 Qual è lo specifico oggetto dell'accertamento?

- A. Il comportamento dell'allievo.
- B. Il progetto didattico.
- C. Il sistema formativo.
- D. Il processo di apprendimento.

10 Quali sono gli strumenti più pertinenti per il controllo di una procedura di laboratorio?

- A. Le interrogazioni
- B. Le chek list
- C. I rapporti scritti.
- D. Le prove strutturate.

Quesito aperto (rispondere in 10/15 righe)

Relativamente alla propria classe di idoneità, individui una attività da far svolgere agli studenti. Che cosa osserva nel comportamento degli studenti durante l'attività? Proponga una breve griglia di osservazione.